ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες Αγωγής»
Ειδίκευση «Γραμματισμός, αφήγηση, και διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης ή ξένης γλώσσας»

Διπλωματική Εργασία Ειδίκευσης στις Επιστήμες Αγωγής

ΤΗΣ ΜΠΑΧΟΥΡΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑΣ

Α.Μ.: 354

«Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και του διγραμματισμού σε φοιτητές/φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Κρήτης»

Τριμελής επιτροπή

Χατζηδάκη Ασπασία, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Θώμου Παρασκευή, Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.

Ρέθυμνο, Φεβρουάριος 2023

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η υπογράφουσα Μπαχούρου Δήμητρα του Παναγιώτη, με αριθμό μητρώου 354 φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του διπλώματός μου».

Ημερομηνία — Η Δηλούσα

Φεβρουάριος 2023 — Μπαχούρου Δήμητρα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη της ανάπτυξης της διγλωσσίας και του διγραμματισμού των φοιτητών και των φοιτητριών του Πανεπιστημίου Κρήτης, των παραγόντων που συνέβαλαν σε αυτή και των καθημερινών γλωσσικών πρακτικών τους. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα θέματα της γλωσσικής διατήρησης και της γλωσσικής μετατόπισης των δίγλωσσων ομιλητών, του θεωρητικού πλαισίου αναφορικά με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική από τον B. Spolsky, όπως και της καλλιέργειας των δεξιοτήτων γραμματισμού και διγραμματισμού. Για τη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε η μεικτή έρευνα, συνδυάζοντας την ποσοτική και την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 64 εν ενεργεία φοιτητές και φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι οποίοι συμπλήρωσαν το σχετικό ερωτηματολόγιο και 10 από αυτούς έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η παράλληλη χρήση των δύο γλωσσών από την παιδική ηλικία συνέβαλε στην ανάπτυξη της διγλωσσίας του δείγματος, ενώ αναδύθηκε ο κυρίαρχος ρόλος της οικογένειας, και ειδικά της μητέρας, στη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας στα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής και μεικτών γάμων. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι η καλλιέργεια του γραμματισμού στις γλώσσες καταγωγής επιφορτίζει και πάλι τις οικογένειες, καθώς δεν υπάρχει κρατική μέριμνα για τη διδασκαλία αυτών των γλωσσών, τουλάχιστον στην Ελλάδα. Σε σχέση με τις γλωσσικές επιλογές των φοιτητών/φοιτητριών παρατηρήθηκε ότι εξαρτώνται από την ταυτότητα του συνομιλητή (ηλικία, σχέση, γλώσσες που γνωρίζει) και από τον χώρο που διεξάγεται η συνομιλία, με κάποιες διαφοροποιήσεις όταν πρόκειται για δημόσιους χώρους. Οι γνώσεις γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα διαπιστώθηκε ότι δεν αξιοποιούνται με κάποιο συστηματικό τρόπο σήμερα από τους φοιτητές/φοιτήτριες, αλλά μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις και κυρίως κατά την επαφή με συγγενείς-ομιλητές αυτών των γλωσσών. Τέλος, αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό των φοιτητών/φοιτητριών σε σχέση με την καταγωγή τους, παρατηρήθηκε ότι δυσκολεύονται να αποδώσουν έναν μοναδικό χαρακτηρισμό, αλλά πάντοτε δηλώνουν ότι αισθάνονται Έλληνες πολίτες.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: διγλωσσία, διγραμματισμός, εναλλαγή κωδίκων, μητρική γλώσσα, γλώσσα καταγωγής, γλωσσική διατήρηση, γλωσσική μετατόπιση.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is the study of bilingualism and biliteracy development among students at University of Crete, their linguistics practices and the contributing factors. Specifically, a literature review was done about the subjects of language maintenance and language shift within the theoretical framework of Spolsky's language policy model as well as the development of literacy and biliteracy skills. The research is a multi-method one since both qualitative and quantitative data were utilized. The results were analyzed in a combined method in order to be crosschecked (methodological triangulation) and to ensure their reliability. Data collection was based on questionnaires with 64 students and semi-directed interviews with 10 students. According to our findings, bilingualism was developed as a result of the simultaneous use of the heritage language and the dominant language since childhood. Particularly, the major role of the family emerged especially that of mothers in language maintenance among children of migrant origin and mixed marriages. Furthermore, it was found that literacy development in the heritage languages burdens the families, as there is no state provision for the teaching of these languages, at least in Greece. In relation to the language choices of the students, it was observed that it depends on the interlocutor's identity (age, relationship, spoken languages) in addition to the place where the conversation takes place, with some variations when it comes to public space. It was noted that literacy in the community language is not used in any systematic way by students, except for individual instances and especially when in contact with relatives-speakers of these languages. Finally, in reference to the self-identification of students as far as their origins is concerned, it was reported that they find it difficult to attribute a unique characterization, but always state that they feel like Greek citizens.

KEYWORDS: bilingualism, biliteracy, code-switching, mother tongue, heritage language, language maintenance, language shift.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Οδεύοντας στην ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών αισθάνομαι την ανάγκη να αποδώσω τιμή σε όσους και όσες συνέβαλαν με το δικό τους τρόπο σε αυτή την προσπάθεια. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του προγράμματος για το υψηλό επίπεδο σπουδών που προσέφεραν και για την άριστη συνεργασία. Ιδιαιτέρως, επιθυμώ να ευχαριστήσω την επόπτρια μου, κυρία Ασπασία Χατζηδάκη, η οποία σε όλο το διάστημα εκπόνησης της παρούσας εργασίας ήταν δίπλα μου, καθοδηγώντας με και επιλύοντας τις όποιες απορίες και ανησυχίες μου στα διάφορα θέματα που αναδύονταν. Επίσης, ευχαριστώ πολύ τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Κρήτης για τη συμμετοχή τους στην έρευνά μου, καθώς χωρίς αυτούς θα ήταν αδύνατη η περάτωσή της. Καταληκτικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την κατανόηση που έδειξε όλο αυτό το διάστημα. Ιδιαιτέρως, οφείλω να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύζυγό μου και συνοδοιπόρο μου σε αυτό το ταξίδι για την ανεξάντλητη υπομονή του και την αμέριστη υποστήριξή του. Η εργασία αυτή αφιερώνεται στον πατέρα μου, Παναγιώτη, ο οποίος «έφυγε» πολύ νωρίς και δεν πρόλαβε να τη δει να ολοκληρώνεται.

Μπαχούρου Δήμητρα

Ρέθυμνο, Φεβρουάριος 2023

Περιεχόμενα

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ii

ΠΕΡΙΛΗΨΗ iii

ABSTRACT iv

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ v

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 2

Κεφάλαιο 1. Αντικείμενο και στοχοθεσία της έρευνας 3

1.1Αντικείμενο της έρευνας 3

1.2 Σκοπός 5

1.3 Διάρθρωση εργασίας 5

Κεφάλαιο 2. Η πολυπολιτισμικότητα στον ελλαδικό χώρο 8

2.1 Γηγενείς μειονότητες 8

2.1.1. Η μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης 8

2.1.2 Οι Ρομά 9

2.2 Μεταναστευτικές και προσφυγικές μειονότητες 10

2.2.1 Μεταναστευτικές ομάδες 10

2.2.2 Προσφυγικές ομάδες 14

2.3 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας 15

2.3.1 Η εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης 15

2.3.2 Η εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/μαθητριών 19

2.3.3 Η εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών/μαθητριών 21

2.3.4 Η εκπαίδευση των προσφύγων-μαθητών/μαθητριών 25

2.4 Τρόπος εισαγωγής 'ομογενών' στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 28

2.5 Ανακεφαλαίωση 29

Κεφάλαιο 3. Η ανάπτυξη της διγλωσσίας σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο 31

3.1 Οριοθέτηση της διγλωσσίας 31

3.2 Μορφές και διαστάσεις της διγλωσσίας 35

3.2.1 Πλαίσιο/τρόπος κατάκτησης διγλωσσίας 35

3.2.2 Χρόνος/σειρά κατάκτησης διγλωσσίας 36

3.2.3 Βαθμός κατοχής και ισορροπία μεταξύ των γλωσσών 37

3.2.4 Το αποτέλεσμα της διγλωσσίας 37

3.3 Γλωσσική διατήρηση και γλωσσική μετατόπιση 38

3.3.1 Γλωσσική μετατόπιση/μετατόπιση 39
3.3.2 Γλωσσική διατήρηση 41
3.4 Παράγοντες γλωσσικής επιλογής **43**
3.5 Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική (ΟΓΠ) **48**
3.6 Γλωσσική διαχείριση και πρακτικές γλωσσικής διατήρησης στην οικογένεια **52**
3.7 Η συμβολή των κοινοτικών σχολείων **55**
3.8 Ανακεφαλαίωση **56**
Κεφάλαιο 4 Διγραμματισμός 58
4.1 Γραμματισμός και Γραμματισμοί **58**
4.2 Ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού και μειονοτική γλώσσα **61**
4.3 Διγραμματισμός **63**
4.3.1 Ορισμός 63
4.3.2 Πρακτικές διγραμματισμού 66
4.4 Γλώσσες καταγωγής και πολιτισμικό κεφάλαιο **67**
4.5 Ανακεφαλαίωση **70**
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ Η ΕΡΕΥΝΑ 72
Κεφάλαιο 5. Η μεθοδολογία της έρευνάς μας 73
5.1 Ερευνητικά ερωτήματα **73**
5.2 Ερευνητικές υποθέσεις **74**
5.3 Μέθοδος έρευνας **74**
5.4 Καθορισμός πληθυσμού και δείγματος **75**
5.5 Η διεξαγωγή της έρευνας **76**
5.6 Εργαλεία συλλογής δεδομένων **77**
5.6.1 Το ερωτηματολόγιο 77
5.6.2 Η συνέντευξη 80
5.7 Στατιστικές τεχνικές **82**
5.8 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων **83**
Κεφάλαιο 6. Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων 84
6.1 Τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγια **84**
6.1.1 Παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας 87
6.1.2 Γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία 90

6.1.3 Επίπεδα διγραμματισμού και τρόπος κατάκτησής του 100
6.1.4 Πρακτικές χρήσης διγραμματισμού 104
6.1.5 Στάση απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τις κουλτούρες 112
6.2 Συζήτηση των ευρημάτων από τα ερωτηματολόγια **116**
6.2.1 Παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας 117
6.2.2 Γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία 118
6.2.3 Επίπεδα διγραμματισμού και τρόπος κατάκτησής του 119
6.2.4 Πρακτικές χρήσης διγραμματισμού 120
6.2.5 Στάση απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τις κουλτούρες 121
6.3 Τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις **122**
6.3.1 Προφίλ συμμετεχόντων/συμμετεχουσών 123
6.4 Θεματικοί άξονες συνέντευξης **133**
6.4.1 Πρώτος θεματικός άξονας: Παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας 134
6.4.2 Δεύτερος θεματικός άξονας: Γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία 138
6.4.3 Τρίτος θεματικός άξονας: Επίπεδα διγραμματισμού και τρόπος κατάκτησής του 141
6.4.4 Τέταρτος θεματικός άξονας: Πρακτικές χρήσης διγραμματισμού 142
6.4.5 Πέμπτος θεματικός άξονας: Στάση απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τις κουλτούρες 144
6.5 Συζήτηση των ευρημάτων από τις συνεντεύξεις **146**
6.5.1 Παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας 146
6.5.2 Γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία 150
6.5.3 Επίπεδα διγραμματισμού και τρόπος κατάκτησής του 152
6.5.4 Πρακτικές χρήσης διγραμματισμού 153
6.5.5 Στάση απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τις κουλτούρες 155
6.6 Σύνοψη των ευρημάτων των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων **157**
6.6.1 Παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας 157
6.6.2 Γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία 157
6.6.3 Επίπεδα διγραμματισμού και τρόπος κατάκτησής του 158
6.6.4 Πρακτικές χρήσης διγραμματισμού 159
6.6.5 Στάση απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τις κουλτούρες 159
Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα-περιορισμοί της έρευνας 161
Βιβλιογραφικές αναφορές 165
Παράρτημα 175

Κατάλογος πινάκων 175
Ερωτηματολόγιο 191
Οδηγός συνέντευξης 198
Ενδεικτικές συνεντεύξεις 200

«Βλέπεις, εἶπε, εἶναι οἱ Ἄλλοι καὶ δέ γίνεται Αὐτοί χωρὶς Ἐσένα καὶ δέ γίνεται μ' Αὐτούς χωρίς Ἐσύ...Βλέπεις, εἶπε, εἶναι οἱ Ἄλλοι καὶ ἀνάγκη πᾶσα νὰ τοὺς ἀντικρύσῃς ἡ μορφή σου ἂν θέλῃς ἀνεξάλειπτη νὰ 'ναι καὶ νὰ μείνῃ αὐτή»

(*Οδ. Ελύτης, Ἄξιον Εστί*)

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 1. Αντικείμενο και στοχοθεσία της έρευνας

1.1Αντικείμενο της έρευνας

Οι μετακινήσεις των πληθυσμών δεν αποτελούν πρωτόγνωρο φαινόμενο, αλλά η συχνότητα με την οποία αυξάνονται θέτει προβληματισμούς αναφορικά με την αρμονική συνύπαρξη των ατόμων στις κοινωνίες που εγκαθίστανται. Οι λόγοι που οδηγούν τους ανθρώπους στη μετανάστευση ποικίλουν. Συνήθως πρόκειται για οικονομικούς λόγους και για την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης, αλλά και για πολιτικούς λόγους, στην περίπτωση των οποίων η μετακίνηση είναι αναγκαστική και γίνεται λόγος για προσφυγιά (Liu, Volčič & Gallois, 2018). Όμοια και στην περίπτωση πολεμικών συρράξεων δυνητικά απειλητικών για τη ζωή των ατόμων (Cummins, 2005). Στην Ελλάδα η συζήτηση γύρω από αυτό το θέμα εντάθηκε τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της σημαντικής αύξησης των προσφυγικών ροών στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου. Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και των μεταφορών γίνεται αντιληπτό ότι οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα.

Ανέκαθεν, η πλειονότητα των ατόμων χρησιμοποιούσε περισσότερες από μία γλώσσες με αποτέλεσμα το μονόγλωσσο παράδειγμα να αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα (Σκούρτου, 2011). Με βάση τις εξελίξεις στο μεταναστευτικό και προσφυγικό ζήτημα των τελευταίων ετών εγείρονται ζητήματα για τη συμπερίληψη αυτών των ατόμων στη νέα πραγματικότητα. Κατά συνέπεια, ο «άλλος» βρίσκεται στο επίκεντρο της μελέτης από το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης έως το μακρο-επίπεδο της κοινωνίας με στόχο την άμεση ένταξή του, χωρίς απαραίτητα να γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητά του. Σε αυτό το πλαίσιο δεν θα έπρεπε να υπάρχουν περιθώρια για μονόγλωσση αντιμετώπιση της ετερότητας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, πόσο μάλλον για τήρηση ουδέτερης στάσης απέναντι σε θέματα πολιτισμών (Wei, 2006). Παρά τη διαπίστωση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει μονόγλωσσα προσανατολισμένο και δε συμπεριλαμβάνει τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μαθητών/μαθητριών, η οποία έχει θεσμοθετηθεί ήδη από το 1990 (Χατζηδάκη, 2020). Οι μαθητές/μαθήτριες διδάσκονται αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα, ενώ δεν υπάρχει κάποια μέριμνα για τις άλλες γλώσσες που χρησιμοποιούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (λ.χ. οικογένεια, παρέες).

Συνήθως, ο βαθμός στον οποίο είναι επιτυχής η διδασκαλία σε ένα τέτοιο πλαίσιο αποτυπώνεται με την εισαγωγή των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών σε κάποιο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Σήμερα στα ελληνικά πανεπιστήμια φοιτούν αρκετοί δίγλωσσοι φοιτητές/φοιτήτριες, παιδιά μεταναστών της δεκαετίας του 1990 που αποτελούν τη δεύτερη γενιά (ή 1,5 γενιά πιο σωστά), αλλά και άτομα από τη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης. Και στις δύο περιπτώσεις τα ελληνικά θεωρούνται η δεύτερη γλώσσα αυτών των φοιτητών/φοιτητριών, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις η επάρκεια τους στην ελληνική γλώσσα είναι μεγαλύτερη από την άλλη γλώσσα της οικογένειας (Χρυσάκης, Μπαλούρδος & Τραμουντάνης, 2012). Επίσης, τα παιδιά των Ελλήνων της Διασποράς πολλές φορές επιλέγουν να εγγραφούν σε ελληνόφωνα πανεπιστήμια, ενώ για αυτή την κατηγορία φοιτητών/φοιτητριών τα ελληνικά αποτελούν την πρώτη τους γλώσσα (Σελλά, Μπατσαλιά, Κιγιτσιόγλου, Λεξέ & Ρομποπούλου, 2021).

Όπως έχει φανεί από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν υπάρχουν πολλές μελέτες που να εξετάζουν την ανάπτυξη της διγλωσσίας και του διγραμματισμού σε φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικών πανεπιστημίων. Κάποιες τέτοιες εργασίες (μεταπτυχιακές εργασίες και διδακτορικές διατριβές) εστιάζουν σε θέματα αντίληψης της ταυτότητας των φοιτητών/φοιτητριών, επιπολιτισμού και ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (λ.χ. Γεωργακόπουλος, 2019· Κοντογιάννη, Μιχελακάκη & Παπαλεξοπούλου, 2014· Λαζαρίδου, 2018· Ταχίρ, 2020). Επίσης, υπάρχουν αρκετές έρευνες για την προβληματική της ενσωμάτωσης της δεύτερης γενιάς μεταναστών σε θέματα εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, οι οποίες έχουν ως πληθυσμό αναφοράς κυρίως μαθητές/μαθήτριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά δεν εστιάζουν σε φοιτητές/φοιτήτριες (λ.χ. Χαλιάπα, 2009· Χρυσάκης, Μπαλούρδος & Τραμουντάνης, 2012).

Λαμβάνοντας υπόψιν αυτά τα δεδομένα και το ερευνητικό κενό που υπάρχει στη σχετική βιβλιογραφία, η έρευνα αυτή θα εξετάσει την πορεία ανάπτυξης της διγλωσσίας και του διγραμματισμού των εν ενεργεία φοιτητών/φοιτητριών του Πανεπιστημίου Κρήτης σε σχέση με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική για τη διατήρηση των κοινοτικών γλωσσών.

1.2 Σκοπός

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τις πρακτικές χρήσης των γλωσσών καταγωγής και της αξιοποίησης των γνώσεων διγραμματισμού από δίγλωσσους φοιτητές/φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ειδικότερα, θα μελετήσει τους παράγοντες που συνέβαλαν στη διγλωσσία του δείγματος, τους χώρους χρήσης των γλωσσών καταγωγής και τους παράγοντες που καθορίζουν τις εκάστοτε γλωσσικές τους επιλογές, τη γνώση γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα, τον τρόπο κατάκτησής του και την αξιοποίησή του για την καλύτερη κατανόηση του πολιτισμού της χώρας καταγωγής.

Συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν:

1. Οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές/φοιτήτριες κατά την επικοινωνία τους με το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και οι παράγοντες από τους οποίους συναρτάται η χρήση αυτή (φύλο, ηλικία και σχέση με συνομιλητές, θέμα, μέσο, κλπ.).
2. Οι πρακτικές αξιοποίησης του γραμματισμού στις δύο γλώσσες των φοιτητών/φοιτητριών και οι παράγοντες από τους οποίους συναρτάται η χρήση αυτή (φύλο, ηλικία και σχέση με συνομιλητές, θέμα, μέσο, κλπ.).
3. Το κατά πόσο γίνεται χρήση της εθνοτικής γλώσσας στις ψηφιακές πρακτικές των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών.
4. Το πώς αυτοπροσδιορίζονται οι φοιτητές/φοιτήτριες γλωσσικά και πολιτισμικά.

1.3 Διάρθρωση εργασίας

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται με βάση τη βιβλιογραφία κάποιοι βασικοί όροι και έννοιες. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα μέσα από την παρουσίαση των γηγενών μειονοτικών ομάδων, του έντονου μεταναστευτικού φαινόμενου των τελευταίων δεκαετιών και της πρόσφατης προσφυγικής κρίσης. Στη συνέχεια, γίνεται ανάλυση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των θεσμικών μέτρων που έχουν ληφθεί κατά καιρούς για την εκπαίδευση των γηγενών μειονοτήτων και των μεταναστευτικών ομάδων, όπως και για τα προσφυγόπουλα.

Ακολούθως, το τρίτο κεφάλαιο εξετάζει το φαινόμενο της διγλωσσίας και διακρίνεται σε έξι ενότητες. Αρχικά, αναφέρονται οι μορφές/διαστάσεις της διγλωσσίας με έμφαση σε αυτές που αφορούν το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια, αναλύονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών και αυτοί που λειτουργούν ανασταλτικά και οδηγούν σε γλωσσική μετατόπιση. Έπειτα, παρουσιάζονται οι παράγοντες που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές των ομιλητών/ομιλητριών και η οικογενειακή γλωσσική πολιτική που ακολουθούν οι δίγλωσσες οικογένειες. Κατόπιν, παρουσιάζονται οι πρακτικές γλωσσικής διατήρησης εντός της οικογένειας και οι παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή. Καταληκτικά, αναφέρεται η συμβολή των κοινοτικών σχολείων στην εκμάθηση και διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών.

Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται το θέμα του διγραμματισμού. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η έννοια του διγραμματισμού και ορισμένοι από τους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την περιγραφή αυτού του φαινομένου και στο τέλος αναλύονται οι πρακτικές ανάπτυξης διγραμματισμού. Επίσης, παρουσιάζεται η έννοια του γραμματισμού και τα είδη στα οποία διακρίνεται. Έπειτα, αναφέρεται εν συντομία ο ψηφιακός γραμματισμός και οι ψηφιακές πρακτικές χρήσης των κοινοτικών γλωσσών. Κατόπιν, η τελευταία ενότητα ασχολείται με τη σχέση της γλώσσας και του πολιτισμού και πιο συγκεκριμένα, των μειονοτικών γλωσσών με το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας καταγωγής.

Ακολούθως, παρουσιάζεται το δεύτερο μέρος της εργασίας. Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας αναλύονται η ερευνητική μέθοδος, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές υποθέσεις, ο καθορισμός του πληθυσμού και η επιλογή του δείγματος της έρευνας. Κατόπιν, γίνεται αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας εκτέλεσης της έρευνας και των δύο επιμέρους εργαλείων συλλογής των δεδομένων, δηλαδή του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης. Ακολουθεί η ανάλυση των στατιστικών τεχνικών για τα ποσοτικά δεδομένα και η περιγραφή της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις και ο σχολιασμός αυτών των ευρημάτων. Επίσης, υπάρχει μία ενότητα όπου αντιπαραβάλλονται τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγια με αυτά από τις συνεντεύξεις για να δοθεί μία πληρέστερη εικόνα στον αναγνώστη/αναγνώστρια.

Καταληκτικά, το τελευταίο κεφάλαιο αναφέρεται στα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτή την εργασία και στους περιορισμούς της έρευνας, καθώς και σε ορισμένες προτάσεις για μελλοντική διεξαγωγή της ίδιας έρευνας.

Κεφάλαιο 2. Η πολυπολιτισμικότητα στον ελλαδικό χώρο

2.1 Γηγενείς μειονότητες

2.1.1. Η μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης

Η συνύπαρξη ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο των κοινωνιών ανά τους αιώνες. Συγκεκριμένα, στον ελλαδικό χώρο διαβιούν πληθυσμιακές ομάδες που διαφέρουν γλωσσικά και πολιτισμικά μεταξύ τους, αλλά και με την κυρίαρχη ομάδα. Πρόκειται για τις γηγενείς/ιστορικές μειονότητες στις οποίες μεταξύ άλλων ανήκουν οι Τσιγγάνοι και τα μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δυτικής Θράκης (Δαμανάκης, 2005). Όμως, αυτές οι ομάδες δε συγκαταλέγονται στα στατιστικά στοιχεία για τα θέματα μετανάστευσης και διγλωσσίας, εφόσον είναι Έλληνες πολίτες. Σύμφωνα με την Σελλά-Μάζη (2015), η διγλωσσία αυτών των ομάδων είναι «κατατεθειμένη» σε αντίθεση με τη «μη κατατεθειμένη» διγλωσσία των μεταναστών και των προσφύγων.

Ο ελληνοτουρκικός πόλεμος του 1919-1922 και η σύναψη της Συνθήκης της Λωζάνης το 1923 διαμόρφωσαν την κατάσταση που επικρατεί μέχρι και σήμερα στη Θράκη. Συγκεκριμένα, μετά το πέρας του πολέμου, η εν λόγω συνθήκη όριζε την ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, εξαιρώντας τους «*ορθόδοξους Έλληνες κατοίκους της Κωνσταντινούπολης που είχαν εγκατασταθεί εκεί πριν από τις 30.10.1918*» και τους Έλληνες κατοίκους των νήσων Ίμβρου και Τενέδου. Για την ελληνική πλευρά αφορούσε τους μουσουλμανικού θρησκεύματος κατοίκους της Θράκης, δηλαδή «*πάντες οι Μουσουλμάνοι οι εγκατεστημένοι εν τη περιοχή ανατολικώς της μεθορίου της καθορισθείσης το 1913 διά της Συνθήκης του Βουκουρεστίου*» (Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 46-47). Τα άτομα που αποτελούν τη μειονότητα των μουσουλμάνων της Θράκης υπολογίζονται περίπου στους 120.000 και είναι κυρίως τουρκόφωνοι ή «τουρκογενείς», οι οποίοι αποτελούν το 50% της μειονότητας, Πομάκοι (35%) και μουσουλμάνοι Τσιγγάνοι (15%) (Σελλά-Μάζη, 2015 · Χατζηδάκη, 2020).

Η μουσουλμανική μειονότητα είναι εγκατεστημένη στις περιοχές της Δυτικής Θράκης, δηλαδή στους νομούς Ροδόπης και Ξάνθης, ενώ στα περισσότερα χωριά συμβιώνουν χριστιανοί και μουσουλμάνοι, εκτός από αυτά που είναι αποκλειστικά τουρκόφωνα. Σύμφωνα με την Σελλά-Μάζη (2015), η επαγγελματική δραστηριότητα των μελών που απαρτίζουν τη μειονότητα εντοπίζεται στον γεωργικό κλάδο (80%), στο εμπόριο και στη βιοτεχνία, ενώ το ποσοστό απόφοιτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

είναι αρκετά χαμηλό. Οι απόφοιτοι αυτοί στις περισσότερες περιπτώσεις απασχολούνται στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών των μειονοτικών σχολείων.

Η Σελλά-Μάζη (2015) αναφέρει σχετικά με τη γλωσσική κατάσταση που επικρατεί στη μειονότητα ότι η πλειοψηφία των ατόμων είτε είναι αποκλειστικά τουρκόφωνοι είτε είναι δίγλωσσοι στα τουρκικά/ελληνικά, αλλά ενδέχεται να είναι και τρίγλωσσοι στα τουρκικά/ελληνικά/πομακικά, ενώ υπάρχουν και Αθίγγανοι ομιλητές/ομιλήτριες της Ρομανί. Τα ελληνικά αποτελούν γλώσσα κύρους, εφόσον είναι η γλώσσα της εκπαίδευσης και της διοίκησης, ενώ τα τουρκικά αξιοποιούνται περισσότερο για την επικοινωνία των μελών μεταξύ τους, στο πλαίσιο των μειονοτικών σχολείων και κατά την εκτέλεση των θρησκευτικών καθηκόντων. Από την άλλη πλευρά, η πομακική γλώσσα εμφανίζει περιορισμένους τομείς χρήσης με αποτέλεσμα να μη χαίρει ανάλογης εκτίμησης και συχνά να παραγκωνίζεται από τους ίδιους τους ομιλητές της. Τα πομακικά αξιοποιούνται κατά την επικοινωνία εντός της οικογένειας, ειδικά με μεγαλύτερους σε ηλικία συγγενείς, ενώ εκτός σπιτιού παρατηρείται έντονη εναλλαγή κωδίκων (code-switching) για την επιτέλεση των διάφορων επικοινωνιακών σκοπών. Σημειώνεται ότι μόνο τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης ενός γραπτού συστήματος των πομακικών, καθώς πρόκειται για μία προφορική γλώσσα.

2.1.2 Οι Ρομά

Η παρουσία των Ρομά στην Ελλάδα χρονολογείται ήδη από τον 14ο αιώνα σε περιοχές της Πελοποννήσου με κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους το νομαδικό τρόπο ζωής (Σελλά-Μάζη, 2015). Η αρχική εκτίμηση της καταγωγής τους ήταν από την Αίγυπτο, αλλά αργότερα διαπιστώθηκε ότι μετανάστευσαν από την Ινδία (Skourtou, 2020). Παρά τη μακραίωνη παρουσία τους στον ελλαδικό χώρο, μόλις το 1978 άρχισε η διαδικασία πολιτογράφησής τους, καθώς μέχρι τότε θεωρούνταν «μειονοτική ομάδα». Σύμφωνα με την Σκούρτου (2015), η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα έχει πολλές ονομασίες όπως Ρομά, Αθίγγανοι, Τσιγγάνοι, Σίντιδες ή απλούστερα Έλληνες με ρόμικη καταγωγή και διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από την πλειοψηφούσα ομάδα. Όμως, διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και στο εσωτερικό των Ρομά, όπως η υπαγωγή των μουσουλμάνων Τσιγγάνων στη μειονότητα της Θράκης που αναφέρθηκε παραπάνω. Ο ακριβής αριθμός των μελών της κοινότητας μεταβάλλεται και σύμφωνα με στοιχεία

του 2008 υπολογίζεται περίπου σε 180.000-200.000 (Βαβουγιός, 2008, όπως αναφέρεται στο Σκούρτου, 2015).

Γεγονός είναι ότι η κοινότητα των Ρομά χαρακτηρίζεται ως μία ευάλωτη κοινωνική ομάδα που είναι περιθωριοποιημένη και περιχαρακωμένη. Συνέπεια των παραπάνω αποτελεί η έντονη σχολική διαρροή και η ελλιπής φοίτηση των παιδιών Ρομά από το ελληνικό σχολείο (Σκούρτου, 2015). Οι Ρομά της Ελλάδας διακρίνονται σε δύο ομάδες με βάση τον τόπο διαμονής τους, σε αυτούς με σταθερό τόπο διαμονής και σε αυτούς με εναλλασσόμενη κατοικία. Η διγλωσσία είναι βασικό χαρακτηριστικό της κοινότητας με τη Ρομανί να αποτελεί την πρώτη τους γλώσσα, ενώ στην περίπτωση των μουσουλμάνων Τσιγγάνων τα παιδιά είναι τρίγλωσσα (ρομανί, τουρκικά, ελληνικά). Σύμφωνα με τη Σελλά-Μάζη (2015), η Ρομανί αποτελείται από πολλές διαλέκτους και είναι μία προφορική γλώσσα, χωρίς γραπτό σύστημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα μέλη της κοινότητας να μην αναγνωρίζουν τη σημασία του γραμματισμού των παιδιών τους, εφόσον αυτή η πρακτική δεν υφίσταται στη γλώσσα τους (Χατζηδάκη, 2020) και γενικότερα δεν αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της κουλτούρας τους. Σημειώνεται ότι η Ρομανί αποτελεί μία «*κατεξοχήν φύσει μειονοτική γλώσσα*» παντού και αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες γλώσσες οι οποίες είναι κυρίαρχες σε ένα πλαίσιο και μειονοτικές σε ένα άλλο (λ.χ. μία επίσημη γλώσσα εντός και εκτός των συνόρων της χώρας). Μάλιστα, εξακολουθεί να βρίσκεται σε μειονεκτική θέση συγκριτικά με άλλες μειονοτικές γλώσσες τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και νομικής κατοχύρωσης (Σελλά-Μάζη, 2015).

2.2 Μεταναστευτικές και προσφυγικές μειονότητες

2.2.1 Μεταναστευτικές ομάδες

Η μετανάστευση δημιουργεί μία διαφορετικού είδους πολυπολιτισμικότητα, σε ποιοτικό επίπεδο, συγκριτικά με εκείνη που δημιουργείται λόγω των γηγενών μειονοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω (Modood, 1997, όπως αναφέρεται στο Χατζησωτηρίου, 2014). Σε ορισμένες χώρες η μετανάστευση ήταν πιο συνηθισμένη, όπως για παράδειγμα στην Αυστραλία και στις ΗΠΑ, ενώ σε άλλες αναπτύχθηκε κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004). Στη δεύτερη κατηγορία χωρών εντάσσεται και η Ελλάδα, η οποία κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών του εικοστού αιώνα μετατράπηκε από κατεξοχήν χώρα

αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2016). Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), η Ελλάδα υποδέχεται μετανάστες ήδη από τη δεκαετία του ΄70. Η πλειοψηφία των μεταναστών είναι ευρωπαϊκής προέλευσης, κυρίως από την Αλβανία και τη Βουλγαρία, αλλά και από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, κυρίως από την Ουκρανία, τη Ρουμανία και την Πολωνία (Σελλά-Μάζη, 2015). Επίσης, τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι ροές από χώρες της Ασίας και της Αφρικής (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2016), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από το Πακιστάν, την Ινδία, το Μπαγκλαντές, τις Φιλιππίνες και την Αίγυπτο (Σελλά-Μάζη, 2015).

Μετά το τέλος του δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και μέχρι τις αρχές του 1990 η ελληνική κοινωνία ήταν, φαινομενικά τουλάχιστον, ομοιογενής (Dragona, 2020). Όμως, αυτή η φαινομενική ομοιογένεια κατέρρευσε τη δεκαετία του 1990 με την μαζική εισροή μεταναστών (Skoutou, Kourtis-Kazoullis, Aravossitas & Trifonas, 2020). Πιο αναλυτικά, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 η Ελλάδα αρχίζει να υποδέχεται παλιννοστούντες Έλληνες, ενώ από τις αρχές του 1990 ξεκίνησε η μεγάλη εισροή των μεταναστών. Περίπου στη δεκαετία του 1990 οι παλιννοστούντες θεωρούνται πλέον «ομογενείς» Έλληνες της Σοβιετικής Ένωσης, όπως έγινε και στην περίπτωση των Βορειοηπειρωτών της Αλβανίας (Δαμανάκης, 2005). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005), δύο χρονιές θεωρούνται ορόσημα για την εξέλιξη του μεταναστευτικού φαινομένου στην Ελλάδα· το 1989 έτος της διάλυσης της Σοβιετικής Ένωσης και το 1990, που σηματοδότησε τη μαζική είσοδο των Αλβανών μεταναστών.

Υπολογίζεται ότι στις αρχές του 1990 εισήλθαν στη χώρα 436.000 «αλλογενείς» (Πετρινιώτη, 1993, όπως αναφέρεται στο Δαμανάκης, 2005), ενώ ο αντίστοιχος αριθμός των παλιννοστούντων ήταν 167.000. Από αυτά τα στοιχεία γίνεται σαφές ότι υπήρξε μεγάλη μεταναστευτική εισροή εκείνη την περίοδο, κυρίως για αναζήτηση εργασίας. Έτσι, το σύνολο των 600.000 αλλοδαπών που υπολογίζεται ότι βρίσκονταν στην Ελλάδα εκείνη την περίοδο αποτελούσαν το 5% του συνολικού πληθυσμού της χώρας. Χαρακτηριστικός είναι ο αριθμός των μεταναστών από την Αλβανία που εκτιμάται ότι το 1990 ήταν μεταξύ 70.000 και 150.000 ατόμων (Δαμανάκης, 2005), αριθμός που επιβεβαιώνει ότι αποτέλεσαν την πολυπληθέστερη ομάδα με ποσοστό 53% (Σελλά-Μάζη, 2015). Σε πιο πρόσφατα στοιχεία, η ΕΛΣΤΑΤ το 2011 αναφέρει ότι 911.929 άτομα, δηλαδή το 8,4% του πληθυσμού της Ελλάδας,

έχουν διαφορετική υπηκοότητα, χωρίς να είναι σε θέση να προσδιοριστεί η υπηκοότητα των 4.825 εξ' αυτών (Σελλά-Μάζη, 2015).

Το 1995 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φοιτούσαν περίπου 150.000 μαθητές/μαθήτριες μεταναστευτικής βιογραφίας και αλλόγλωσσοι (Μπεζεβέγκης κ.α., 2010, όπως αναφέρεται στο Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), αντιπροσωπεύοντας το 0,6% του μαθητικού πληθυσμού (Σελλά-Μάζη, 2015). Σημαντική αύξηση παρατηρείται κατά το σχολικό έτος 2011-2012 στο οποίο το 12,27% επί του συνόλου μαθητών/μαθητριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αλλοδαποί και παλιννοστούντες με το 78,5% να είναι αλβανικής καταγωγής, ενώ τα ποσοστά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι 8,74% και 78,4% αντίστοιχα (Gkaintartzi et. al. 2015, όπως αναφέρεται στο Σελλά-Μάζη, 2015).

Αναφορικά με την τρέχουσα κατάσταση, οι αριθμοί των μεταναστών που έχουν περάσει τα σύνορα και παραμένουν στη χώρα δεν είναι απόλυτα ακριβείς, καθώς οι στατιστικές υπηρεσίες παρέχουν πληροφορίες με βάση τους αριθμούς των νομίμως καταγεγραμμένων μεταναστών και τη Διεθνή Προστασία. Από το 2020 και έπειτα το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου δημοσιεύει στην ιστοσελίδα[1] του σε τριμηνιαία βάση στατιστικά στοιχεία για τον αριθμό των νόμιμων μεταναστών και των αιτούντων άσυλο παρέχοντας αναλυτικές πληροφορίες για την τρέχουσα κατάσταση. Ειδικότερα, για το θέμα των προσφύγων αναρτάται σε καθημερινή βάση στην ιστοσελίδα η εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στο Ανατολικό Αιγαίο με αριθμητικά δεδομένα.

Επειδή δεν έχουν δημοσιευθεί ακόμα τα στοιχεία της απογραφής του 2021, η περιγραφή των στατιστικών περιορίζεται σε στοιχεία που υπολογίζονται με βάση την προηγούμενη απογραφή που έλαβε χώρα το 2011. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ)[2] το 2011 ο αριθμός των μεταναστών που εισήλθαν στη χώρα εκείνη τη χρονιά ήταν 79.554 και προέρχονταν κυρίως από χώρες της Ευρώπης και δευτερευόντως, της Αφρικής, της Αμερικής (Βόρειας και Νότιας), της Ασίας και της Ωκεανίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των μεταναστών προέρχονταν από την Αλβανία (22,2%), τη Βουλγαρία (13,1%) , τη Ρουμανία (7,6%), ενώ σε ένα ποσοστό 15,1% προέρχονταν από Λοιπές Χώρες. Σύμφωνα με τη Σελλά-

[1] https://migration.gov.gr/statistika/
[2] https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM07/-

Μάζη (2015), οι μετανάστες αλβανικής καταγωγής καταλαμβάνουν το 52,7% των ατόμων που εισέρχονται στη χώρα, δηλαδή ένας στους δύο μετανάστες προέρχεται από την Αλβανία. Τα ποσοστά εκπροσώπησης των υπόλοιπων εθνικοτήτων είναι πολύ χαμηλότερα σε σχέση με τους Αλβανούς. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το 8,3% είναι βουλγαρικής καταγωγής, το 5,1% ρουμανικής, το 3,7 πακιστανικής, το 1,2% ινδικής, ενώ το 11,9% είναι από άλλες χώρες ή αδιευκρίνιστης υπηκοότητας.

Όμως, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης της τελευταίας δεκαετίας ένα μεγάλο ποσοστό μεταναστών και παλιννοστούντων εγκατέλειψε τη χώρα αναζητώντας εργασία σε άλλες χώρες ή επαναπατρίστηκε. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ιδρύματος Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ, 2018, όπως αναφέρεται στο Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 98), πρόκειται για μία μείωση της τάξης του 55,9% στον μαθητικό πληθυσμό αλλοδαπών και παλιννοστούντων, ενώ καταγράφεται μείωση 70% κατά το σχολικό έτος 2017-2018 συγκριτικά με το 2010-2011. Αυτά τα ποσοστά αποδεικνύουν τη μεγάλη εκροή αυτών των πληθυσμιακών ομάδων για την εξεύρεση ευνοϊκότερων συνθηκών διαβίωσης.

Όπως ήταν αναμενόμενο, αυτές οι μεταβολές επηρέασαν το ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με την Κοιλιάρη (2016), πλέον εισάγονται στο σχολείο μαθητές/μαθήτριες από διαφορετικές χώρες σε σχέση με το παρελθόν (Ασία, Αφρική), ενώ οι προηγούμενοι μαθητές/μαθήτριες που είχαν «ενσωματωθεί» επέστρεψαν στις χώρες καταγωγής τους. Αυτές οι αλλαγές έφεραν αντιμέτωπο το εκπαιδευτικό σύστημα με μια νέα πραγματικότητα, εφόσον καλείται να διαπραγματευτεί εκ νέου την ετερότητα και να διαχειριστεί μαθητές/μαθήτριες από καινούργια πολιτισμικά περιβάλλοντα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, πρόκειται για τους «ανοικείους άλλους» σε αντίθεση με αυτούς που επαναπατρίστηκαν, τους «οικείους άλλους».

Τέλος, οι μετανάστες από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελούν μία ακόμα κατηγορία μεταναστών. Όμως, οι συγκεκριμένοι απολαμβάνουν διαφορετικά προνόμια εξαιτίας της προέλευσης τους και των ειδικών συμφωνιών της Ε.Ε. (Δαμανάκης, 2005). Αντιστοίχως, και τα παιδιά από τους μικτούς γάμους Ελλήνων/Ελληνίδων με αλλοδαπούς δε συμπεριλαμβάνονται στους αριθμούς των αλλοδαπών, διότι έχουν την ελληνική υπηκοότητα (Χατζηδάκη, 2020), παρά το γεγονός ότι αυτοί οι γάμοι συμβάλλουν στην πολυπολιτισμικότητα (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004).

2.2.2 Προσφυγικές ομάδες

Ιδιαίτερα από το 2016 και έπειτα, η Ελλάδα έχει υποδεχθεί έναν πολύ μεγάλο αριθμό προσφύγων, από χώρες της Μέσης Ανατολής και ειδικότερα από τη Συρία, αλλά και από το Ιράν, Ιράκ και Αφγανιστάν. Το πιο πρόσφατο κύμα προσφυγικών ροών προέρχεται από την Ουκρανία λόγω του εν εξελίξει πολέμου Ρωσίας-Ουκρανίας από τον Φεβρουάριο του 2022. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι αιτούντες άσυλο τις χρονιές 2015-2016 ξεπέρασαν τους 1.200.000 (Ανεστόπουλος, 2017, όπως αναφέρεται στο Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Μάλιστα, μόνο το 2015 στην Ελλάδα καταγράφηκαν 911.471 παράνομες αφίξεις προσφύγων, αριθμός που επιβεβαιώνει τα παραπάνω (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Αφότου έκλεισε η Ευρώπη τα σύνορά της για τους πρόσφυγες, υπολογίζεται ότι περίπου 62.000 άτομα παρέμειναν παρά τη θέλησή τους στην Ελλάδα, εκ των οποίων 27.000 παιδιά που έχουν ανάγκη εκπαιδευτικής υποστήριξης (UNICEF, 2019, όπως αναφέρεται στο Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Όμως, τα τελευταία 20 χρόνια οι προσφυγικές ροές δεν αποτελούν σπάνιο φαινόμενο για την Ευρώπη, καθώς άτομα από τη Σομαλία, τη Δυτική Αφρική και τη Συρία αναζητούν διαρκώς καταφύγιο λόγω εμπόλεμων καταστάσεων (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Η πληθυσμιακή ομάδα των προσφύγων παρουσιάζει πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά από τις προηγούμενες, καθώς πρόκειται για άτομα που δεν ήρθαν στη χώρα για οικονομικούς λόγους και στην πλειονότητά τους δεν έχουν σκοπό τη μόνιμη εγκατάσταση σε αυτή, αλλά τη διέλευση προς κάποια άλλη χώρα της δυτικής Ευρώπης (Χατζηδάκη, 2020).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι συνυπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί πολιτισμοί στην ελληνική επικράτεια. Ο Taylor (1993, όπως αναφέρεται στο Δαμανάκης, 2005, σ. 89) χαρακτηρίζει μια κοινωνία πολυπολιτισμική «*εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν*». Με βάση αυτό τον ορισμό η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική, καθώς στην επικράτειά της διαβιούν περισσότερες από μία πολιτισμικές ομάδες. Ωστόσο, το θέμα της εξασφάλισης των συνθηκών διαβίωσης και της εκπαίδευσης τους είναι πολύ διαφορετικό. Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (2005), παρατηρείται μία έλλειψη συνείδησης απέναντι στην πραγματικότητα που δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας.

2.3 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας

2.3.1 Η εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης

Το σύστημα εκπαίδευσης για τους μαθητές/μαθήτριες της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης έχει θεσπιστεί ήδη από τη Συνθήκη της Λωζάνης το 1923 (Σελλά-Μάζη, 2015). Στο άρθρο 40 της Συνθήκης γίνεται λόγος για την ανάγκη προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μελών της μειονότητας αναφέροντας ότι «*ως προς την δημοσίαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ιδία αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω υπηκόων*» (Ασκούνη, 2006). Επιπλέον, τα θέματα της μειονοτικής εκπαίδευσης καθορίζονται και από διεθνείς συνθήκες και αντίστοιχους νόμους για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων των μελών και μορφωτικά πρωτόκολλα, όπως η Ελληνοτουρκική συμφωνία του 1951 και το Μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968. Επί της ουσίας πρόκειται για τη μοναδική μειονότητα στην Ελλάδα για την οποία έχει θεσμοθετηθεί δίγλωσση εκπαίδευση (στα ελληνικά και στα τουρκικά) και η διδασκαλία των μαθητών/μαθητριών γίνεται σε διαφορετικού τύπου σχολεία (μειονοτικά) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το σχολικό έτος 2011-2012 αριθμούνταν 174 μειονοτικά δημοτικά με 6.199 μαθητές/μαθήτριες (Ασκούνη, 2006), ενώ ο συνολικός αριθμός των μαθητών/μαθητριών των δύο βαθμίδων υπολογίζεται περίπου σε 11.000 (Σελλά-Μάζη, 2015). Επίσης, στα ορεινά χωριά εντοπίζονται περίπου 120 διθέσια ή τετραθέσια μειονοτικά δημοτικά (Ανδρούτσου, 2015).

Συγκεκριμένα, για τα σχολεία αυτά προβλέπεται η δίγλωσση εκπαίδευση των παιδιών στα ελληνικά και στα τουρκικά, ενώ εκτός από τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας γίνεται και θρησκευτική διδασκαλία του Ισλάμ (Χατζηδάκη, 2020). Στο ελληνικό πρόγραμμα οι μαθητές/μαθήτριες διδάσκονται τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στα τουρκικά γίνεται η διδασκαλία των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Αισθητικής και Φυσικής αγωγής, αλλά και των Θρησκευτικών όπως προαναφέρθηκε (Ασκούνη, 2006). Σύμφωνα με την Ανδρούτσου (2015), οι μαθητές/μαθήτριες που παρακολουθούν μαθήματα στα δίγλωσσα μειονοτικά δημοτικά αποτελούν το 90% του μαθητικού δυναμικού της μειονότητας και ενώ στην πλειοψηφία τους ολοκληρώνουν

το δημοτικό, σε ένα μεγάλο ποσοστό οι γνώσεις τους στα ελληνικά θεωρούνται περιορισμένες.

Το προσωπικό των μειονοτικών σχολείων στελεχώνεται από Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία των ελληνικών και αντίστοιχα από μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία των τουρκικών. Η επιλογή των εκπαιδευτικών στην πρώτη περίπτωση γίνεται από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών, ενώ στη δεύτερη πρόκειται για εκπαιδευτικούς που ανήκουν στη μειονότητα και ήταν συνήθως απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ). Όμως, από το 2011 και έπειτα οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί προέρχονται από το Παιδαγωγικό τμήμα του Α.Π.Θ. (Ασκούνη, 2006). Επίσης, οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι και ιεροδιδάσκαλοι, αλλά αυτό πλέον δεν είναι τόσο σύνηθες. Μάλιστα, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών έχει έρθει με το σύστημα ανταλλαγής μετακλητών δασκάλων κατά αντιστοιχία με τους Έλληνες που υπηρετούν στην Κωνσταντινούπολη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων της αγγλικής γλώσσας και της φυσικής αγωγής ξεκίνησαν να διορίζονται από το 1995 στα μειονοτικά σχολεία. Η Ανδρούτσου (2015) επισημαίνει ότι η συνεργασία μεταξύ μουσουλμάνων και χριστιανών εκπαιδευτικών συνήθως δεν υφίσταται, αφού απλώς ακολουθείται το ωρολόγιο πρόγραμμα με εναλλαγή μεταξύ των εκπαιδευτικών και των προγραμμάτων που εφαρμόζει ο καθένας από αυτούς. Ένας από τους λόγους που δυσχεραίνουν την κατάσταση ίσως είναι το διαφορετικό υπόβαθρο σπουδών των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την Ασκούνη (2006), τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά δημοτικά μέχρι και το 2000 ήταν κοινά με τα διδακτικά εγχειρίδια των υπόλοιπων σχολείων της επικράτειας. Όπως γίνεται αντιληπτό, αυτά τα βιβλία δεν ανταποκρίνονταν στην ιδιαίτερη πραγματικότητα της μειονότητας και στις απαιτήσεις της μειονοτικής εκπαίδευσης, καθώς απευθύνονταν σε άτομα που είχαν τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα και όχι ως δεύτερη. Εξαιτίας αυτών των αδυναμιών μετά το 2000 έγινε αντικατάσταση των εγχειριδίων με νέα, τα οποία γράφτηκαν στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Αυτά τα βιβλία σχεδιάστηκαν με βάση τις ιδιαίτερες γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών της μειονότητας, ενώ σέβονται την ταυτότητα των μαθητών/μαθητριών και παράλληλα προωθούν την ελληνομάθεια. Τα αντίστοιχα

εγχειρίδια για τα τουρκικά αποστέλλονται από την Τουρκία βάσει του Μορφωτικού Πρωτοκόλλου του 1968.

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ) δημιουργήθηκε με στόχο την επίλυση της προβληματικής κατάστασης που αντιμετώπιζε η εκπαίδευση της μειονότητας. Σύμφωνα με την Ανδρούτσου (2015), το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε συνδυασμό με την περιθωριοποίηση σε όλα τα επίπεδα και την παραβίαση των δικαιωμάτων τους είχε ως αποτέλεσμα τη μεγάλη σχολική διαρροή. Συγκεκριμένα, τα 2/3 του μαθητικού πληθυσμού εγκατέλειπαν το δημοτικό σχολείο, ενώ τα ποσοστά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν ακόμα υψηλότερα πριν από το ΠΕΜ. Σημειώνεται ότι η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της σχολικής διαρροής των μαθητών/μαθητριών μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κυρίως στο γυμνάσιο (Ανδρούτσου, 2015, σ. 116).

Το πρόγραμμα ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 1997 και διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις υλοποίησης. Η Ανδρούτσου (2015) αναφέρει ότι η πρώτη φάση διήρκησε από το 1997-2000 κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν ποικίλες έρευνες για την κατάσταση που επικρατούσε στη μειονότητα και τα προβλήματα της εκπαίδευσης τους, παρήχθη υλικό ειδικά διαμορφωμένο για μαθητές/μαθήτριες με τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, γράφτηκαν σχολικά βιβλία με βάση τις παραπάνω αρχές και οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις προτεινόμενες παρεμβάσεις. Η δεύτερη φάση του προγράμματος υλοποιήθηκε από το 2002-2004 και αφορούσε την παραγωγή υλικού για μαθητές/μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) με βάση σύγχρονα μοντέλα παιδαγωγικής, τη δημιουργία ηλεκτρονικού υλικού και την ίδρυση των Κέντρων Στήριξης (ΚΕΣΠΕΜ). Τα Κέντρα Στήριξης αποτελούν σημαντικό μέρος του προγράμματος και η πρόσβαση σε αυτά είναι εφικτή όλο το χρόνο, οχτώ ώρες κάθε μέρα. Η τρίτη φάση υλοποιήθηκε από το 2005-2008 και η τέταρτη από το 2011-2015. Επίσης και αυτές οι φάσεις περιλάμβαναν επιμορφωτικές δράσεις και διαρκή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, οι οποίες άλλωστε ήταν συνεχείς σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Την ίδια περίοδο δημιουργήθηκαν οι κινητές μονάδες για την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε παιδιά των απομακρυσμένων και ορεινών χωριών. Αυτές οι μονάδες στεγάζονταν σε αυτοκίνητα (βαν) εξοπλισμένα με το κατάλληλο υλικό, έντυπο και ηλεκτρονικό, παιχνίδια και δανειστική βιβλιοθήκη, ενώ στελεχώνονταν από

εκπαιδευτικούς επιμορφωμένους για το εν λόγω εγχείρημα. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί δέχονταν ανατροφοδότηση από τους επόπτες τους σε καθημερινή βάση και διαμόρφωναν από κοινού τις διδακτικές παρεμβάσεις. Ανάμεσα στα ηλεκτρονικά διαδραστικά παιχνίδια που αξιοποιήθηκαν σε αυτές τις παρεμβάσεις ξεχωριστή θέση κατέχει το παιχνίδι «Ο σεβντάς του σεντουκιού», το οποίο ήταν εξολοκλήρου στα ελληνικά και προωθούσε την ελληνομάθεια μέσω του σεβασμού της ταυτότητας και του πολιτισμού των μαθητών/μαθητριών. Στα πλαίσια του ΠΕΜ το 2010-11 ξεκίνησε η εφαρμογή παρεμβάσεων και σε δημοτικά μη μειονοτικά στα οποία όμως φοιτούσαν μαθητές/μαθήτριες προερχόμενοι από τη μειονότητα. Το 2012 τα ΚΕΣΠΕΜ απευθύνονταν πλέον και σε μαθητές/μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα τέθηκαν σε εφαρμογή προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, κυρίως μητέρων, της μειονότητας. Ο στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν η κατάκτηση του βασικού λεξιλογίου που είναι απαραίτητο για την επιτέλεση καθημερινών επικοινωνιακών καταστάσεων. Τέλος, σημειώνεται ότι τα μαθήματα υλοποιούνταν πάντοτε εκτός του σχολικού ωραρίου και όπως προαναφέρθηκε οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν διαρκώς.

Καταληκτικά, η κατάσταση αναφορικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό παρά τις παρεμβάσεις του ΠΕΜ, καθώς εκεί λειτουργούν μόνο δύο μειονοτικά γυμνάσια-λύκεια με αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να εγγράφονται στα γενικά γυμνάσια (Ανδρούτσου, 2015). Πρόκειται για το «Τζελάλ Μπαγιάρ» που ιδρύθηκε το 1952 στην Κομοτηνή και το Μειονοτικό Γυμνάσιο που ιδρύθηκε το 1965 στην Ξάνθη (Ασκούνη, 2006). Τα μειονοτικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι δίγλωσσα και η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται ισομερώς στις δύο γλώσσες. Οι μαθητές/μαθήτριες επιθυμούν να φοιτήσουν στα σχολεία αυτά, αλλά ο αριθμός τους είναι αρκετά μεγαλύτερος από αυτόν που μπορούν να δεχτούν με αποτέλεσμα να καταλήγουν στα δημόσια ελληνόγλωσσα γυμνάσια με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη μετέπειτα πορεία τους.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι στα μέτρα που θεσπίστηκαν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών/μαθητριών της μειονότητας συμπεριλαμβάνεται το μέτρο ποσόστωσης (θετική διάκριση) για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ασκούνη, 2006). Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα ποσοστό της τάξης του 0,5% επιπλέον επί του συνόλου των εισακτέων κάθε τμήματος, γεγονός που προσφέρει ένα ακόμα κίνητρο για προσπάθεια των παιδιών της μειονότητας,

εφόσον γνωρίζουν ότι υπάρχει περίπτωση να καταφέρουν να εισαχθούν σε κάποια σχολή και να σπουδάσουν. Το μέτρο αυτό εφαρμόζεται από το 1995 και όπως διαπιστώνεται έχει θετικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, το 2011 οι φοιτητές/φοιτήτριες από τη μειονότητα που εισήχθησαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 482, ενώ το 1996 (πρώτη χρονιά εφαρμογής του) ήταν μόλις 98. Σύμφωνα με την Ασκούνη (2006), αυτό το μέτρο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και έχει συμβάλει στην θετική ανταπόκριση των μελών της μειονότητας στην εκπαίδευση.

2.3.2 Η εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/μαθητριών

Η εκπαίδευση της δεύτερης ομάδας γηγενών μειονοτήτων, των Ρομά, αποτελεί πρόκληση και ζητούμενο ακόμα και σήμερα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ήδη από το 1980 γίνεται προσπάθεια συμπερίληψης των παιδιών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ κατά τη δεκαετία του 1990 άρχισαν να σχεδιάζονται προγράμματα από διάφορα πανεπιστήμια ειδικά για αυτό το σκοπό (Σκούρτου, 2015). Τα παρεμβατικά προγράμματα εκπαίδευσης για τους Ρομά μαθητές/μαθήτριες στοχεύουν στην ένταξη αυτών των μαθητών/μαθητριών στη σχολική κοινότητα και στη συνεκπαίδευση τους με τους μαθητές/μαθήτριες της κυρίαρχης ομάδας (Σκούρτου, 2015· Χατζηδάκη, 2020), αίροντας την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό που υφίστανται σαν κοινότητα. Σύμφωνα με την Σκούρτου (2015), έχουν υλοποιηθεί μέχρι πρότινος πέντε παρεμβατικά προγράμματα εκπαίδευσης για Ρομά μαθητές/μαθήτριες. Το πρώτο πρόγραμμα εφαρμόστηκε το 1997-2001 με την ονομασία «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και ακολούθησε το 2001-2004 το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε ακόμα ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με την ίδια ονομασία το 2006-2008, αλλά αυτή τη φορά από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τα πιο πρόσφατα προγράμματα είναι αυτά του ΕΣΠΑ με τίτλο «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2010-2015) και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το οποίο αφορά τις περιοχές της Μακεδονίας και της Θράκης. Για το πρώτο πρόγραμμα οι δράσεις εφαρμόστηκαν στις περιοχής της Αττικής, της Πελοποννήσου, της Στερεάς Ελλάδας, της Θεσσαλίας, της Ηπείρου, της Κρήτης και του Αιγαίου. Μάλιστα, για την υλοποίησή του αξιοποιήθηκαν τα διδακτικά υλικά που είχαν σχεδιαστεί από άλλα πανεπιστήμια, αλλά και από το πρόγραμμα για την «Ένταξη

παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α΄ βάθμια εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Σκούρτου, 2015). Σημείο αναφοράς του προγράμματος αποτελεί η δημιουργία λεξικών και γλωσσαρίων στη Ρομανί που μέχρι τότε δεν υπήρχαν, όπως και του ψηφιακού πολυτροπικού ελληνο-τσιγγανικού λεξικού. Επίσης, η χρηματοδότηση για την παραγωγή του κατάλληλου διδακτικού υλικού προέρχεται για πρώτη φορά από το ελληνικό δημόσιο, ενώ παράλληλα ξεκίνησαν επιμορφωτικά προγράμματα για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το διδακτικό υλικό διαπνέεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και βασίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Τα βιβλία που αξιοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος ήταν η σειρά «Μιλώ και Γράφω» και η σειρά «Γεια σας».

Σύμφωνα με την Σκούρτου (2015), το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» που υλοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης αποτέλεσε συνέχεια του προγράμματος «Φτώχεια 3». Όπως και στο παρεμβατικό πρόγραμμα του ΕΚΠΑ, έτσι και εδώ παρατηρείται ότι αξιοποιήθηκαν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι θεωρίες για τη διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, αν και στην πράξη διαπιστώθηκε ότι είχε περισσότερο ενταξιακό χαρακτήρα. Ένα καίριο ζήτημα της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών/μαθητριών αφορά το θέμα της καλλιέργειας των δεξιοτήτων γραμματισμού. Μάλιστα, το εν λόγω πρόγραμμα εστίασε περισσότερο στην καλλιέργεια του γραμματισμού των μαθητών/μαθητριών και λιγότερο στη γλώσσα αυτή καθαυτή.

Όπως είχε αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, η Ρομανί είναι μία προφορική γλώσσα που δε διαθέτει σύστημα γραφής με αποτέλεσμα όλη η οργάνωση της κοινότητας των Ρομά να χαρακτηρίζεται από αυτό το στοιχείο, της προφορικότητας. Σε αρκετές περιπτώσεις οι γνώσεις των ελληνικών των Ρομά μαθητών/μαθητριών σε προφορικό επίπεδο ενδέχεται να είναι ίδιες με εκείνες των υπόλοιπων μαθητών/μαθητριών, αλλά η έλλειψη δεξιοτήτων γραμματισμού είναι πολύ έντονη. Καταληκτικά, κοινός τόπος όλων των προγραμμάτων είναι η εκπαίδευση με στόχο την ένταξη των μαθητών/μαθητριών και την εξάλειψη της περιθωριοποίησης, η οποία οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου και συνακόλουθα στην παιδική εργασία (Σκούρτου, 2015).

2.3.3 Η εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών/μαθητριών

Η είσοδος των μεταναστών στον ελλαδικό χώρο δημιούργησε την ανάγκη για λήψη αποτελεσματικών μέτρων σχετικά με την εκπαίδευση αυτών των παιδιών, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ανέτοιμο να αντιμετωπίσει την ιδιομορφία που δημιούργησε ο νέος μαθητικός πληθυσμός (Karantzola & Galantomos, 2020). Όμως, παρά το γεγονός της μακρόχρονης παρουσίας των μεταναστών στην Ελλάδα, διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο παραμένει ζητούμενο (Χατζηδάκη, 2020), ενώ τα μέτρα που θεσπίζονται κατά καιρούς δεν εφαρμόζονται στην πράξη. Σύμφωνα με τις Κοντογιάννη και Μιχελακάκη (2018), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει περισσότερο αφομοιωτικό χαρακτήρα, εφόσον δεν προβλέπονται μέτρα για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ταυτότητες των μαθητών/μαθητριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ειδικότερα, η πολιτισμική και η θρησκευτική πολυμορφία δεν λαμβάνονται υπόψιν από τα σχολεία με εξαίρεση τη δυνατότητα απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο επικεντρώνεται στη Χριστιανική θρησκεία, εφόσον αυτό ζητηθεί από τον γονέα (Chatzidaki & Xenikaki, 2012). Σύμφωνα με την Κοιλιάρη (2016), το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έχει μονόγλωσσο προσανατολισμό και οι μαθητές/μαθήτριες των διαφόρων μειονοτικών ομάδων αντιμετωπίζονται ως μονόγλωσσοι στα ελληνικά. Όπως προαναφέρθηκε, η περίπτωση της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης διαφέρει από τις υπόλοιπες, καθώς το σύστημα εκπαίδευσης που ακολουθεί έχει θεσπιστεί από τη Συνθήκη της Λωζάνης κατά αντιστοιχία με την εκπαίδευση της κοινότητας των Ρωμηών της Κωνσταντινούπολης (Χατζηδάκη, 2020).

Σύμφωνα με τους Στεργίου και Σιμόπουλο (2019), ο χαρακτηρισμός «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στην Ελλάδα στοχεύει, κυρίως, στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών, παραγνωρίζοντας με αυτό τον τρόπο την ουσία της. Αντίθετα, η εκπαίδευση που λαμβάνει ως δεδομένο την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και αποσκοπεί στην αρμονική συνύπαρξη των ατόμων, με ελευθερία και ισοτιμία, ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφορές τους, είναι ο πυρήνας της διαπολιτισμικότητας (Δαμανάκης, 2005). Με αυτή την έννοια δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν στο σχολείο μαθητές/μαθήτριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο για να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός πρακτικές διαπολιτισμικής παιδείας. Ακόμα και μαθητές/μαθήτριες με την ίδια εθνοτική καταγωγή ενδέχεται να παρουσιάζουν πολιτισμικές διαφορές ανάλογα με την ιδιαίτερη πατρίδα του καθενός. Σε αυτές τις

περιπτώσεις η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως η απάντηση στην προϋπάρχουσα πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας (Δαμανάκης, 2005).

Αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο για τα παραπάνω θέματα σημειώνεται ότι ο νόμος 2413/1996 «Για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» αναφέρει ότι «*σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες*». Μέχρι τη θέσπιση του νόμου το 1996 δεν υπήρχε μία σαφής κατευθυντήρια γραμμή απέναντι στην εκπαίδευση των μεταναστών (Νικολάου, 2011). Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι ο νομοθέτης θεωρεί τη διαφορετικότητα των μαθητών/μαθητριών ως ιδιαιτερότητα, η οποία χρήζει ειδικής μεταχείρισης και εκπαίδευσης ξεχωριστά από το υπόλοιπο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Κοντογιάννη, 2002, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020). Μάλιστα, αυτή η αντίληψη της διαφορετικότητας ως «ελλείμματος» δεν έχει εξαλειφθεί εντελώς ούτε σήμερα (Νικολάου, 2011).

Η επόμενη νομοθετική ρύθμιση χρονολογείται από το 2016 με τον νόμο 4415/2016 στον οποίο η διαπολιτισμική εκπαίδευση πλέον στοχεύει στη «*δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού*». Γίνεται σαφές ότι αυτός ο νόμος εστιάζει στην καλλιέργεια της συνύπαρξης των ατόμων με στόχο την καταπολέμηση της περιθωριοποίησης, άρα κινείται προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Παρόλα αυτά, η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών, πλέον και των παλιννοστούντων, περιορίζεται ακόμα στις Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες έχουν αλλάξει σε σχέση με την αρχική περίοδο λειτουργίας τους (Χατζηδάκη, 2020), αλλά παραμένει σταθερός ο αντισταθμιστικός τους χαρακτήρας (Ζάγκα, Κεσίδου, Ματθαιουδάκη, 2014).

Ήδη από το 1980 θεσμοθετούνται οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) με υπουργική απόφαση (Φ. 818-2/4139/20.10.80), ενώ το 1983 ο νόμος 1404/83 αναφέρεται σε ΤΥ και σε Φροντιστηριακά Τμήματα. Αργότερα, στο ΦΕΚ του 1999 (Φ/10/20/Γ1/708) αναφορικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/μαθητριών γίνεται λόγος τόσο για Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ, όσο και για Φροντιστηριακό τμήμα και Διευρυμένο ωράριο. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούσαν

εντός του σχολικού ωραρίου και διαφοροποιούνταν ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών/μαθητριών που τις παρακολουθούσε. Το Φροντιστηριακό τμήμα λειτουργούσε εκτός σχολικού ωραρίου έως 10 ώρες και απευθυνόταν σε μαθητές/μαθήτριες που δεν είχαν παρακολουθήσει καθόλου τις Τάξεις Υποδοχής ή ακόμα και αν είχαν φοιτήσει σε αυτές αντιμετώπιζαν ακόμα θέματα με τη γλώσσα (Νικολάου, 2011).

Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020), στην Τάξη Υποδοχής Ι παρακολουθούσαν για ένα έτος μαθητές/μαθήτριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση ελληνικών με σκοπό την ταχεία εκμάθηση τους και την ένταξη στις συμβατικές τάξεις, ενώ στην Τάξη Υποδοχής ΙΙ φοιτούσαν έως τρία έτη μαθητές/μαθήτριες που είχαν ήδη παρακολουθήσει την Τάξη Υποδοχής Ι. Στην ΤΥ Ι οι μαθητές/μαθήτριες παρακολουθούσαν στη συμβατική τάξη τα υπόλοιπα μαθήματα, εκτός της Γλώσσας, ενώ στην ΤΥ ΙΙ οι μαθητές/μαθήτριες υποστηρίζονταν παράλληλα εντός της συμβατικής τάξης από δεύτερο εκπαιδευτικό (Ζάγκα, Κεσίδου, Ματθαιουδάκη, 2014). Από την άλλη, τα Φροντιστηριακά τμήματα λειτουργούσαν εκτός του σχολικού ωραρίου παρέχοντας υποστηρικτική βοήθεια στους μαθητές/μαθήτριες (Δαμανάκης, 2005), ενώ μετέπειτα σταμάτησε η λειτουργία τους, όπως και η διδασκαλία Διευρυμένου ωραρίου.

Ύστερα από το 2010 έχουν γίνει ορισμένες αλλαγές στον θεσμό των Τάξεων Υποδοχής, αλλά ο αριθμός των μαθητών/μαθητριών που απαιτούνται για την ίδρυσή τους παραμένει σταθερός, δηλαδή κατ' ελάχιστο 9 μαθητές (Ζάγκα, Κεσίδου, Ματθαιουδάκη, 2014· Χατζηδάκη, 2020). Σε ό,τι αφορά τη στελέχωση τους παρατηρείται ότι, όπως και πρώτα, επιλέγονται κυρίως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, χωρίς να έχουν απαραίτητα κάποια εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η έλλειψη εξειδίκευσης αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα για τη λειτουργία των Τ.Υ., καθώς τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών δεν επαρκούν για την αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Ζάγκα, Κεσίδου, Ματθαιουδάκη, 2014).

Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020), ένα διαφοροποιητικό στοιχείο είναι ότι με το νόμο 3879/2010 οι Τάξεις Υποδοχής εντάσσονται πλέον στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), στόχος των οποίων είναι η *ισότιμη ένταξη* όλων των

μαθητών/μαθητριών. Στόχος της ίδρυσης των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας αποτέλεσε η άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2014). Επίσης, η χρηματοδότηση για τις ΖΕΠ προέρχεται από προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και του Ελληνικού Δημοσίου. Οι εκπαιδευτικοί της ΤΥ ΙΙ μπορούν να υποστηρίζουν τους μαθητές/μαθήτριες εντός της συμβατικής τάξης τους, όπως και πριν, αλλά και εκτός αυτής σε ξεχωριστή τάξη.

Σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής στην πράξη δεν υπάρχει ένα σαφές χρονοδιάγραμμα από το Υπουργείο, τόσο για τις ώρες διδασκαλίας της γλώσσας όσο για το αναλυτικό πρόγραμμα και το υλικό που πρέπει να χρησιμοποιηθεί (Χατζηδάκη, 2020). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να πράττουν κατά βούληση οι εκπαιδευτικές μονάδες, τηρώντας το υποχρεωτικό ωράριο (συνήθως 24 ώρες) των εκπαιδευτικών που τοποθετούνται σε αυτές τις τάξεις. Όμως, η έλλειψη σχεδιασμού για αυτά τα ζητήματα δε δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές/μαθήτριες των Τάξεων Υποδοχής. Ειδικά για τις ΤΥ ΙΙ δεν είναι σαφής ο τρόπος επιλογής των μαθητών/μαθητριών που θα φοιτήσουν σε αυτές και οι απαιτούμενες ώρες παρακολούθησης, δυσχεραίνοντας με αυτό τον τρόπο ακόμα περισσότερο την κατάσταση.

Με τις πρόσφατες τροποποιήσεις δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας σε ομάδες μαθητών/μαθητριών διαφορετικών τάξεων ανάλογα με το επίπεδο τους, ώστε να αποφεύγονται οι περιπτώσεις ανάμιξης αρχάριων και προχωρημένων μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι έχουν εντελώς διαφορετικές ανάγκες. Η Χατζηδάκη (2020) επισημαίνει ότι η απουσία συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος από το Υπουργείο για τις Τάξεις Υποδοχής σε συνδυασμό με τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια και τα εργαλεία αξιολόγησης ελληνομάθειας αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες της εύρυθμης λειτουργίας τους. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και το θέμα της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών που επιλέγονται να διδάξουν στις Τάξεις Υποδοχής.

Αναφορικά με τις πρώτες γλώσσες των μαθητών/μαθητριών παρατηρείται ότι υπάρχει μία σύγχυση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η οποία αποτυπώνεται σε σχετικές έρευνες. Παραδειγματικά, η Σελλά-Μάζη (2015) αναφέρει ότι σύμφωνα με το ΥΠΕΘ οι μητρικές γλώσσες των μαθητών/μαθητριών είναι περίπου 33, ενώ υπάρχουν

και άλλες που τοποθετούνται κάτω από τον τίτλο «λοιπές γλώσσες». Από αυτή την κατηγοριοποίηση περίπου 10.865 μαθητές/μαθήτριες είναι ομιλητές «λοιπών» γλωσσών, γεγονός που προκαλεί εντύπωση. Μάλιστα, κάποιες γλώσσες δεν αναφέρονται καθόλου στη λίστα του Υπουργείου, αν και αναμενόταν να υπάρχουν με βάση την καταγωγή των παιδιών (λ.χ. παντζαμπί, χίντι, σουαχίλι, φαρσί, κ.α.) (Σελλά-Μάζη, 2015). Η Ρεβυθιάδου (2015, σ. 150) αναφέρει ότι στη δράση που υλοποιήθηκε με στόχο την ενίσχυση της ελληνομάθειας οι μαθητές/μαθήτριες που συμμετείχαν ανέφεραν 100 «γλώσσες και διαλέκτους» ως μητρικές τους γλώσσες. Όμως, αρκετές από αυτές δεν αποτελούν ξεχωριστές γλώσσες, αλλά γλωσσικές ποικιλίες (λ.χ. χιλιάνικη, αντί Ισπανικής) (Χατζηδάκη, 2020, σ. 195). Πιθανολογείται ότι κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγιναν κάποιες παρανοήσεις σχετικά με τις γλώσσες που ανέφεραν οι ίδιοι οι μαθητές/μαθήτριες στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα κατά την επεξεργασία των δεδομένων να καταγραφούν διαφορετικά. Ακόμα, υπάρχει το ενδεχόμενο στα στοιχεία που συμπλήρωσαν μόνα τους τα παιδιά, ίσως, να επέλεξαν εσφαλμένα άλλη γλώσσα από τη μητρική τους ή και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έπραξαν ανάλογα, βασιζόμενοι αποκλειστικά στη χώρα προέλευσης των παιδιών (Χατζηδάκη, 2020).

2.3.4 Η εκπαίδευση των προσφύγων-μαθητών/μαθητριών

Η εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από όσα αναφέρθηκαν για τους μετανάστες και το θεσμικό πλαίσιο που αναλύθηκε παραπάνω. Ένας από τους λόγους είναι η ιδιαιτερότητα της κατάστασης από την οποία προέρχονται και όσα έχουν βιώσει τα παιδιά μέχρι να φτάσουν εδώ (Χατζηδάκη, 2020). Σύμφωνα με τους Στεργίου και Σιμόπουλο (2019, σ. 84), πρόκειται για μια λανθασμένη αντιμετώπιση που χαρακτηρίζει τα παιδιά ως «*ψυχικούς πολυτραυματίες*» που χρειάζονται μία ειδική μεταχείριση. Συνήθως, πρόκειται για παιδιά που εξαιτίας του πολέμου απέχουν από το σχολείο για χρόνια ή ίσως δεν έχουν προλάβει καθόλου να το παρακολουθήσουν (Χατζηδάκη, 2020). Όλα αυτά σε συνδυασμό με τον προσωρινό χαρακτήρα της διαμονής τους στην Ελλάδα λειτουργούν επιβαρυντικά στην εκπαίδευσή τους.

Μία άλλη προβληματική κατάσταση αφορά τον τόπο διαμονής των προσφύγων που είναι συνήθως στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Hotspots) διαφόρων νησιών του ανατολικού Αιγαίου (Χατζηδάκη, 2020), γεγονός που εγείρει ερωτήματα

για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε αυτούς τους χώρους. Η μετέπειτα μεταφορά των προσφύγων σε άλλους χώρους, όπως ξενοδοχεία και σπίτια, έγινε μέσω της εξασφάλισης χρηματικών πόρων από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ). Όμως, το ζήτημα της κατάρτισης προγραμμάτων εκπαίδευσης για τα παιδιά σχολικής ηλικίας και για τους ενήλικες παραμένει.

Σύμφωνα με τις Κοντογιάννη και Μιχελακάκη (2018), το ΥΠΠΕΘ προχώρησε τις διαδικασίες για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων το 2016, το οποίο είχε τρεις παραμέτρους. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διδάσκονταν εντός των Κέντρων Φιλοξενίας, ενώ δημιουργήθηκαν Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για τα παιδιά αυτά και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών/μαθητριών που απαιτούνται για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ είναι 10 και ο μέγιστος 20. Παράλληλα, για τα παιδιά που έμεναν εκτός των δομών υπήρχε η δυνατότητα παρακολούθησης στις Τάξεις Υποδοχής των σχολείων που φοιτούσαν. Τα διδακτικά αντικείμενα των δημοτικών και των γυμνασίων περιλάμβαναν την ελληνική και την αγγλική γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Φυσική Αγωγή, την Πληροφορική και την Αισθητική αγωγή/Πολιτισμός και Δραστηριότητες. Σημειώνεται ότι οι ΤΥ λειτουργούν εντός του σχολικού ωραρίου, ενώ οι ΔΥΕΠ αρχίζουν μετά τις 14:00 και είναι έως τις 18:00.

Η στελέχωση των ΔΥΕΠ έγινε με μόνιμους ή αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, χωρίς απαραίτητα να έχουν κάποια σχετική κατάρτιση σε θέματα εκπαίδευσης προσφύγων, όπως άλλωστε γίνεται και με τις ΤΥ που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Όμως, στη σειρά κατάταξης προηγούνταν όσοι εκπαιδευτικοί είχαν κάποια εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και προϋπηρεσία σε Τ.Υ., Φροντιστηριακά Τμήματα και Διαπολιτισμικά σχολεία. Από τους εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση επιλέχθηκαν και οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), οι οποίοι οργάνωναν τη λειτουργία της δομής (Κοντογιάννη & Μιχελακάκη, 2018). Αναφορικά με το πρόγραμμα των μαθημάτων και το διδακτικό υλικό που προτείνεται αρμόδιο είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στις ΔΥΕΠ είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτούν συγκεκριμένες γνώσεις που θεωρούνται απαραίτητες για τους πρόσφυγες-μαθητές/μαθήτριες, με την έννοια του

προσωρινού χαρακτήρα της παραμονής τους στην Ελλάδα. Σημειώνεται ότι αυτός ο προσανατολισμός συνάδει με τάξεις προπαρασκευαστικού χαρακτήρα (Κοντογιάννη & Μιχελακάκη, 2018).

Σύμφωνα με τους Στεργίου και Σιμόπουλο (2019), τα μέτρα που πάρθηκαν για την εκπαίδευση των προσφύγων ήταν αναποτελεσματικά και αρκετά απομακρυσμένα από τους στόχους που είχαν τεθεί. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/μαθήτριες εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων, λόγω των καιρικών συνθηκών, δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα και οι περισσότεροι το εγκατέλειψαν, ενώ και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σπάνια έμεναν στην ίδια θέση λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν και της ελλιπούς στήριξης από το κράτος. Επιπρόσθετα, το ωράριο διδασκαλίας ήταν λιγότερο από το προβλεπόμενο των τεσσάρων ωρών δυσχεραίνοντας ακόμα περισσότερο την κατάσταση αναφορικά με την επίτευξη των στόχων. Η Κοντογιάννη και Μιχελακάκη (2018) επισημαίνουν ότι η σύσταση αυτών των μέτρων για την εκπαίδευση προσφύγων συνίσταται στη λογική του διαχωρισμού, καθώς οι πρόσφυγες-μαθητές/μαθήτριες διδάσκονται ξεχωριστά από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Μάλιστα, λόγω του ωραρίου διδασκαλίας, οι επαφές των προσφύγων-μαθητών/μαθητριών με άλλους μαθητές/μαθήτριες είναι πρακτικά ανέφικτη.

Όμως, τα προβλήματα δεν αφορούσαν μόνο τους μαθητές/μαθήτριες που φοιτούσαν στις ΔΥΕΠ, αλλά και αυτούς που παρακολουθούσαν τις ΤΥ των σχολικών μονάδων της επικράτειας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, πολλές φορές τα παιδιά γίνονταν αποδεκτά για φοίτηση μόνο μετά από συζήτηση μεταξύ των διευθυντών, των συλλόγων γονέων και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας αναιρώντας κατά αυτό τον τρόπο το κατοχυρωμένο δικαίωμα τους για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Έπειτα από το 2018 η κατάσταση έχει σαφώς βελτιωθεί, καθώς ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών-προσφύγων έχει μετακινηθεί από τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων σε άλλες περιοχές, κυρίως στον αστικό ιστό (Χατζηδάκη, 2020) δίνοντας τη δυνατότητα παρακολούθησης του τυπικού σχολείου κάτω από ευνοϊκότερες συνθήκες. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΠΕΘ κατά το σχολικό έτος 2018-2019 εμφανίζονται 12.867 εγγεγραμμένοι μαθητές/μαθήτριες με προσφυγικό υπόβαθρο, εκ των οποίων οι 4.557 παραμένουν στις ΔΥΕΠ (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 95).

Αν και έχουν γίνει βήματα προς τη σωστή κατεύθυνση για την παροχή εκπαίδευσης σε αυτή την ομάδα παιδιών μένουν ακόμα πολλά που πρέπει να γίνουν για να θεωρηθεί ότι είναι επαρκής, εφόσον ένας μεγάλος αριθμός παραμένει ακόμα στα Κέντρα Φιλοξενίας κάτω από πολύ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης (Χατζηδάκη, 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο σχεδιασμός των προγραμμάτων δεν περιλάμβανε αρχικά τους μαθητές/μαθήτριες άνω των 15 ετών. Από το 2017-2018 υπήρξε μέριμνα και για αυτά τα παιδιά και τη φοίτηση τους σε ΤΥ του Λυκείου με έναν πολύ μικρό αριθμό (1.758) να τις παρακολουθεί τελικά (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

2.4 Τρόπος εισαγωγής 'ομογενών' στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Προτού ολοκληρωθεί το παρόν κεφάλαιο, κρίνεται απαραίτητη μία σύντομη αναφορά στον τρόπο εισαγωγής των Ελλήνων της ομογένειας στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς υπάρχει αντιπροσώπευση από φοιτητές/φοιτήτριες αυτής της κατηγορίας στο δείγμα της έρευνας. Τα παιδιά των Ελλήνων της διασποράς έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ και ΤΕΙ) και να εισαχθούν σε αυτά ως ειδική κατηγορία. Σύμφωνα με την παράγραφο 4 του άρθρου 2 του νόμου 2525/1997, αναφέρεται ότι «*Κατ` εξαίρεση των διατάξεων του παρόντος άρθρου και σε ποσοστά θέσεων ανά κατηγορία επιπλέον του αριθμού εισακτέων παρέχεται δυνατότητα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*», δηλαδή δίνεται η δυνατότητα να εισαχθούν σε επιπλέον θέσεις από τον συνολικό αριθμό εισακτέων. Το επιπλέον ποσοστό εισαγωγής ορίζεται στο 5% επί του συνόλου των εισαχθέντων κάθε σχολής. Με βάση τον νόμο και την τροποποίηση της παραγράφου 2 του 2018 (4521/2018), οι κατηγορίες που εμπίπτουν σε αυτό το σύστημα είναι οι εξής:

- Τέκνα Ελλήνων του εξωτερικού, αποφοίτων ελληνικών λυκείων
- Τέκνα Ελλήνων υπαλλήλων αποσπασμένων σε ελληνικές δημόσιες υπηρεσίες στο εξωτερικό ή σε Διεθνείς Οργανισμούς στους οποίους μετέχει και η Ελλάδα, αποφοίτων ελληνικών λυκείων
- Ελλήνων αποφοίτων ξένων λυκείων ή αντίστοιχων σχολείων που λειτουργούν στο εξωτερικό
- Των Κυπρίων, στην κατηγορία των οποίων υπάγονται και οι ελληνικής καταγωγής απόφοιτοι λυκείων της Κύπρου

- Αλλοδαπών-αλλογενών, στην κατηγορία των οποίων υπάγονται και οι απόφοιτοι λυκείων ή αντιστοίχων σχολείων κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που εδρεύουν στην αλλοδαπή
- Υποτρόφων του Ελληνικού Κράτους αλλοδαπών - αλλογενών και ομογενών

Ανάλογα με την κατηγορία των υποψηφίων διαφοροποιείται και ο τρόπος εισαγωγής τους στο πανεπιστήμιο. Πιο αναλυτικά, οι απόφοιτοι των ελληνικών λυκείων του εξωτερικού, ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που επιλέγουν, εξετάζονται στα αντίστοιχα τέσσερα μαθήματα, όπως και οι απόφοιτοι των λυκείων της Ελλάδας. Αντίθετα, οι υπόλοιπες κατηγορίες που αναφέρονται παραπάνω έχουν τη δυνατότητα να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο από τον συνυπολογισμό του βαθμού του απολυτηρίου τους και των γραπτών εξετάσεων μόνο στο μάθημα της «Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας». Η ύλη στην οποία εξετάζονται όλοι οι υποψήφιοι είναι η ίδια με αυτή των αποφοίτων των λυκείων της ημεδαπής. Οι ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις διενεργούνται τον Σεπτέμβριο στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Σημειώνεται ότι για τις αστυνομικές και στρατιωτικές σχολές, τις εκκλησιαστικές ακαδημίες, τα τμήματα ξένων γλωσσών και τα τμήματα μουσικής υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις στα μαθήματα και στα αθλήματα/μουσικά όργανα στα οποία είναι απαραίτητο να εξεταστούν.

2.5 Ανακεφαλαίωση

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρήθηκε να αναλυθεί το θέμα της πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα και της διαχρονικής συνύπαρξης ομιλητών διαφορετικών γλωσσών στον ελλαδικό χώρο. Αρχικά, έγινε αναφορά στις γηγενείς μειονότητες που διαβιούν στη χώρα, δηλαδή στα μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης και στους Ρομά. Στο δείγμα της έρευνάς μας υπάρχει αντιπροσώπευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας, αλλά όχι των Ρομά. Έπειτα, παρουσιάστηκαν οι μεταναστευτικές και προσφυγικές μειονότητες, το χρονικό πλαίσιο της άφιξής τους, οι κύριες χώρες προέλευσης τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής προέλευσης, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι Έλληνες της Διασποράς, εφόσον έχουν

μεταναστεύσει και ανατραφεί σε ένα περιβάλλον όπου η κοινοτική[3] γλώσσα (ελληνικά) δεν ήταν η κυρίαρχη γλώσσα της χώρας διαμονής.

Στη συνέχεια, αναλύθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας σε σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού και παρουσιάστηκαν τα διάφορα προγράμματα και οι δράσεις που έχουν σχεδιαστεί για αυτό τον σκοπό. Τα μέτρα που πάρθηκαν κατά καιρούς είχαν αντισταθμιστικό χαρακτήρα και αποσκοπούσαν στην αμεσότερη ενσωμάτωση των μαθητών/μαθητριών με γνώμονα τη μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση. Αρχικά, παρουσιάστηκε το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο υπάγεται η Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης και οι επιμέρους δράσεις του. Ακολούθησε η εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών Ρομά και τα ερευνητικά προγράμματα των διάφορων πανεπιστημίων για την υλοποίηση της.

Κατόπιν, παρουσιάστηκε η εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών μεταναστευτικής προέλευσης, το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, αλλά και παλαιότερες διατάξεις. Τέλος, έγινε αναφορά στο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/μαθητριών, το οποίο σχεδιάστηκε την τελευταία πενταετία εξαιτίας της μεγάλης εισροής προσφυγικών πληθυσμών στη χώρα. Όπως προαναφέρθηκε, στο δείγμα της έρευνας υπάρχουν φοιτητές/φοιτήτριες προσφυγικής προέλευσης, οι οποίοι όμως κατοικούν στη χώρα πολλά χρόνια και συνεπώς δεν έλαβαν εκπαίδευση με βάση τα πρόσφατα προγράμματα που διαμορφώθηκαν για τους πρόσφυγες. Καταληκτικά, έγινε μία σύντομη αναφορά στον τρόπο εισαγωγής των Ελλήνων της ομογένειας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα της έρευνας φοιτητές/φοιτήτριες αυτής της κατηγορίας.

Στο επόμενο κεφάλαιο πρόκειται να συζητηθούν ζητήματα σχετικά με την ανάπτυξη της διγλωσσίας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, τις μορφές και τις διαστάσεις της διγλωσσίας και τη γλωσσική διατήρηση και μετατόπιση. Επίσης, παρουσιάζονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις γλωσσικές επιλογές των ατόμων και η οικογενειακή γλωσσική πολιτική ως μέρος της ευρύτερης γλωσσικής πολιτικής. Τέλος, γίνεται μία σύντομη αναφορά στα κοινοτικά σχολεία.

[3] Στην παρούσα εργασία οι όροι κοινοτική γλώσσα, μειονοτική γλώσσα και γλώσσες καταγωγής χρησιμοποιούνται εναλλάξ.

Κεφάλαιο 3. Η ανάπτυξη της διγλωσσίας σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο

3.1 Οριοθέτηση της διγλωσσίας

Προτού αναλυθούν οι διάφορες ταξινομήσεις της διγλωσσίας είναι απαραίτητο να οριοθετήσουμε την έννοια της διγλωσσίας, όπως αυτή μελετάται στην παρούσα εργασία. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς από τους ερευνητές για την περιγραφή του φαινομένου της διγλωσσίας φωτίζουν συγκεκριμένες πτυχές κάθε φορά με αποτέλεσμα να μη δίνεται έμφαση στην ολότητα του. Αυτό δικαιολογείται, καθώς η διγλωσσία είναι μία πολυδιάστατη έννοια και περιλαμβάνει πολλές συνιστώσες (Butler & Hakuta, 2006). Το φαινόμενο της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο των ανθρώπινων κοινωνιών και οι ρίζες του αναζητούνται σε βάθος χρόνου (Σκούρτου, 2011·Χατζηδάκη, 2020).

Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται κατανοητό και το γεγονός της παρουσίας χιλιάδων γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών (περίπου 7.000) σε έναν σχετικά μικρό αριθμό κρατών (περίπου 200) (Σκούρτου, 2011· Χατζηδάκη, 2020). Αυτοί οι αριθμοί αποδεικνύουν ότι υπάρχουν πάνω από 30 φορές περισσότερες γλώσσες από ό,τι χώρες ή με άλλα λόγια ότι η διγλωσσία/πολυγλωσσία είναι υπαρκτή σε κάθε κράτος, είτε αυτή αναγνωρίζεται είτε όχι (Romaine, 2013). Σύμφωνα με τον Grosjean (2012), το 50% του παγκοσμίου πληθυσμού χαρακτηρίζεται ως δίγλωσσο, ενώ η διγλωσσία απαντάται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, όπως και στις περισσότερες από τις χώρες του κόσμου.

Στις περισσότερο πολύγλωσσες χώρες συγκαταλέγονται η Παπούα Νέα Γουινέα με 830 ομιλούμενες γλώσσες, η Ινδονησία με 722 (Romaine, 2013), η Νιγηρία με 516 και η Ινδία με 427 αντίστοιχα (Grosjean, 2012). Σύμφωνα με τον Coulmas (2017), η Ωκεανία χαρακτηρίζεται ως η ήπειρος με τη μεγαλύτερη γλωσσική ποικιλομορφία. Συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι ο πληθυσμός της αντιπροσωπεύει περίπου το μισό τοις εκατό του παγκόσμιου πληθυσμού, οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται αποτελούν το 18% όλων των γλωσσών. Όπως γίνεται αντιληπτό, σε τέτοιες περιπτώσεις, υπάρχουν συνήθως μία ή δύο γλώσσες επικοινωνίας που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν όλοι οι ομιλητές παράλληλα με τις υπόλοιπες γλώσσες

τους, δηλαδή κάποια γλώσσα λειτουργεί ως lingua franca[4] (Grosjean, 2012). Σύμφωνα με τον Grosjean (2012), αυτή η κατάσταση οδηγεί τα άτομα στην ανάπτυξη της διγλωσσίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αριθμούνται περίπου 100 εκατομμύρια φυσικοί ομιλητές για λιγότερες από 12 γλώσσες, ενώ για περισσότερες από 4.000 γλώσσες οι φυσικοί ομιλητές είναι μόλις 100.000. Μάλιστα, υπάρχουν 134 γλώσσες των οποίων οι ομιλητές είναι λιγότεροι από 10 άτομα (Coulmas, 2017). Τα παραπάνω στοιχεία συνηγορούν ότι η πολυφωνία αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των ανθρώπινων κοινωνιών.

Όμως, η διγλωσσία αναπτύσσεται και σε χώρες όπου δεν επικρατεί πολυγλωσσία. Ο Grosjean (2012) επισημαίνει ότι η διαχρονική μετακίνηση των πληθυσμών για εμπορικούς, επιχειρηματικούς, επαγγελματικούς, θρησκευτικούς, πολιτικούς και άλλους σκοπούς έχει ως αποτέλεσμα τη διγλωσσία. Σε αυτές τις περιπτώσεις η διγλωσσία αφορά τον μεταναστευτικό πληθυσμό που εγκαθίσταται στη νέα χώρα και κατακτά την επίσημη γλώσσα της χώρας αυτής. Σε άλλα παραδείγματα αναφέρονται οι μετακινήσεις των ατόμων για σπουδές σε άλλες χώρες με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της διγλωσσίας σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, σημειώνεται ότι η διγλωσσία ενδέχεται να προκύψει ως αποτέλεσμα μεικτών γάμων και συγκεκριμένων επαγγελματικών δραστηριοτήτων (λ.χ. διπλωματών, δημοσιογράφων, κλπ.) αποδεικνύοντας ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας απαντάται πολύ συχνά. Με γνώμονα αυτές τις παραδοχές κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στις ταξινομήσεις των ερευνητών για αυτό το θέμα.

Η βασικότερη ταξινόμηση αφορά τη διάκριση της διγλωσσίας σε επίπεδα, δηλαδή σε ατομικό (bilingualism) και κοινωνικό επίπεδο (Χατζηδάκη, 2020). Η Romaine (2004) επισημαίνει ότι παρά το γεγονός ότι οι γλωσσολόγοι συχνά προχωρούν σε αυτό το διαχωρισμό δεν είναι πάντοτε εφικτό να τηρηθούν αυστηρά όρια ανάμεσα στις δύο καταστάσεις. Σε ό,τι αφορά το κοινωνικό επίπεδο σημειώνεται ότι η διγλωσσία συναντάται με τη μορφή διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών, οι οποίες δε χρησιμοποιούνται εξίσου από το σύνολο του πληθυσμού μίας χώρας (Χατζηδάκη, 2020).

[4] Lingua Franca: Γλώσσα διαμεσολάβησης. Χρησιμοποιείται σε πολύγλωσσες περιοχές ως γλώσσα επικοινωνίας σε εμπορικές και κοινωνικές συναλλαγές, κατόπιν κοινής συμφωνίας (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008, σ. 605).

Από την άλλη πλευρά, η διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο εστιάζει σε θέματα που σχετίζονται με τη μοναδικότητα του κάθε ομιλητή χωρίς, όμως, να παραγνωρίζει την κοινωνική φύση του φαινομένου (Χατζηδάκη, 2020). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος «διγλωσσία» χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις κοινότητες στις οποίες γίνεται χρήση δύο γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών. Στην παρούσα εργασία οι αναφορές τόσο στην ατομική όσο και στην κοινωνική διγλωσσία γίνονται αποκλειστικά με τη χρήση του όρου «διγλωσσία».

Σχετικά με τις έννοιες της «*μητρικής γλώσσας*» (mother tongue) και της «*δεύτερης/ξένης γλώσσας*» (second/foreign language) σημειώνεται ότι αναφέρονται κατά τη μελέτη της ατομικής διγλωσσίας. Όπως επισημαίνει η Χατζηδάκη (2020), η έννοια της μητρικής γλώσσας νοηματοδοτείται διαφορετικά στις μονόγλωσσες από ό,τι στις πολύγλωσσες κοινότητες και αντίστοιχα για τους μονόγλωσσους και πολύγλωσσους ομιλητές. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, μητρική θεωρείται η πρώτη γλώσσα (Γ1) που μαθαίνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του ανεξάρτητα από τον βαθμό επάρκειας που έχει αποκτήσει σε αυτήν και τον βαθμό αξιοποίησής της στην καθημερινότητά του. Συνήθως, η μητρική γλώσσα, με βάση τον παραπάνω ορισμό, είναι η γλώσσα των γονέων, χωρίς να αποκλείεται η περίπτωση των δύο μητρικών γλωσσών, στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν έχουν κοινή γλώσσα. Μάλιστα, στις περιπτώσεις των γηγενών μειονοτήτων, των μεταναστών και των προσφύγων η μητρική γλώσσα των παιδιών διαφέρει από την επίσημη γλώσσα της χώρας διαμονής. Συνεπώς, γίνεται λόγος για «*κοινοτική/μειονοτική*» γλώσσα. Στην παρούσα εργασία, κοινοτική/μειονοτική θεωρείται η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα άτομα, κυρίως, εντός του οικογενειακού πλαισίου και σε συγκεκριμένους τομείς χρήσης, ενώ δεν αποτελεί την επίσημη γλώσσα της χώρας. Συνεπώς, με βάση το γλωσσολογικό κριτήριο μπορεί να γίνεται λόγος για «γηγενείς» και «μη γηγενείς» γλωσσικές μειονότητες (Σελλά-Μάζη, 2015).

Οι έννοιες της δεύτερης (Γ2) και ξένης γλώσσας (ΞΓ) δεν ταυτίζονται, παρά το γεγονός ότι αρκετές φορές χρησιμοποιούνται εναλλάξ. Στην παρούσα μελέτη, ως δεύτερη γλώσσα θεωρείται η επίσημη γλώσσα της χώρας διαμονής που χρησιμοποιείται στη διοίκηση και στην εκπαίδευση και δεν αποτελεί τη μητρική γλώσσα των ομιλητών του δείγματος, χωρίς να σημαίνει ότι είναι απαραίτητα η δεύτερη, κατά σειρά, γλώσσα που μαθαίνουν (Larsen-Freeman & Long, 1991, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020, σ. 29). Συνεπώς, πρόκειται για τη γλώσσα της

πλειονότητας και η εκμάθηση της πραγματοποιείται σε περιβάλλον στο οποίο θεωρείται επίσημη γλώσσα. Τέλος, ξένη γλώσσα θεωρείται η γλώσσα που μαθαίνει το άτομο σε περιβάλλον τυπικής μάθησης και δεν αποτελεί τη γλώσσα της χώρας διαμονής (λ.χ. αγγλικά, γαλλικά στην Ελλάδα) (Χατζηδάκη, 2020). Στην παρούσα έρευνα θα μας απασχολήσουν οι μητρικές γλώσσες του δείγματος και η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ενώ το θέμα της ξένης γλώσσας δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Αναφορικά με την οριοθέτηση της έννοιας της διγλωσσίας και του δίγλωσσου ομιλητή αξίζει να σημειωθεί ότι οι πρώτες ερευνητικές προσεγγίσεις θεωρούσαν ότι η διγλωσσία προϋποθέτει τη γνώση των δύο γλωσσών στον ίδιο βαθμό με τους φυσικούς ομιλητές τους (Bloomfield, 1933, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020), δηλαδή την άπταιστη γνώση τους (Grosjean, 2012). Με βάση αυτή την παραδοχή ο δίγλωσσος ομιλητής θεωρούνταν ως το άθροισμα δύο μονόγλωσσων ομιλητών, οι οποίοι συνυπήρχαν στο ίδιο άτομο (Grosjean, 2012). Όπως γίνεται αντιληπτό, αυτή η προσέγγιση είναι αρκετά σπάνια και δεν αντανακλά την πραγματικότητα των δίγλωσσων ομιλητών, ενώ με αυτό τον τρόπο περιορίζει σημαντικά τον αριθμό των ατόμων που μπορούν να θεωρηθούν δίγλωσσοι (Butler & Hakuta, 2006). Μία ευρύτερη προσέγγιση της διγλωσσίας είναι αυτή του Grosjean (2012), ο οποίος θεωρεί ως βασική προϋπόθεση της διγλωσσίας την καθημερινή χρήση δύο/περισσότερων γλωσσών ή διαλέκτων.

Στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκε ο ορισμός των Butler και Hakuta (2006, σ. 115) για τη διγλωσσία, καθώς σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020) προσεγγίζει ευρύτερα το θέμα της διγλωσσίας και των δίγλωσσων ομιλητών συγκριτικά με άλλους ορισμούς και για αυτό τον λόγο χαρακτηρίζεται πιο συμπεριληπτικός. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, δίγλωσσοι ομιλητές/ομιλήτριες είναι:

> *Άτομα ή ομάδες ατόμων που κατακτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, σε διάφορα επίπεδα ευχέρειας, στον προφορικό ή/ και στον γραπτό λόγο, προκειμένου να επικοινωνήσουν με ομιλητές μίας ή περισσοτέρων γλωσσών σε μια δεδομένη κοινωνία. Κατά συνέπεια, η διγλωσσία μπορεί να οριστεί ως η ψυχολογική κατάσταση ατόμων ή ομάδων ατόμων που προκύπτουν από τη γλωσσική αλληλεπίδραση στην οποία δύο ή περισσότερες γλώσσες (συμπεριλαμβανομένων*

των διαλέκτων) χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (μτφρ. Χατζηδάκη, 2020, σ. 38)[5].

3.2 Μορφές και διαστάσεις της διγλωσσίας

Κατά τη μελέτη των δίγλωσσων ομιλητών σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ποικίλες μορφές της διγλωσσίας, οι οποίες χαρακτηρίζονται στη βιβλιογραφία ως «διαστάσεις» της διγλωσσίας (Χατζηδάκη, 2020). Αυτές οι διαστάσεις δίνουν στους ερευνητές τη δυνατότητα κατηγοριοποίησης των δίγλωσσων ομιλητών με βάση κάποια συγκεκριμένα κριτήρια. Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020, σ. 45), οι σημαντικότερες από αυτές τις ταξινομήσεις, κυρίως σχετικά με τη διγλωσσία των παιδιών, είναι τέσσερις. Πρόκειται για: α) *το πλαίσιο/τον τρόπο κατάκτησης*, β) *τον χρόνο και τη σειρά κατάκτησης*, γ) *τον βαθμό κατοχής και την ισορροπία μεταξύ των γλωσσών* και δ) *το αποτέλεσμα της διγλωσσίας*.

3.2.1 Πλαίσιο/τρόπος κατάκτησης διγλωσσίας

Το πλαίσιο κατάκτησης της διγλωσσίας αναφέρεται στις συνθήκες κάτω από τις οποίες το άτομο ανέπτυξε τη διγλωσσία και συγκεκριμένα στις κοινωνικές συνιστώσες που συνέβαλαν σε αυτή τη διαδικασία. Οι ταξινομήσεις με βάση αυτόν τον παράγοντα ποικίλουν, εφόσον προσπαθούν να αντιπροσωπεύσουν όλους τους πιθανούς συνδυασμούς με τους οποίους αναπτύσσεται η διγλωσσία σε κοινωνικά πλαίσια. Από την πληθώρα των ταξινομήσεων σχετικά με το πλαίσιο κατάκτησης πρόκειται να αναλυθεί αυτή των Valdes και Figueroa (1994, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020), καθώς θεωρήθηκε ότι είναι η πιο αντιπροσωπευτική ως προς το δείγμα της παρούσας εργασίας.

Συγκεκριμένα, οι Valdes και Figueroa προχωρούν στη διάκριση των δίγλωσσων ομιλητών σε *κατ' επιλογήν* και *κατ' επιβολήν δίγλωσσους*. Η πρώτη ταξινόμηση αναφέρεται σε περιπτώσεις ατόμων που επιλέγουν οι ίδιοι να μάθουν μία γλώσσα που διαφέρει από τη μητρική τους και η οποία δεν αποτελεί την κυρίαρχη

[5] Bilinguals as individuals or groups of people who obtain communicative skills, with various degrees of proficiency, in oral and/or written forms, in order to interact with speakers of one or more languages in a given society. Accordingly, bilingualism can be defined as psychological and social states of individuals or groups of people that result from interactions via language in which two or more linguistic codes (including dialects) are used for communication.

γλώσσα της χώρας διαμονής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα κατ' επιλογήν διγλωσσίας είναι η φοίτηση παιδιών από την πλειονοτική ομάδα σε ιδιωτικά σχολεία όπου τα μαθήματα γίνονται μέσω μιας διεθνούς γλώσσας, άλλης από τη Γ1 των μαθητών/μαθητριών. Σε αυτή την περίπτωση η μητρική γλώσσα παραμένει η βασική γλώσσα του ατόμου, ενώ προστίθεται ακόμα μία στο γλωσσικό του ρεπερτόριο. Αντιθέτως, στην κατ' επιβολήν διγλωσσία παρατηρείται όταν «επιβάλλεται» στο άτομο η χρήση μίας γλώσσας διαφορετικής από τη μητρική του, η οποία αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας και συνήθως αυτή της πλειοψηφικής ομάδας. Όπως γίνεται αντιληπτό, σε αυτή την περίπτωση τα δίγλωσσα άτομα δεν έχουν τη δυνατότητα να αποφύγουν την εκμάθηση της άλλης γλώσσας, διότι αυτό θα τους απέκλειε κοινωνικά και επαγγελματικά. Στην κατηγορία των κατ΄ επιβολήν δίγλωσσων ανήκουν οι ομιλητές μεταναστευτικής και προσφυγικής βιογραφίας, οι οποίοι είναι αναγκασμένοι να μάθουν την επίσημη γλώσσα του κράτους προκειμένου να έχουν περισσότερες ευκαιρίες εργασίας και ένταξης.

Σημαντικό διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ των δύο ταξινομήσεων αποτελεί η δυνατότητα επιλογής για την εκμάθηση της γλώσσας στην πρώτη έναντι της δεύτερης ομάδας. Οι Valdes και Figueroa (1994, ο.π.) επισημαίνουν ότι στην περίπτωση των κατ' επιβολήν δίγλωσσων η μητρική γλώσσα σταδιακά χάνει πολλά από τα πεδία χρήσης της, εφόσον σε αυτά αξιοποιείται, πλέον, μία διαφορετική γλώσσα. Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονται από μικτούς γάμους συνήθως χαρακτηρίζονται κατ' επιλογήν δίγλωσσα, εκτός από τις περιπτώσεις που η διγλωσσία επιβάλλεται λόγω της χρήσης των γλωσσών και στο ευρύτερο περιβάλλον, εκτός του οικογενειακού.

3.2.2 Χρόνος/σειρά κατάκτησης διγλωσσίας

Προχωρώντας στην ταξινόμηση με βάση τον χρόνο και τη σειρά κατάκτησης, σημειώνεται ότι η χρονική στιγμή που λαμβάνει χώρα η επαφή με τη δεύτερη γλώσσα και συγκεκριμένα η ηλικία του ατόμου αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του προφίλ των ομιλητών. Βασιζόμενοι στον παράγοντα της ηλικίας προκύπτει η ταξινόμηση μεταξύ πρώιμης και όψιμης διγλωσσίας (Butler & Hakuta, 2006). Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα άτομα που ήρθαν σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η επαφή πραγματοποιήθηκε κατά την εφηβική ή και την ενήλικη ζωή του ατόμου (Χατζηδάκη, 2020). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η διγλωσσία είναι μια δυναμική και όχι μία

στατική έννοια και το προφίλ των ομιλητών αυτών είναι διαρκώς μεταβαλλόμενο (Butler & Hakuta, 2006) ανάλογα με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν και τις εκάστοτε συνθήκες διαβίωσης.

3.2.3 Βαθμός κατοχής και ισορροπία μεταξύ των γλωσσών

Ο βαθμός κατοχής των δύο γλωσσών αποτέλεσε έναν από τους παράγοντες για τον χαρακτηρισμό των ατόμων ως δίγλωσσων. Σε αυτή τη διάσταση εμφανίζονται οι όροι *ισορροπημένη/αμφιδύναμη διγλωσσία* (balanced bilingualism) και *κυρίαρχη και ανισοβαρής διγλωσσία* (dominant bilingualism) (Τσοκαλίδου, 2012). Σύμφωνα με την Garcia (2011), η ισορροπημένη/αμφιδύναμη διγλωσσία αναφέρεται σε περιπτώσεις ατόμων, παιδιών και ενηλίκων που έχουν αναπτυγμένη ευχέρεια και στις δύο γλώσσες σε περίπου ίσο βαθμό σε όλα τα επικοινωνιακά πλαίσια και με όλους τους συνομιλητές. Ωστόσο, αυτή η μορφή διγλωσσίας έχει διαπιστωθεί ότι σπανίζει. Αντίθετα, η κατάσταση που χαρακτηρίζει τους περισσότερους από τους δίγλωσσους ομιλητές περιγράφεται με την έννοια της κυρίαρχης και ανισοβαρούς διγλωσσίας. Ο Lambert αναφέρει ότι κυρίαρχα δίγλωσσο θεωρείται το άτομο του οποίου η επάρκεια στη μία γλώσσα υπερτερεί σε σχέση με την άλλη (Garcia, 2011).

3.2.4 Το αποτέλεσμα της διγλωσσίας

Τέλος, η διάσταση που αναφέρεται στο αποτέλεσμα της διγλωσσίας διακρίνει τους ομιλητές σε *προσθετικά* (additive) και *αφαιρετικά* (subtractive) δίγλωσσους (Τσοκαλίδου, 2012). Η κατηγοριοποίηση αυτή παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς αναφέρεται στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε πολλαπλά επίπεδα. Για τον Lambert (1974, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020) η προσθετική διγλωσσία αφορά τις περιπτώσεις εκείνες που η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας δεν επηρέασε την πρώτη γλώσσα του ατόμου, από άποψη χρήσης και γλωσσικής ικανότητας, ενώ συντελέστηκε με τη θέλησή του. Αντίθετα, η αφαιρετική διγλωσσία αναφέρεται σε ομιλητές των οποίων η πρώτη γλώσσα παραγκωνίστηκε για χάρη της δεύτερης επιδρώντας αρνητικά στη γλωσσική τους ικανότητα στην πρώτη γλώσσα, ενώ η εκμάθηση πραγματοποιήθηκε λόγω ανάγκης. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι ομιλητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και οι ομιλητές μειονοτικών γλωσσών (Χατζηδάκη, 2020).

3.3 Γλωσσική διατήρηση και γλωσσική μετατόπιση

Ο Fasold (1995) διακρίνει δύο βασικές κατηγορίες αναφορικά με το θέμα της γλωσσικής συμπεριφοράς κατά την επαφή μεταξύ διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, στη μία περίπτωση η επικοινωνία των διαφορετικών ομάδων πραγματώνεται μέσω μίας τρίτης γλώσσας, συνήθως Πίτζιν[6], χωρίς να δημιουργείται η ανάγκη για εκμάθηση κάποιας άλλης γλώσσας. Συνεπώς, οι ομιλητές διατηρούν την πρώτη τους γλώσσα, ενώ παράλληλα δεν αισθάνονται την ανάγκη για ενσωμάτωση σε κάποια άλλη ομάδα (Σελλά-Μάζη, 2016).

Στη δεύτερη περίπτωση, όμως, τα πράγματα διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό, καθώς η επικοινωνία επιτυγχάνεται με τη χρήση μίας εκ των γλωσσών, τουλάχιστον στις επίσημες περιστάσεις (Σελλά-Μάζη, 2016). Το αποτέλεσμα είναι η επικράτηση της μίας γλώσσας ως κυρίαρχης/επίσημης (dominant/official language), συνήθως αυτής της πλειοψηφίας, ενώ η άλλη γλώσσα χρησιμοποιείται μόνον από τους ομιλητές της. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι ομιλητές της άλλης γλώσσας αποτελούν «*μειονότητα*» σε σχέση με τους υπόλοιπους. Η έννοια της μειονότητας είναι διττή, καθώς τα άτομα κατατάσσονται σε αυτή είτε με αριθμητικά κριτήρια είτε με κοινωνικά/πολιτικά κριτήρια (Romaine, 2013). Η δεύτερη περίπτωση αναφέρεται σε κοινωνίες όπου οι ομιλητές των γηγενών και μεταναστευτικών μειονοτικών γλωσσών είναι περισσότεροι από εκείνους της επίσημης γλώσσας.

Οι ομιλητές των άλλων γλωσσών είναι πιθανόν να στραφούν προς την κυρίαρχη γλώσσα, αλλά υπάρχουν και παραδείγματα χωρών που υιοθέτησαν επισήμως τη διγλωσσία. Αναφορικά με τις γλώσσες των μειονοτικών ομάδων σημειώνεται ότι στη βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλοι τρόποι με τους οποίους αναφέρονται, οι οποίοι αποτελούν αποδόσεις των αντίστοιχων αγγλικών όρων. Ενδεικτικά, αναφέρονται ως «*μειονοτικές*» γλώσσες (minority languages), «*κοινοτικές*» γλώσσες (community languages) ή «*λιγότερο χρησιμοποιούμενες γλώσσες*» (lesser-used languages). Στην Αυστραλία χρησιμοποιείται ο όρος CLOTE (community language other than English), δηλαδή κοινοτικές γλώσσες εκτός της αγγλικής, όπως είναι τα ελληνικά ή τα ιταλικά στις κοινότητες των μεταναστών, ενώ στις ΗΠΑ αναφέρονται ως «*γλώσσες καταγωγής*» (heritage languages) οι γλώσσες που μαθαίνονται στο σπίτι και διαφέρουν

[6] Πίτζιν: Η Πίτζιν είναι μία γλώσσα που δεν έχει φυσικούς ομιλητές και αναπτύσσεται κυρίως ως μέσο επικοινωνίας ατόμων που δεν έχουν κοινή γλώσσα επικοινωνίας, για περιορισμένους τομείς και λειτουργίες. Έχει απλοποιημένη δομή, περιορισμένο λεξιλόγιο και σύντομο χρόνο ζωής (Holmes, 2016).

από την κυρίαρχη γλώσσα (Romaine, 2013). Το αποτέλεσμα των αποφάσεων των ομιλητών της μειονοτικής γλώσσας σχετικά με τη συνέχιση της χρήσης της ή όχι αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως «*γλωσσική διατήρηση*» (language maintenance) και «*γλωσσική μετατόπιση/μετατόπιση*» (language shift).

Οι έννοιες της γλωσσικής διατήρησης και της γλωσσικής μετατόπισης/μετατόπισης ή υποχώρησης θεωρούνται βασικές για τη μελέτη της διγλωσσίας. Αν και είναι απόρροια των μακροχρόνιων γλωσσικών επιλογών των ομιλητών (Κωστούλα-Μακράκη, 2001), επισημαίνεται ότι δεν πρέπει να νοούνται ως ξεχωριστές διαδικασίες, αλλά περισσότερο ως τα άκρα ενός συνεχούς (Stoessel, 2002). Για την περιγραφή αυτών των φαινομένων χρησιμοποιούνται, επίσης, έννοιες όπως «*γλωσσικός θάνατος*» (language death), «*γλωσσική φθορά*» (language attrition), «*γλωσσική αντικατάσταση*» (language displacement) και «*γλωσσική απώλεια*» (language loss) (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

3.3.1 Γλωσσική μετατόπιση/μετατόπιση

Η γλωσσική μετατόπιση παρατηρείται στις περιπτώσεις συνύπαρξης διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, είτε γηγενών μειονοτήτων είτε μεταναστών και προσφύγων. Κατά συνέπεια, χαρακτηρίζει απολύτως τη σημερινή κατάσταση στην κοινωνία. Όμως, ιστορικά η διγλωσσία/πολυγλωσσία δεν αφορούσε μεμονωμένες περιπτώσεις ομάδων, καθώς οι πληθυσμοί πάντοτε μετακινούνταν για διάφορους λόγους (Χατζηδάκη, 2020). Μάλιστα, η έννοια της μετατόπισης γίνεται κατανοητή κυρίως στις μονόγλωσσες κοινότητες και σε αυτές βρίσκει πρακτική εφαρμογή, καθώς στις πολύγλωσσες κοινωνίες κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο (λ.χ. Ινδία) (Holmes, 2016).

Η γλωσσική μετατόπιση αναφέρεται ως η «*σταδιακή εγκατάλειψη της μειονοτικής γλώσσας από μία κοινότητα στην οποία κάποτε ομιλούνταν*» (Jaspert & Kroon, 1993, σ. 298, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020). Η γλωσσική μετατόπιση προϋποθέτει την εμπλοκή πολλών παραγόντων και συγκεκριμένων συνθηκών για να πραγματοποιηθεί (Κωστούλα-Μακράκη, 2001). Μάλιστα, η διαδικασία της γλωσσικής μετατόπισης δεν είναι ίδια για όλα τα άτομα ή τις ομάδες, αλλά διαφέρει κατά περίπτωση (Holmes, 2016). Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει την ολοκλήρωση αυτής της μετατόπισης μετά το πέρας τουλάχιστον τριών γενεών στην περίπτωση των μεταναστών, αν και υπάρχουν εξαιρέσεις για το χρονικό διάστημα που απαιτείται (Fishman, 1991, 2001, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020·Σελλά-Μάζη, 2016). Η

Holmes (2016) αναφέρει ότι δεν αποκλείεται να επέλθει η μετατόπιση μόλις μετά από τη δεύτερη γενιά μεταναστών. Στις εξαιρέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω περιλαμβάνονται εμπόλεμες καταστάσεις στις οποίες αφανίζονται τα μέλη της κοινότητας που ομιλεί τη γλώσσα, η αναγκαστική μετανάστευση και οι προσωπικές επιλογές των ατόμων (Σελλά-Μάζη, 2016).

Σύμφωνα με την Κωστούλα-Μακράκη (2001), η γλωσσική μετατόπιση συντελείται κατόπιν της συνάντησης διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων, η οποία οδηγεί βαθμιαία στην υιοθέτηση διαφορετικής γλωσσικής συμπεριφοράς. Επισημαίνεται ότι η γλωσσική μετατόπιση δεν αναφέρεται μόνο σε ομάδες ατόμων, αλλά μπορεί να αφορά και ένα άτομο μεμονωμένα (Fishman, 1966, όπως αναφέρεται στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001). Σε κάθε περίπτωση, όμως, η χρήση και των δύο γλωσσών από τα άτομα προϋπάρχει της μετατόπισης προς την κυρίαρχη γλώσσα, με εξαίρεση τα κράτη που έχουν υιοθετήσει επίσημα τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία (Holmes, 2016). Ωστόσο, η γλωσσική μετατόπιση δεν είναι δεδομένο ότι πραγματοποιείται πάντοτε υπέρ της επίσημης γλώσσας του κράτους. Ενδέχεται να αφορά και περιπτώσεις μετατόπισης αποκλειστικά προς τη μειονοτική γλώσσα ή αξιοποίησης διαφορετικών γλωσσών για την επίτευξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων ή ακόμα και τη διαφοροποίηση τους ανάλογα με τον τομέα χρήσης της γλώσσας (Clyne, 1991, όπως αναφέρεται στη Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Σύμφωνα με τη Hoffman (1991, όπως αναφέρεται στο Σελλά-Μάζη, 2016), οι παράγοντες που οδηγούν στη γλωσσική μετατόπιση ποικίλουν. Ανάμεσα σε αυτούς εντοπίζονται, όπως αναμένεται, η μετανάστευση εντός και εκτός συνόρων που οδηγεί σε αλλαγές στη γλωσσική συμπεριφορά. Ακόμα, οι εξελίξεις που σχετίζονται με οικονομικούς παράγοντες και η μετακίνηση των ομιλητών προς τα αστικά κέντρα συμβάλλει στη μετατόπιση προς την κυρίαρχη γλώσσα. Τέλος, παράμετροι όπως το κύρος μίας γλώσσας έναντι της μειονοτικής και η αξιοποίησή της από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας συνηγορούν προς την εγκατάλειψη της εθνοτικής γλώσσας, διότι αυτή αποτελεί εμπόδιο στην ενσωμάτωση και στη μετέπειτα εξέλιξη των ομιλητών της στο νέο καθεστώς (Σελλά-Μάζη, 2016). Τα πολιτικά αίτια είναι ένας ακόμα παράγοντας που οδηγεί σε γλωσσική υποχώρηση με χαρακτηριστικό το παράδειγμα του Ισραήλ (Holmes, 2016). Εξαιτίας όλων αυτών των προνομίων και του κοινωνικού στάτους που προσφέρει η γνώση της κυρίαρχης γλώσσας στους ομιλητές της, τα

νεότερα ηλικιακά μέλη των μειονοτικών ομάδων στρέφονται αβίαστα προς αυτήν (Holmes, 2016).

Το πιο κρίσιμο σημείο, ίσως, για την ολοκλήρωση της γλωσσικής μετατόπισης τοποθετείται στην οικογένεια και στη γλωσσική χρήση που υιοθετείται από τα μέλη της (Χατζηδάκη, 2020). Οι γονείς είναι εκείνοι που επιφορτίζονται με τη μετάδοση και τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας στο πλαίσιο της οικογένειας (Σελλά-Μάζη, 2016). Σημειώνεται ότι στην περίπτωση που τα παιδιά «επιβάλλουν» τη χρήση της πλειονοτικής γλώσσας εντός του σπιτιού και οι γονείς χρησιμοποιούν τη μειονοτική γλώσσα περιορισμένα (λ.χ. μόνο για θρησκευτικούς λόγους) τότε η γλωσσική μετατόπιση είναι βέβαιο ότι θα επακολουθήσει πολύ σύντομα (Fishman, 1991, όπως παραπάνω· Χατζηδάκη, 2020). Σύμφωνα με τον Grosjean (2015), τα άτομα που βρίσκονται στη διαδικασία της γλωσσικής απώλειας χαρακτηρίζονται ως *αδρανείς δίγλωσσοι* (dormant bilinguals). Σε αυτή την περίπτωση γίνεται, πλέον, λόγος για γλωσσικό θάνατο (Σελλά-Μάζη, 2016), ενώ η διαδικασία αυτή συντελείται ασυνείδητα από τα μέλη της μειονοτικής ομάδας, καθώς δεν αναγνωρίζουν εγκαίρως ότι η γλώσσα τους παραγκωνίζεται κατά την προσπάθεια εκμάθησης της κυρίαρχης (Holmes, 2016).

Παραδειγματικά, οι μετανάστες συνήθως καταλήγουν στη γλωσσική μετατόπιση λόγω της ανάγκης τους για άμεση εύρεση εργασίας και της πίεσης που υφίστανται από το κοινωνικό σύνολο (Stoessel, 2002). Η γλώσσα, ως διαφοροποιητικό στοιχείο, συγκαταλέγεται ανάμεσα στους λόγους για τους οποίους οι μετανάστες αντιμετωπίζονται συχνά με καχυποψία από τους γηγενείς (Holmes, 2016). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη γλωσσική μετατόπιση υπέρ της κυρίαρχης γλώσσας προκειμένου να ενταχθούν άμεσα στη νέα πραγματικότητα και να αποφύγουν τις διακρίσεις σε βάρος τους.

3.3.2 Γλωσσική διατήρηση

Η έννοια της γλωσσικής διατήρησης βρίσκεται σε αντιδιαστολή με την έννοια της γλωσσικής μετατόπισης και αναφέρεται στη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας παρά τις πιέσεις που δέχεται από την κυρίαρχη γλώσσα. Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020), η διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας είναι ευκολότερη στη σημερινή εποχή σε σχέση με το παρελθόν. Σε αυτό συμβάλλουν οι δυνατότητες που προσφέρουν η τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης διευκολύνοντας την επαφή με φιλικά και συγγενικά

πρόσωπα από τη χώρα καταγωγής, αλλά και η ευκολότερη φυσική πρόσβαση σε αυτή συγκριτικά με το παρελθόν.

Προχωρώντας στην ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας, αξίζει να σημειωθεί ότι στη βιβλιογραφία εντοπίζονται τρεις βασικές κατηγορίες, στις οποίες περιλαμβάνονται αρκετές υποκατηγορίες (Baker, 2001). Αρχικά, οι *πολιτικοί/κοινωνικοί/δημογραφικοί* παράγοντες αναφέρονται στις κοινωνικές συνιστώσες που επηρεάζουν θετικά τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εγγύτητα της χώρας καταγωγής με τη χώρα διαμονής, γεγονός που διευκολύνει τα συχνά ταξίδια προς αυτή, όπως επίσης και τη συχνή εισροή νέων μεταναστών προς τη χώρα διαμονής (Χατζηδάκη, 2020). Σε αυτές τις περιπτώσεις η διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας ενισχύεται, καθώς οι μετανάστες οργανώνονται σε κοινότητες και σε κάποιες περιπτώσεις ενδέχεται ακόμα και να απομονωθούν εντελώς από την κυρίαρχη ομάδα (Baker, 2001). Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει την εγκατάστασή τους σε κοντινές αποστάσεις, ώστε να καταφέρουν να λειτουργήσουν συλλογικά, κάτι που είναι σύνηθες στην πράξη (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Επίσης, ο προσωρινός χαρακτήρας της μετανάστευσης και η επιστροφή στη χώρα καταγωγής συμβάλλουν στη γλωσσική περιχαράκωση των ομιλητών (Σελλά-Μάζη, 2016), εφόσον θεωρούν ότι η κυρίαρχη γλώσσα δεν τους είναι χρήσιμη. Το μορφωτικό επίπεδο των ομιλητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, ιδιαιτέρως όταν η πλειοψηφία είναι χαμηλότερου επιπέδου και ταυτόχρονα υπάρχουν ηγετικές φυσιογνωμίες με υψηλό επίπεδο μόρφωσης που προωθούν τη γλωσσική διατήρηση (Σελλά-Μάζη, 2016· Χατζηδάκη, 2020).

Οι *πολιτισμικοί* παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση περιλαμβάνουν περιπτώσεις στις οποίες η μειονοτική γλώσσα έχει θεσμικό χαρακτήρα, όπως είναι η αξιοποίηση της στην εκπαίδευση (Χατζηδάκη, 2020). Επιπρόσθετα, αναφέρονται στις περιπτώσεις που η γλώσσα αποτελεί μέσο έκφρασης της θρησκευτικής και εθνικής ταυτότητας των υποκειμένων (Holmes, 2016· Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006). Στα παραπάνω συγκαταλέγεται και η πεποίθηση της μειονοτικής ομάδας ότι διαφοροποιείται πολιτισμικά σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με την πλειονοτική ομάδα, ενώ παράλληλα παρουσιάζει ιδιαίτερη ταύτιση με την εθνοτική

ομάδα με αποτέλεσμα να προάγεται η γλώσσα καταγωγής ως κατεξοχήν ενωτικό στοιχείο (Σελλά-Μάζη, 2016· Χατζηδάκη, 2020).

Τέλος, οι *γλωσσικοί* παράγοντες αναφέρονται στον βαθμό κύρους της μειονοτικής γλώσσας, αλλά και στην ύπαρξη γραπτής μορφής της, γεγονός που ενισχύει τη μετάδοση της γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020). Επίσης, η αξιοποίηση της γραπτής μορφής κατά την επικοινωνία με τη χώρα προέλευσης και η κατοχύρωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας συμβάλλουν στη διατήρησή της. Οι γλωσσικές ομοιότητες μεταξύ των δύο γλωσσών με την περιορισμένη χρήση κάποιων στοιχειών (δανείων) και η ευκολία εκμάθησης του αλφαβήτου της επηρεάζουν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση (Σελλά-Μάζη, 2016· Χατζηδάκη, 2020). Όπως διαφαίνεται, οι γλωσσικοί παράγοντες υπολείπονται ποσοτικά έναντι των άλλων, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η άποψη για το ρόλο των κοινωνιογλωσσολογικών στοιχείων στη γλωσσική διατήρηση ή μετατόπιση (Σελλά-Μάζη, 2016).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι οι παράγοντες που οδηγούν στη διατήρηση ή μη μίας μειονοτικής γλώσσας εξετάστηκαν ως διακριτές κατηγορίες, αυτό δε σημαίνει ότι στην πράξη συμβαίνει ακριβώς το ίδιο. Οι παράγοντες της μίας κατηγορίας υπεισέρχονται στην άλλη, ενώ οι συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες αυτές είναι μοναδικές σε κάθε περίπτωση. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι είναι δύσκολο να γενικευθούν οι παράγοντες ή να προκύψει κάποιος ενιαίος κανόνας που να προβλέπει με ακρίβεια τη γλωσσική διατήρηση ή μετατόπιση μίας γλωσσικής ομάδας (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

3.4 Παράγοντες γλωσσικής επιλογής

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι δίγλωσσοι ομιλητές καλούνται να επιλέξουν σε καθημερινή βάση ποια από τις γλώσσες θα χρησιμοποιήσουν για να επιτευχθεί ο εκάστοτε επικοινωνιακός τους σκοπός. Οι ίδιοι αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στη χρήση της γλώσσας της μειονοτικής ομάδας και σε αυτή της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας διαμονής. Η γνώση της επίσημης γλώσσας του κράτους συνοδεύεται από πλεονεκτήματα για τις μειονοτικές ομάδες, καθώς αυτή αποτελεί τη γλώσσα της εκπαίδευσης, των δημόσιων υπηρεσιών αλλά και της εργασίας (Χατζηδάκη, 2020). Συνήθως, οι γλωσσικές επιλογές δεν είναι αυθαίρετες, αλλά καθορίζονται από πολύ

συγκεκριμένα κριτήρια. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εξετάζονται αυτά τα κριτήρια υπό το πρίσμα της κοινωνιογλωσσολογίας.

Σύμφωνα με τη Σελλά-Μάζη (2016), οι γλωσσικές επιλογές διαφοροποιούνται αναλόγως των περιστάσεων και των αποδεκτών, όπως συμβαίνει και στους μονόγλωσσους ομιλητές. Στην περίπτωση αυτή, βέβαια, διαφοροποιούνται το ύφος και οι λεξιλογικές επιλογές και όχι η γλώσσα στο σύνολο της (Κωστούλα-Μακράκη, 2001). Σε αρκετές περιπτώσεις οι δίγλωσσοι ομιλητές χρησιμοποιούν παράλληλα και τις δύο γλώσσες κατά την επικοινωνία τους, προβαίνοντας σε εναλλαγή κωδίκων. Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020), η εναλλαγή κωδίκων είναι μία φυσιολογική διαδικασία για τα δίγλωσσα άτομα και δεν αποτελεί ένδειξη αδυναμίας έκφρασης νοήματος ή έλλειψης λεξιλογίου. Αντιθέτως, η εναλλαγή κωδίκων φανερώνει ότι είναι σε θέση να επιλέξουν τις κατάλληλες λέξεις για να αποδώσουν πληρέστερα το νόημα που επιθυμούν.

Σύμφωνα με τις έρευνες των Fishman, Cooper & Ma (1971, όπως αναφέρεται στο Σελλά-Μάζη, 2016), οι παράγοντες που καθορίζουν τις επιλογές των δίγλωσσων ομιλητών αφορούν κατά κύριο λόγο τα περιβάλλοντα χρήσης της εκάστοτε γλώσσας, εθνοτικής/μειονοτικής (minority language) ή κυρίαρχης (dominant language). Κατά συνέπεια, το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, το επαγγελματικό περιβάλλον, η θρησκεία και η εκπαίδευση διαμορφώνουν την επιλογή της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί τελικά.

Άλλοι ερευνητές εξειδίκευσαν περισσότερο τους παραπάνω τομείς και αναφέρθηκαν στις διαφοροποιήσεις της γλωσσικής συμπεριφοράς ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις κατά αντιστοιχία με το μονόγλωσσο παράδειγμα. Παραδειγματικά, αναφέρονται τα *επίπεδα λόγου* και τα *είδη ύφους*, οι αποδέκτες και το περικείμενο της επικοινωνίας ως παράγοντες διαμόρφωσης των γλωσσικών επιλογών (Mackey, 1976, όπως αναφέρεται στο Σελλά-Μάζη, 2016). Σημαντική παράμετρο καθορισμού της γλωσσικής επιλογής αποτελεί το προφίλ του δίγλωσσου ομιλητή, δηλαδή εάν η διγλωσσία τού προέκυψε λόγω μετακίνησης σε άλλο μέρος, εάν είναι αποτέλεσμα ενός μεικτού γάμου ή εάν πρόκειται για μέλος μίας μειονοτικής ομάδας γηγενών δίγλωσσων (Hoffman, 1991, όπως αναφέρεται στο Σελλά-Μάζη, 2016). Για τις παραπάνω κατηγορίες δίγλωσσων, οι γλωσσικές επιλογές των ομιλητών καθορίζονται από πολύ διαφορετικά κριτήρια στην κάθε περίπτωση.

Κατά συνέπεια, παρατηρείται ότι οι γλωσσικές επιλογές δεν είναι προκαθορισμένες ούτε προβλέψιμες, ενώ η χρήση της μίας ή της άλλης γλώσσας ενδεχομένως να είναι επιβεβλημένη σε κάποια περιβάλλοντα σε σχέση με κάποια άλλα (Σελλά-Μάζη, 2016). Στην έρευνα της Χατζηδάκη (2005) σε παιδιά Αλβανών μεταναστών αναφέρεται ότι προτιμούν τα ελληνικά ή και τις δύο γλώσσες τους κατά την επικοινωνία τους με τα αδέλφια και με φίλους. Επίσης, οι Wright και Kurtoğlu-Hooton (2006) αναφέρουν ότι τα παιδιά τούρκικης καταγωγής στο Birmingham επιλέγουν τα τουρκικά αποκλειστικά κατά την επικοινωνία με τους παππούδες, τους γονείς και στο Σαββατιανό σχολείο, ενώ σε όλες τις υπόλοιπες περιστάσεις επικρατούν τα αγγλικά. Παρόμοια ευρήματα συναντώνται και στην έρευνα του Γογωνά όπου διαπιστώθηκε ότι όσο μικρότερη είναι η γλωσσική ευχέρεια στην κοινοτική γλώσσα τόσο λιγότερο γίνεται χρήση αυτής της γλώσσας (Gogonas, 2009· Γογωνάς, 2010). Στην έρευνα της Oriyama (2010) αναφέρεται ότι η ταυτότητα του συνομιλητή και η ύπαρξη κοινών στοιχείων (λ.χ. κοινή καταγωγή) επηρεάζει το βαθμό χρήσης των γλωσσών. Έτσι, για τους δίγλωσσους ομιλητές μίας μειονοτικής και μίας κυρίαρχης γλώσσας, η γλωσσική χρήση που επιλέγουν αντανακλά την ανάγκη και την επιθυμία τους να αποτελούν μέρος και των δύο γλωσσικών κοινοτήτων.

Επίσης, οι Chatzidaki και Xenikaki (2012) αναφέρουν ότι σε έρευνα σε παιδιά μεταναστών σε Γυμνάσια της Ιεράπετρας Κρήτης διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία επιλέγει τη χρήση της ελληνικής, όταν απευθύνεται σε συγγενείς που βρίσκονται ηλικιακά κοντά τους και σε παρέες συνομηλίκων. Ακόμα, η έρευνα της Κοιλιάρη (2012) σε παιδιά αλβανικής καταγωγής έδειξε ότι οι νεότερες ηλικίες ομιλητών επιλέγουν συχνότερα τη χρήση της ελληνικής γλώσσας και λιγότερο της κοινοτικής γλώσσας κατά την επικοινωνία με φίλους. Παρόμοια, οι Γρίβα και Στάμου (2014) αναφέρουν ότι είναι συχνό φαινόμενο τα παιδιά να επιλέγουν την κυρίαρχη γλώσσα με νεότερους σε ηλικία ομιλητές και την κοινοτική γλώσσα κατά την επικοινωνία με συγγενείς μεγαλύτερης ηλικίας. Αντίστοιχα αποτελέσματα αναφέρθηκαν και στην έρευνα των Γογωνά και Μιχαήλ σε αλβανικής καταγωγής μετανάστες σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές ανάλογα με το προφίλ του συνομιλητή (Gogonas & Michail, 2014). Σε παρόμοια έρευνα σε μαθητές αλβανικής καταγωγής στην περιοχή των Τρικάλων αναφέρεται ότι η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των συνομήλικων ίδιας καταγωγής είναι η ελληνική (Λίτσα, 2015). Τέλος, οι Curdt-Christiansen και La Morgia (2018) αναφέρουν ότι τα παιδιά κινεζικής καταγωγής στο

Reading επιλέγουν περισσότερο τα αγγλικά σε σχέση με τα κινέζικα για την επικοινωνία με τα αδέλφια τους, ενώ τα παιδιά ιταλικής καταγωγής που προέρχονται από μεικτούς γάμους επικοινωνούν με τα αδέλφια τους και στις δύο γλώσσες εξίσου.

Αντίθετα, οι Σελλά-Μάζη και Ρομποπούλου (Sella-Mazi & Rompopoulou, 2020) στην έρευνα τους σε μαθητές των ελληνορθόδοξων μειονοτικών σχολείων στην Κωνσταντινούπολη διαπίστωσαν ότι η γλώσσα που επιλέγουν εντός σπιτιού είναι η πλειονοτική, δηλαδή η τουρκική γλώσσα, και σε μικρότερο βαθμό η ελληνική που αποτελεί την κοινοτική τους γλώσσα. Όμως, η γλώσσα που επιλέγουν κατά την επικοινωνία με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συγγενείς συνδυάζεται με την κοινοτική, ενώ με τους συνομηλίκους τους είναι κυρίως η πλειονοτική.

Αναφορικά με τη χρήση της κοινοτικής γλώσσας στο δημόσιο χώρο, αυτή τείνει να επιλέγεται όταν επιδιώκεται να μην γίνει κατανοητό το περιεχόμενο της συζήτησης. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Tzirides (2020), τα υποκείμενα χρησιμοποιούν την ισπανική γλώσσα δημόσια, όταν δεν θέλουν να καταλάβουν οι υπόλοιποι τα λεγόμενά τους. Αντιθέτως, ο Γογωνάς (Gogonas, 2009· Γογωνάς, 2010) σημειώνει ότι οι Αλβανοί μετανάστες στον δημόσιο χώρο προσπαθούν να μιλούν «καλά» ελληνικά προκειμένου να αποφεύγουν τις διακρίσεις σε βάρος τους. Επίσης, η Μαλιγκούδη (2010) αναφέρει ότι στην έρευνα της σε παιδιά Αλβανών μεταναστών διαπιστώθηκε ότι οι γονείς επιβάλλουν στα παιδιά τους τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο δημόσιο χώρο, ώστε να μην ξεχωρίζουν από τους Έλληνες. Ακόμα, στην έρευνα της Κοιλιάρη (2012) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν την αλβανική γλώσσα κατά τη βόλτα με τους φίλους τους, καθώς δεν επιθυμούν να ξεχωρίζουν και ενδεχομένως να στιγματίζονται λόγω της καταγωγής τους. Παρόμοια, στην έρευνα των Χατζηδάκη και Μαλιγκούδη (Chatzidaki & Maligkoudi, 2012) σε αλβανικής καταγωγής μετανάστες διαπιστώθηκε ότι αποφεύγουν τη χρήση της κοινοτικής γλώσσας για να μην προσβάλλουν τους Έλληνες. Επίσης, οι Γογωνάς και Μιχαήλ (Gogonas & Michail, 2014) αναφέρουν ότι η αποφυγή χρήσης της κοινοτικής γλώσσας ενδεχομένως να οφείλεται στον φόβο του στιγματισμού των ομιλητών της από τους Έλληνες και στον αποκλεισμό τους.

Σύμφωνα με τον Fishman (1965/2007), η επιλογή της μίας ή της άλλης γλώσσας φαίνεται ότι προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραγόντων με αποτέλεσμα οι επιλογές των ομιλητών να προσαρμόζονται στην εκάστοτε

επικοινωνιακή περίσταση. Σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται η περίσταση και ο σκοπός της επικοινωνίας, η θεματολογία και οι σχέσεις των ομιλητών ως εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά στοιχεία (Χατζηδάκη, 2020). Επισημαίνεται ότι υπάρχει η πιθανότητα να αλλάζει μόνο ένα από τα εξωγλωσσικά στοιχεία και πάλι οι γλωσσικές επιλογές να επηρεάζονται και να αναδιαμορφώνονται (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα που δίνει η Κωστούλα-Μακράκη (2001) αναφορικά με τα παραπάνω εξωγλωσσικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, αναφέρεται το σχολείο ως ο χώρος επικοινωνίας, οι μαθητές/μαθήτριες και ο/η δάσκαλος/δασκάλα ως οι σχέσεις των ομιλητών και το περιεχόμενο της συζήτησης ως η θεματολογία. Γίνεται σαφές ότι σε κάθε διαφορετικό συνδυασμό των παραπάνω παραμέτρων οι γλωσσικές επιλογές διαφοροποιούνται, ώστε να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός στόχος ακολουθώντας τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες επικοινωνίας.

Οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν τους «*τομείς*» χρήσης (domains) της γλώσσας κατά τον Fishman που εισήγαγε τον όρο αυτό (Κωστούλα-Μακράκη, 2001· Χατζηδάκη, 2020). Η έννοια του κοινωνικού τομέα χρήσης της γλώσσας αναφέρεται σε κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία που επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές των ομιλητών (Χατζηδάκη, 2020). Τα στοιχεία αυτά αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και οδηγούν τον ομιλητή στην τελική του επιλογή (Κωστούλα-Μακράκη, 2001). Σύμφωνα με τον Fishman (2007), εντοπίζονται διάφοροι τομείς χρήσης των γλωσσών με χαρακτηριστικά παραδείγματα την εκπαίδευση, την οικογένεια, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, τους λατρευτικούς χώρους και την εργασία. Ειδικά στο πλαίσιο της οικογένειας γίνεται, κυρίως, χρήση της μειονοτικής γλώσσας, ενώ στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό πλαίσιο κυριαρχεί η χρήση της επίσημης γλώσσας του κράτους (Κωστούλα-Μακράκη, 2001). Όμως, οι τομείς χρήσης δεν αποτελούν από μόνοι τους επαρκή συνθήκη καθορισμού των γλωσσικών επιλογών των ατόμων, καθώς σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα είδη του λόγου, η μορφή της επικοινωνίας και οι διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων (Fishman, 2007).

Σύμφωνα με τον Grosjean (2015), η γλωσσική ευχέρεια των ομιλητών επηρεάζεται από τον αριθμό των χώρων (domains) στους οποίους χρησιμοποιείται μία γλώσσα. Εύλογα, αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη ανάπτυξη της γλώσσας που αξιοποιείται σε περισσότερους χώρους και από μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών συγκριτικά με μία άλλη που περιορίζεται σε συγκεκριμένο αριθμό χώρων και σε λίγους

ομιλητές. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σε αρκετές περιπτώσεις τα άτομα είναι εξοικειωμένα με κάποιους όρους στη μία γλώσσα, που ίσως να αποτελεί τη γλώσσα των σπουδών τους, ενώ για καθημερινά ζητήματα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν μία δεύτερη γλώσσα και ενδεχομένως και μία τρίτη για τα λατρευτικά τους καθήκοντα (Fishman, 2007). Συνεπώς, ανάλογα με το θέμα της συζήτησης επιλέγεται η κατάλληλη γλώσσα για την επίτευξη του εκάστοτε επικοινωνιακού στόχου. Επίσης, οι σχέσεις των συμμετεχόντων καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη γλώσσα επικοινωνίας που επιλέγεται σε συνδυασμό με τους τομείς χρήσης. Σύμφωνα με τη Stoessel (2002), σε ένα ευρύτερο πλαίσιο η γλωσσική χρήση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις ατομικές ανάγκες και το κοινωνικό περιβάλλον και η γλωσσική συμπεριφορά είναι αναμενόμενο να διαφοροποιείται, εφόσον αναδιαμορφώνονται οι συνθήκες στη ζωή των ατόμων.

3.5 Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική (ΟΓΠ)

Ο ρόλος της οικογένειας και των πρακτικών που εφαρμόζονται εντός αυτής για την επικοινωνία μεταξύ των μελών της συνθέτουν την *Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική* (ΟΓΠ), επιμέρους πεδίο της Γλωσσικής Πολιτικής (Χατζηδάκη, 2020). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι γλωσσικές επιλογές αποτελούν σημαντικό παράγοντα διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας στις περιπτώσεις που δεν έχει υιοθετηθεί (ακόμα) η χρήση της κυρίαρχης γλώσσας εντός του σπιτιού. Οι γονείς μεταναστευτικής προέλευσης βιώνουν πολύ συχνά το δίλημμα σχετικά με την ορθότερη επιλογή γλωσσικής ανατροφής των παιδιών τους και καλούνται να επιλέξουν είτε και τις δύο γλώσσες είτε μόνο τη γλώσσα του περιβάλλοντος (Curdt-Christiansen & Huang, 2020). Συνεπώς, μέσω της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής αντανακλώνται οι γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων, τόσο απέναντι στις γλώσσες όσο και στο ρόλο τους ως γονέων γενικότερα, παρουσιάζοντας την ευρύτερη κοινωνική τους συμπεριφορά (King, Fogle & Logan-Terry, 2008). Η οικογενειακή γλωσσική πολιτική δεν είναι ουδέτερη ή μονολιθική, αλλά επηρεάζεται από μία πληθώρα παραγόντων. Ανάμεσα σε αυτούς συγκαταλέγονται οι γλωσσικές ιδεολογίες, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι εμπειρίες τους αναφορικά με τη γλώσσα, το υπόβαθρο της μετανάστευσης και το οικονομικό στάτους της οικογένειας (Curdt-Christiansen & Huang, 2020).

Η Curdt- Christiansen (2009, σ. 352) ορίζει την ΟΓΠ ως «*μια συνειδητή προσπάθεια να εφαρμοστεί ένα συγκεκριμένο μοτίβο γλωσσικής χρήσης και*

συγκεκριμένες πρακτικές γραμματισμού στον χώρο χρήσης του σπιτιού και ανάμεσα στα μέλη της»[7]. Ο παραπάνω ορισμός περιλαμβάνει και τις πρακτικές γραμματισμού στην εθνοτική γλώσσα ως χαρακτηριστικό στοιχείο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής. Ωστόσο, συνήθως παρατηρείται πως οι γονείς εστιάζουν κυρίως στον προφορικό λόγο θεωρώντας ότι αυτό αρκεί για τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, ακόμα και όταν δε γίνεται συστηματική χρήση του. Αυτό ερμηνεύεται ως απόρροια της αντίληψης των γονέων ότι ο γραμματισμός σχετίζεται περισσότερο με τα ακαδημαϊκά θέματα και δεν είναι απαραίτητος για τις λειτουργίες που επιτελούν στην εθνοτική γλώσσα (Γρίβα & Στάμου, 2014· Χατζηδάκη, 2020).

Επισημαίνεται ότι τα αποτελέσματα των πολιτικών που εφαρμόζονται από την οικογένεια εξαρτώνται σημαντικά από την ανταπόκριση των παιδιών στις πρακτικές των γονέων τους (Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019). Η οικογενειακή γλωσσική πολιτική συνιστά μία δυναμική κοινωνικοπολιτισμική πρακτική, η οποία διαμορφώνεται τόσο από γλωσσικούς όσο και από μη γλωσσικούς παράγοντες και διαφοροποιείται αναλόγως την οικογένεια, το γεωπολιτικό περικείμενο και το μακροεπίπεδο (Curdt-Christiansen & Huang, 2020). Συνεπώς, είναι ευνόητο ότι δεν υπάρχει, προς το παρόν, κάποιο σχέδιο δράσης κοινά αποδεκτό και εφαρμόσιμο σε όλες τις περιπτώσεις, ώστε να επιτευχθεί η διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας, καθώς κάθε περίπτωση είναι μοναδική (Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019).

Ένα σχετικό θεωρητικό πλαίσιο προτείνεται από τον Bernard Spolsky (2009), ο οποίος διαχωρίζει τις συνιστώσες που σχετίζονται με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική σε τρεις κατηγορίες. Σύμφωνα με το μοντέλο του πρόκειται για τις *γλωσσικές πρακτικές* (language practices), τις *γλωσσικές πεποιθήσεις-γλωσσική ιδεολογία* (language beliefs-language ideology) και τη *γλωσσική διαχείριση* (language management). Πρόκειται στην ουσία για τρεις αλληλένδετες κατηγορίες, καθεμία από τις οποίες επιτελεί σημαντικό ρόλο στη γλωσσική χρήση που υιοθετείται εντός της οικογένειας (Χατζηδάκη, 2020).

Πιο αναλυτικά, οι *γλωσσικές πρακτικές* συμπεριλαμβάνουν τα θέματα που σχετίζονται με τις επιλογές των ομιλητών που λαμβάνουν χώρα κατά την επικοινωνιακή πράξη και είναι άμεσα ορατές (Spolsky, 2009). Χαρακτηριστικό

[7] Family language policy (FLP) can be defined as a deliberate attempt at practicing a particular language use pattern and particular literacy practices within home domains and among family members.

παράδειγμα αποτελεί η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιείται από τον ομιλητή (πρότυπη κοινή/διάλεκτος). Επίσης, εξετάζονται και θέματα επάρκειας, διότι ο βαθμός κατάκτησης της κάθε γλώσσας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη χρήση της από τους ομιλητές (Χατζηδάκη, 2020). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνεται η ενδοοικογενειακή επικοινωνία στις πολύγλωσσες οικογένειες. Σύμφωνα με τη Wang (2012, p. 552), η πρακτική «one-parent-one-language» αναφέρεται στη χρήση της κοινοτικής γλώσσας του ενός γονέα κατά την επικοινωνία με τα παιδιά, ενώ η πρακτική «one-context-one-language» αναφέρεται στη χρήση μίας κοινής γλώσσας επικοινωνίας για όλα τα μέλη της οικογένειας.

Οι *γλωσσικές πεποιθήσεις* ή αλλιώς *γλωσσική ιδεολογία* αναφέρονται στις αντιλήψεις των γονέων και των παιδιών ως προς την αξία της εθνοτικής τους γλώσσας σε σχέση με το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και τις άλλες γλώσσες που γνωρίζουν. Τέλος, η τρίτη παράμετρος της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής είναι αυτή της *γλωσσικής διαχείρισης* και αναφέρεται στην προσπάθεια ενός ατόμου ή μίας ομάδας ατόμων να τροποποιήσουν τις πρακτικές ή τις πεποιθήσεις άλλων ατόμων σχετικά με τη διατήρηση και την ανάπτυξη μίας συγκεκριμένης γλώσσας, δηλαδή της μειονοτικής (Spolsky, 2009).

Σύμφωνα με τους Curdt-Christiansen και Huang (2020), υπάρχουν εννέα παράγοντες που επηρεάζουν την οικογενειακή γλωσσική πολιτική, οι οποίοι διακρίνονται σε ενδογενείς (internal factors) και εξωγενείς (external factors). Οι ενδογενείς παράγοντες εντοπίζονται στο μικροεπίπεδο της οικογένειας, ενώ οι εξωγενείς στο μακροεπίπεδο της ευρύτερης κοινωνίας και των κρατικών αποφάσεων. Πιο αναλυτικά, ενώ οι γλωσσικές πολιτικές στο μακροεπίπεδο είναι καθορισμένες και εφαρμόζονται με στόχο να αλλάξουν ή να επηρεάσουν τις κοινωνικές δομές και διαδικασίες, στο μικροεπίπεδο η οικογενειακή γλωσσική πολιτική βασίζεται μεμονωμένα στην αντίληψη της οικογένειας για τις κοινωνικές δομές και κοινωνικές αλλαγές.

Συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τους παρακάτω παράγοντες: συναισθηματικός, ταυτότητας, πολιτισμικός και αυτενέργειας. Πιο αναλυτικά, ο συναισθηματικός παράγοντας (emotional factor) αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στις σχέσεις μεταξύ των μελών μίας οικογένειας

διαφορετικών γενεών. Αποτέλεσμα της χρήσης της μειονοτικής γλώσσας στους κόλπους της οικογένειας είναι ο ισχυρότερος συναισθηματικός δεσμός των μελών της.

Ο επόμενος παράγοντας, η ταυτότητα (identity factor), αφορά την αίσθηση του ανήκειν σε μία οικογένεια με την έννοια ότι η εθνοτική γλώσσα σε κάποιες περιπτώσεις θεωρείται το πιο αντιπροσωπευτικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας και της πολιτισμικής κληρονομιάς μίας οικογένειας. Ακολούθως, ο πολιτισμικός παράγοντας (cultural factor) αναφέρεται σε πολιτισμικές πρακτικές και κοινωνικούς κανόνες που ακολουθεί η οικογένεια με σκοπό τη διαφύλαξη των παραδόσεων στις επόμενες γενεές.

Τέλος, ένας πολύ σημαντικός εσωτερικός παράγοντας είναι αυτός της *αυτενέργειας* (agency) (Χατζηδάκη, 2020, σ. 104). Οι Curdt-Christiansen και Huang (2020) αναφέρουν ότι πρόκειται για τον ενεργό ρόλο που έχει ένα παιδί στο πλαίσιο της οικογένειας σχετικά με τη λήψη των αποφάσεων αναφορικά με τη γλωσσική χρήση. Όμως, η παράμετρος του χάσματος μεταξύ των γενεών σε συνδυασμό με τις επιρροές από την κουλτούρα της χώρας διαμονής συχνά λειτουργούν ανταγωνιστικά επηρεάζοντας ιδεολογικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά τα άτομα (Little, 2020b). Το αποτέλεσμα των παραπάνω είναι είτε η διατήρηση είτε η απώλεια της μειονοτικής γλώσσας και για αυτό τον λόγο κρίνεται απαραίτητο να εξετάζεται προσεκτικά το θέμα της αυτενέργειας των παιδιών σε συγκεκριμένα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Ahearn, 2001, όπως αναφέρεται στο Curdt-Christiansen & Huang, 2020).

Σε αυτό το πλαίσιο αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντικό ρόλο για τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας διαδραματίζει η εφηβική περίοδος. Σύμφωνα με την Κακριδή-Φεράρι (2007), η εφηβεία είναι το κομβικό σημείο για την παγίωση (γλωσσικών) στάσεων. Η συγκεκριμένη περίοδος χαρακτηρίζεται από την ανάγκη αποδοχής του ατόμου από την ομάδα συνομηλίκων και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση των χαρακτηριστικών και της κουλτούρας που πρεσβεύει η εκάστοτε ομάδα. Μάλιστα, ο Baker (2001) σημειώνει ότι οι ρατσιστικές αντιλήψεις και οι διακρίσεις που υφίσταται μία μειονοτική ομάδα συγκαταλέγονται στους παράγοντες που οδηγούν σε γλωσσική μετατόπιση και σε άρνηση της εθνοτικής ταυτότητας των μελών της. Οι McCarty, Romero-Little, Warhol και Zepeda (2009) αναφέρουν ότι η ντροπή που αισθάνονται οι νεαροί ομιλητές για την κοινοτική τους γλώσσα και τα συναισθήματα ενοχής οδηγούν βαθμιαία στην αποστροφή προς αυτή με αποτέλεσμα την υιοθέτηση

της επίσημης γλώσσας του κράτους. Σύμφωνα με τους Cunliffe, Morris και Prys (2013), η εφηβική περίοδος είναι πολύ κρίσιμη για την ανάπτυξη των γλωσσικών συμπεριφορών των ατόμων. Κατά συνέπεια η χρήση της μειονοτικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της εφηβείας ενδέχεται να οδηγήσει τα άτομα στη χρήση της και μετέπειτα στη ζωή τους, ενώ λειτουργεί υποβοηθητικά στη μετάδοση της από γενιά σε γενιά.

Προχωρώντας στη δεύτερη ταξινομική κατηγορία, τους εξωτερικούς παράγοντες, παρατηρείται ότι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες (socio-economic factors) στη διατήρηση μίας γλώσσας σχετίζονται με τα προνόμια οικονομικής φύσης που αυτή μπορεί να προσφέρει στους ομιλητές της (Curdt-Christiansen & Huang, 2020). Με άλλα λόγια, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κεφάλαιο (Bourdieu, 1996, όπως αναφέρεται στο Curdt-Christiansen & Huang, 2020) και η αξία της εξαρτάται από τα οφέλη που προσδίδει στους χρήστες της με αποτέλεσμα η διατήρηση μίας μειονοτικής γλώσσας να εξετάζεται σε σχέση με τα προνόμια που μπορεί να αποφέρει. Συνεχίζοντας, οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες (socio-political factors) αφορούν τα ατομικά δικαιώματα, την πρόσβαση στην εκπαίδευση και τις πολιτικές αποφάσεις. Σε αυτό το σημείο σημειώνεται ότι στην περίπτωση που οι μετανάστες γονείς αντιληφθούν ότι η μειονοτική γλώσσα αποτελεί εμπόδιο στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους τότε οι πιθανότητες διατήρησής της είναι ελάχιστες.

Οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες (socio-cultural factors) σχετίζονται με τις πολιτισμικές αξίες των γλωσσών, εφόσον αυτές θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν την κουλτούρα της χώρας καταγωγής. Τέλος, οι κοινωνικογλωσσολογικοί παράγοντες (socio-linguistic factors) αφορούν τις αντιλήψεις των γονέων για τις αποδεκτές γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες. Αυτές οι απόψεις αντανακλώνται μέσω των γλωσσικών επιλογών που μπορεί να περιλαμβάνουν τη χρήση δύο γλωσσών εντός σπιτιού ή την επιλογή ανάμεσα σε δύο ποικιλίες της ίδιας γλώσσας, ανάλογα με το στάτους και τον εργαλειακό ρόλο που έχει η καθεμία.

3.6 Γλωσσική διαχείριση και πρακτικές γλωσσικής διατήρησης στην οικογένεια

Σύμφωνα με τους Reyes και Moll (2010), οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της οικογένειας σχετικά με τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας από τα παιδιά τους πραγματοποιούνται τόσο ασυνείδητα όσο και συνειδητά. Στην πρώτη περίπτωση

συγκαταλέγονται καθημερινές δραστηριότητες, όπως η συμμετοχή των παιδιών σε χορούς της κοινότητας ή οι επισκέψεις σε συγγενικά πρόσωπα, στις οποίες η χρήση της εθνοτικής γλώσσας είναι απαραίτητη και συνήθως γίνεται αβίαστα. Στο ίδιο πλαίσιο συγκαταλέγεται η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων στην εθνοτική γλώσσα και η ακρόαση τραγουδιών, όπως και οι επισκέψεις στη χώρα καταγωγής (Borland, 2006· Wright & Kurtoğlu- Hooton, 2006). Στην έρευνα του Γογωνά (Gogonas, 2009· Γογωνάς, 2010) η παρακολούθηση ταινιών στην αλβανική γλώσσα αποτελεί μία από τις συνήθεις πρακτικές γλωσσικής διατήρησης αυτών των οικογενειών. Επίσης, η Schwartz (2020) συμπεριλαμβάνει στις γονικές πρακτικές εκμάθησης της μητρικής γλώσσας τα εκπαιδευτικά τηλεοπτικά προγράμματα.

Αντιθέτως, στις περιπτώσεις πρακτικών συνειδητής χρήσης της γλώσσας περιλαμβάνονται οι στοχευμένες δραστηριότητες αξιοποίησης της μειονοτικής γλώσσας (Reyes & Moll, 2010). Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν τα παιδικά αναγνώσματα (λ.χ. παραμύθια) και γενικότερα τα βιβλία που είναι γραμμένα στην κοινοτική γλώσσα και φέρνουν σε επαφή το παιδί με τη γλώσσα αυτή με έναν ευχάριστο τρόπο (Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019· Χατζηδάκη, 2005). Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος των μελών της οικογένειας στη διατήρηση και μετάδοση της κοινοτικής γλώσσας είναι πολύ σημαντικός, όπως και ο χρόνος που αφιερώνουν σε δραστηριότητες με τα παιδιά τους προς αυτή την κατεύθυνση.

Σύμφωνα με τη Holmes (2016), οι μητέρες τείνουν να μεταδίδουν τη γλώσσα τους στην επόμενη γενιά συχνότερα από ό,τι οι πατέρες. Οι Γογωνάς και Μαλιγκούδη (Gogonas & Maligkoudi, 2022) εντοπίζουν δύο κυρίως λόγους για αυτή τη διαφοροποίηση. Πρώτον, οι μητέρες συμμετέχουν σε κοινωνικά δίκτυα στα οποία ενθαρρύνεται η χρήση της κοινοτικής γλώσσας και δεύτερον οι ίδιες πιστεύουν και υποστηρίζουν με πρακτικό τρόπο την αξία αυτής της γλώσσας για την οικοδόμηση της κοινωνικής και ψυχολογικής ταυτότητας των ιδίων και των παιδιών τους. Μάλιστα, η Schwartz (2020) αναφέρει ότι οι γονείς και συγκεκριμένα οι μητέρες συχνά αναλαμβάνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, όταν απουσιάζουν άλλου είδους φορείς.

Άλλες συνειδητές πρακτικές από τους γονείς αποτελούν οι παιδικές κατασκηνώσεις κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών στις οποίες η γλώσσα επικοινωνίας είναι η κοινοτική, προκειμένου να αποκτήσουν ευχέρεια σε αυτήν

(Schwartz & Moin, 2012). Σημαντικός χαρακτηρίζεται ο ρόλος των μεγαλύτερων, σε ηλικία, μελών της οικογένειας, όπως των παππούδων, σχετικά με την χρήση της μειονοτικής γλώσσας. Οι επαφές με τους παππούδες που, συνήθως, δεν είναι ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας, εξοικειώνει τα παιδιά με τη μειονοτική γλώσσα, ενώ όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο του διερμηνέα από την κυρίαρχη γλώσσα ενισχύεται η διγλωσσία τους (Wright & Kurtoğlu- Hooton, 2006· Χατζηδάκη, 2020).

Επιπρόσθετα, η τακτική συναναστροφή ή και ακόμα περισσότερο η συγκατοίκηση με τους παππούδες συμβάλλει και στην ανάπτυξη του διγραμματισμού των παιδιών (Reyes & Moll, 2010· Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019· Χατζηδάκη, 2020). Σύμφωνα με τη Reyes (2006, όπως αναφέρεται στο Reyes & Moll, 2010), τα δεδομένα από τη μελέτη πρώτης γενιάς μεταναστών Μεξικανικής καταγωγής στις ΗΠΑ κατέδειξαν ότι οι πρακτικές των μελών της οικογένειας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και στην ανάπτυξη του διγραμματισμού, τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Αυτού του είδους πρακτικές προάγουν την αμφίδρομη μάθηση (bidirectional learning), καθώς ο διγραμματισμός αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης των γονέων και των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες, όπως διαδραστικά παιχνίδια ορθογραφίας μέσω υπολογιστή στη γλώσσα-στόχο. Κατά τις παραπάνω διαδικασίες χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες, αλλά σε διαφορετικά σημεία η καθεμία (Reyes & Moll, 2010).

Οι συνεργατικές πρακτικές μεταξύ αδελφών στο πλαίσιο της οικογένειας και της παρέας συνομηλίκων φαίνεται ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικές συγκριτικά με εκείνες που αναπτύσσονται ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά (Reyes & Moll, 2010). Αυτό γίνεται κατανοητό εφόσον τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητας με συνομηλίκους τους συμμετέχοντας σε παιχνίδια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν περισσότερο τη γλώσσα με στόχο την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποίησή τους (Χατζηδάκη, 2020). Οι Reyes και Moll (2010) επισημαίνουν ότι η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες της κοινότητας συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού στην εθνοτική γλώσσα, ενώ παράλληλα υποβοηθείται και η ανάπτυξη και διατήρηση της διγλωσσίας τους.

3.7 Η συμβολή των κοινοτικών σχολείων

Όπως διαπιστώθηκε παραπάνω, η προσπάθεια διατήρησης μία μειονοτικής γλώσσας δεν είναι ένα εύκολο εγχείρημα, αλλά αποτελεί μία πρόκληση (Chatzidaki & Maligkoudi, 2018). Μάλιστα, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στη διατήρηση ή μη μίας γλώσσας που δεν είναι κυρίαρχη στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Παρότι η οικογένεια και συγκεκριμένα οι γονείς διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στη μετάδοση της εθνοτικής γλώσσας στα παιδιά τους, αυτό δεν είναι από μόνο του αρκετό. Άλλωστε, η συστηματική διδασκαλία της γλώσσας, εντός αίθουσας, από ειδικευμένο προσωπικό προσφέρει περισσότερα οφέλη, καθώς τα παιδιά διδάσκονται και γραμματισμό εντός αυτής.

Στις περιπτώσεις των γλωσσικών μειονοτήτων, μεταναστών ή γηγενών, αυτό μπορεί να υλοποιηθεί μέσω των κοινοτικών σχολείων (Community Schools) στις περιπτώσεις που δεν έχει ήδη μεριμνήσει το κράτος για την παροχή εκπαίδευσης στις μειονοτικές γλώσσες (Χατζηδάκη, 2020). Έτσι, οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας σε συνεργασία με διάφορους φορείς από τη χώρα καταγωγής (λ.χ. εκκλησία) επιφορτίζονται με το έργο της διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας και για το σκοπό αυτό ιδρύουν τα κοινοτικά σχολεία. Οι διάφοροι φορείς της χώρας καταγωγής ενδέχεται να αναλαμβάνουν την οικονομική ενίσχυση τους, αλλά συνήθως στηρίζονται στον εθελοντισμό των μελών της μειονότητας που υποστηρίζουν οργανωτικά, οικονομικά και με εθελοντική προσφορά διδακτικού έργου. Τα σχολεία λειτουργούν κατά βάση εκτός σχολικού ωραρίου ή τα σαββατοκύριακα σε χώρους τους οποίους ενοικιάζουν ή τους παραχωρούνται από διάφορους φορείς (Δήμους, ΑΕΙ, κλπ.). Παραδειγματικά, το αλβανικό κοινοτικό σχολείο «Μητέρα Τερέζα» αξιοποιεί τους χώρους του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τη διδασκαλία των μαθημάτων τις Κυριακές (Chatzidaki & Maligkoudi, 2018).

Σκοπός της εκπαίδευσης στα κοινοτικά σχολεία θεωρείται η μετάδοση της γλώσσας της χώρας καταγωγής στους μαθητές/μαθήτριες και η εξοικείωση των νέων γενεών με την κουλτούρα και τα έθιμα της χώρας (Lytra & Martin, 2010, όπως αναφέρεται στο Chatzidaki & Maligkoudi, 2018). Όπως γίνεται αντιληπτό, οι παραπάνω στόχοι δεν επιτυγχάνονται αποκλειστικά μέσω των γλωσσικών μαθημάτων. Συνήθως, περιλαμβάνουν τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε εκδηλώσεις και γιορτές (λ.χ. εθνικές επετείους) που διοργανώνονται από την κοινότητα και φέρνουν

σε επαφή τα παιδιά με τα διάφορα έθιμα και την κουλτούρα της χώρας καταγωγής (Chatzidaki & Maligkoudi, 2018).

3.8 Ανακεφαλαίωση

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε η παρουσίαση θεμάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της διγλωσσίας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Αρχικά, έγινε μία προσπάθεια αποσαφήνισης βασικών όρων σε σχέση με τη διγλωσσία, όπως πρώτη, δεύτερη/ξένη γλώσσα, ατομική και κοινωνική διγλωσσία. Στη συνέχεια, δόθηκε ο εννοιολογικός ορισμός των δίγλωσσων ομιλητών και της διγλωσσίας που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία. Στον παραπάνω ορισμό στηρίχθηκε η επιλογή του δείγματος που έλαβε μέρος στη διεξαγωγή της έρευνας. Όπως ανέφερε και η συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου, με τον όρο «δίγλωσσος» νοείται κάθε άτομο που κατέχει δύο ή περισσότερες γλώσσες- σε ποικίλους βαθμούς- τις οποίες έχει κατακτήσει από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, οι φοιτητές/φοιτήτριες που είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στην έρευνα μπορούσαν να είναι μέλη γηγενών μειονοτήτων, άτομα μεταναστευτικής και προσφυγικής βιογραφίας, Έλληνες της Διασποράς, αλλά και παιδιά από μεικτούς γάμους Ελλήνων/Ελληνίδων με αλλοδαπούς.

Κατόπιν, έγινε αναφορά στις μορφές και στις διαστάσεις της διγλωσσίας παρουσιάζοντας τις βασικότερες ταξινομήσεις τους, δηλαδή το πλαίσιο/τρόπο κατάκτησης, τον χρόνο και τη σειρά κατάκτησης, το βαθμό κατοχής και την ισορροπία των δύο γλωσσών και το αποτέλεσμα της διγλωσσίας. Λαμβάνοντας υπόψιν αυτές τις διαστάσεις προέκυψαν τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, ενώ αξιοποιήθηκαν και κατά την ερμηνεία των ευρημάτων από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις.

Ακολούθως, αναλύθηκε το ζήτημα της γλωσσικής διατήρησης και της γλωσσικής μετατόπισης και οι παράγοντες που οδηγούν τους δίγλωσσους ομιλητές στη διατήρηση ή όχι της μειονοτικής γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, κατά τη συζήτηση των ευρημάτων, αξιοποιήθηκαν αρκετά στοιχεία σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα. Έπειτα, αναλύθηκαν οι παράγοντες που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές των δίγλωσσων ομιλητών με βάση τους τομείς χρήσης του J. Fishman, καθώς αυτό διερευνάται στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις σχετικά με τη γλωσσική

χρήση και τις γλωσσικές επιλογές που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο και στη συνέντευξη διαμορφώθηκαν με γνώμονα αυτούς τους τομείς.

Έπειτα, αναλύθηκε η έννοια της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής (ΟΓΠ) σύμφωνα με τον B. Spolsky και τους Curdt-Christiansen και Huang. Ο τομέας της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής και οι διάφοροι παράμετροι της αξιοποιήθηκαν τόσο κατά το σχεδιασμό των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης όσο και κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Οι πρακτικές γλωσσικής διατήρησης στην οικογένεια αξιοποιήθηκαν κατά τον σχεδιασμό των περισσότερων ερωτήσεων της συνέντευξης, ώστε να απαντηθεί πληρέστερα το πρώτο ερευνητικό και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Τέλος, έγινε μία σύντομη αναφορά στο θεσμό των κοινοτικών σχολείων και του ρόλου τους για τη διατήρηση των γλωσσών καταγωγής, καθώς από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό είχε φοιτήσει σε τέτοιου είδους σχολεία. Στο επόμενο κεφάλαιο πρόκειται να αναλυθεί το θέμα του διγραμματισμού, καθώς αυτό διερευνούν δύο από τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα. Επιμέρους ζητήματα που αναλύονται είναι ο γραμματισμός και οι γραμματισμοί, οι πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού στις μειονοτικές γλώσσες και οι πρακτικές διγραμματισμού. Η τελευταία ενότητα αναφέρεται στη σχέση των γλωσσών καταγωγής με το πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων ομιλητών, καθώς αυτό αποτελεί αντικείμενο του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος.

Κεφάλαιο 4 Διγραμματισμός

4.1 Γραμματισμός και Γραμματισμοί

Το θέμα του γραμματισμού, λόγω του εξαιρετικού ενδιαφέροντος που παρουσιάζει, έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από ερευνητές/ερευνήτριες διαφορετικών πεδίων, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσολογίας, της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, αλλά και εκπαιδευτικών και άλλων ειδικοτήτων (Hull & Hernandez, 2008). Μάλιστα, τις τελευταίες δεκαετίες η ενασχόληση με το θέμα του γραμματισμού διευρύνθηκε από την αποκλειστικά ερευνητική σκοπιά και πλέον συμπεριλαμβάνει και τις κοινωνικές συνιστώσες που σχετίζονται με τον γραμματισμό (Σκούρτου, 2011).

Με τον όρο γραμματισμός αποδίδεται στα ελληνικά ο όρος literacy που είχε μεταφραστεί παλαιότερα και ως εγγραμματοσύνη (Μητσικοπούλου, 2001). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2007), η έννοια του γραμματισμού είναι άμεσα συνδεδεμένη με αυτή του γλωσσικού γραμματισμού και συνήθως την προσδιορίζει, ενώ για πολύ καιρό είχε ταυτιστεί με τον όρο του αλφαβητισμού (Μητσικοπούλου, 2001). Κατά τη μελέτη της εξέλιξης του γραμματισμού παρατηρείται ότι το περιεχόμενό του μεταβαλλόταν και αναδιαμορφωνόταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις επιταγές της κάθε εποχής. Παραδειγματικά αναφέρεται ότι κατά την περίοδο του ρομαντισμού ο γραμματισμός θεωρούνταν συνώνυμο της κατανόησης της λογοτεχνίας και της τέχνης. Όμως, η έννοια του απέκτησε εντελώς διαφορετικό νόημα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, καθώς τότε δόθηκε έμφαση σε θέματα που σχετίζονται περισσότερο με την κοινωνική φύση του γραμματισμού και λιγότερο με τη γλώσσα αυτή καθαυτή (Χατζησαββίδης, 2007).

Ο γραμματισμός αδιαμφισβήτητα είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα και η συζήτηση γύρω από αυτόν πρέπει να γίνεται με όρους της παγκόσμιας κοινότητας και να μην περιορίζεται σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο (Keefe & Copeland, 2011). Άλλωστε, η UNESCO τοποθετεί την καλλιέργεια του «αλφαβητισμού» ως προτεραιότητα σε παγκόσμια κλίμακα (Baker, 2001). Όμως, η καλλιέργεια της ανάγνωσης και της γραφής δε συνεπάγεται την ανάπτυξη του γραμματισμού, ο οποίος όπως αναφέρθηκε παραπάνω περιλαμβάνει περισσότερες δεξιότητες. Παρόλα αυτά, οι διεθνείς εκθέσεις για την εκπαίδευση αξιολογούν τις διάφορες χώρες με γνώμονα την επίτευξη υψηλών δεικτών ανάγνωσης από τους μαθητές/μαθήτριες (Σκούρτου, 2011), δηλαδή θεωρείται ότι ο γραμματισμός αποτυπώνεται στην αναπτυγμένη αναγνωστική ικανότητα.

Σύμφωνα με την Σκούρτου (2011), η αξιολόγηση της ανάγνωσης περιλαμβάνει τόσο την αποκωδικοποίηση όσο και την κατανόηση των κειμένων.

Προχωρώντας, η πολυδιάστατη έννοια του γραμματισμού διαφαίνεται ακόμη από την αδυναμία συμφωνίας των ερευνητών/ερευνητριών σε έναν και μόνο ορισμό του (Baker, 2001· Keefe & Copeland, 2011· Ματσαγγούρας, 2007). Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της διάκρισης του γραμματισμού σε διαφορετικά είδη, καθένα από τα οποία αξιοποιείται σε συγκεκριμένα πεδία χρήσης (McKay, 2009). Χαρακτηριστικά, ο ορισμός που δόθηκε από την UNESCO εστιάζει στο λειτουργικό γραμματισμό και συγκεκριμένα αναφέρει ότι «*ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική τού επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του*» (Baynham, 2002, όπως αναφέρεται στο Χαραλαμπόπουλος, 2006, σ.7).

Σύμφωνα με την έρευνα των Scribner και Cole (1981, όπως αναφέρεται στο Hull & Hernandez, 2008, σ.331) ο γραμματισμός ορίζεται ως «*μία κοινωνικά προσανατολισμένη πρακτική, η οποία δεν περιορίζεται στη γνώση της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά στην ικανότητα εφαρμογής αυτής της γνώσης για συγκεκριμένους σκοπούς σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης*». Αυτός ο ορισμός θεωρείται ευρύτερος, καθώς ο γραμματισμός απομακρύνεται από τα στενά όρια της κατάκτησης του αλφαβητισμού και αναφέρεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων και στην αξιοποίηση των γνώσεων τους σε νέα περικείμενα.

Όπως αναφέρει ο Baker (2001), πρόκειται για μία ολιστική προσέγγιση του γραμματισμού, καθώς η εκμάθηση γίνεται με στόχο την επικοινωνία των μαθητών/μαθητριών σε διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και παύει να είναι αυτοσκοπός ο αλφαβητισμός. Ο τρόπος ανάγνωσης των διαφορετικών κειμενικών ειδών αντανακλάει τις γνώσεις και τις εμπειρίες των ατόμων δείχνοντας έτσι ότι η ερμηνεία των κειμένων είναι η ουσία του γραμματισμού και όχι η ανάγνωση, η οποία αποτελεί το μέσο (Gee, 2006). Σημειώνεται ότι για τη διδασκαλία προτείνονται

αυθεντικά κείμενα και καταστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες ανταποκρίνονται σε καθημερινά ζητήματα, παρά προκατασκευασμένες ιστορίες για τον σκοπό αυτό.

Πριν όμως αναφερθούν τα είδη του γραμματισμού, αξίζει να σημειωθεί ότι μία βασική κατηγοριοποίηση που έχει προταθεί διακρίνει τον γραμματισμό σε ατομικό και κοινωνικό (McKay, 2009). Σύμφωνα με την McKay (2009), οι υποστηρικτές του ατομικού γραμματισμού θεωρούν ότι πρόκειται για μία δεξιότητα που αφορά αποκλειστικά τα άτομα, υποβαθμίζοντας με αυτό τον τρόπο τους κοινωνικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία ανάπτυξής του. Μάλιστα, ο Wells (1987, σ. 685, όπως αναφέρεται στο McKay, 2009) διακρίνει τον ατομικό γραμματισμό σε τέσσερα επίπεδα, στον *επιτελεστικό* (performative), στον *λειτουργικό* (functional), στον *πληροφοριακό* (informative) και στον *επιστημικό* (epistemic). Αυτές οι υποκατηγορίες του γραμματισμού αναφέρονται στις διάφορες δεξιότητες που είναι απαραίτητες να αναπτυχθούν από το άτομο ώστε να ανταποκρίνεται επιτυχώς σε ζητήματα της καθημερινότητας.

Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω, πλέον γίνεται λόγος για γραμματισμούς και όχι για γραμματισμό, εφόσον συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες που εμπίπτουν σε διαφορετικά πεδία και εξετάζονται ξεχωριστά. Μάλιστα, οι διάφορες γλωσσικές μειονότητες δίνουν διαφορετική αξία στους διάφορους τύπους γραμματισμού ή αλλιώς στους πολυγραμματισμούς (Baker, 2011). Επομένως, ο γραμματισμός δεν παύει να αποτελεί μία κοινωνική πρακτική, η οποία ενσωματώνει τις κουλτούρες της κοινωνίας και νοηματοδοτείται διαφορετικά από τους κοινωνικούς θεσμούς και τις εκάστοτε περιστάσεις (Hull & Hernandez, 2008). Ο γραμματισμός δε χαρακτηρίζεται από ουδετερότητα, αντίθετα αντιπροσωπεύει νόρμες και ιδεολογίες (Σιαηλή & Ιωαννίδου, 2015). Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Gee (2006), ο τρόπος ανάγνωσης των κειμένων αντιπροσωπεύει τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις που θέλει να δώσει αυτός που κάνει την ανάγνωση. Σύμφωνα με τον Fairclough, τα άτομα επιτελούν τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες με «τρόπους που καθορίζονται κοινωνικά και έχουν κοινωνικές επιπτώσεις» (McCay, 2009). Επομένως, ο γραμματισμός στο εκπαιδευτικό πλαίσιο διαμορφώνεται με βάση την οπτική που αποσκοπεί να έχουν οι μαθητές/μαθήτριες στους οποίους απευθύνεται. Για τους Macedo και Freire (2012), είναι αδύνατον να απομονώσεις την εκπαιδευτική πραγματικότητα από την κουλτούρα μίας κοινωνίας, καθώς η ίδια αποτελεί μία από τις μορφές έκφρασής της.

4.2 Ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού και μειονοτική γλώσσα

Ο ψηφιακός γραμματισμός (digital literacy) συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως συνώνυμο του διαδικτυακού γραμματισμού, των πολυγραμματισμών και του υπολογιστικού γραμματισμού (Osterman, 2012). Σύμφωνα με τους Sachdeva και Tripathi (2019), ο σκοπός του ψηφιακού γραμματισμού είναι η εκπαίδευση και η ενημέρωση των νέων για τις διαφορετικές πηγές άντλησης ψηφιακών πληροφοριών, το περιεχόμενό τους και τον ορθό τρόπο ανάγνωσης του περιεχομένου αυτού. Μάλιστα, επισημαίνουν ότι ο ψηφιακός γραμματισμός λειτουργεί υποβοηθητικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και περαιτέρω του κριτικού γραμματισμού. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη συμβολή των τεχνολογικών μέσων στην ανάπτυξη και στη διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών είναι περιορισμένα (Androutsopoulos, 2014· Cunliffe, Morris & Prys, 2013· Little, 2019· Velázquez, 2017).

Οι Belmar και Glass (2019) επισημαίνουν ότι, σε αντίθεση με τις αρχικές θεωρήσεις περί εξαφάνισης των μειονοτικών γλωσσών λόγω της εξάπλωσης του διαδικτύου, αυτές οι γλώσσες εξασφάλισαν ένα νέο χώρο χρήσης τους (domain) για τον οποίο δεν απαιτείται κρατική άδεια ή χρηματοδότηση. Μάλιστα, η παρουσία των κοινοτικών γλωσσών στο διαδίκτυο αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την ενδυνάμωση των γλωσσικών μειονοτήτων. Σύμφωνα με τη García (2009), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προσφέρουν έναν ασφαλή χώρο για τις μειονοτικές γλώσσες, καθώς δεν υφίσταται πλέον ο ανταγωνισμός με την κυρίαρχη γλώσσα. Επίσης, το διαδίκτυο είναι πλέον διαθέσιμο στις περισσότερες γλώσσες και ενδείκνυται για αξιοποίηση από πολύγλωσσες οικογένειες (Little, 2020a).

Σε αυτό το πλαίσιο οι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι ομιλητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν ένα μεγαλύτερο εύρος γλωσσικών πρακτικών σε σχέση με αυτές που χρησιμοποιούν κατά την επικοινωνία στο σχολείο και στην κοινότητα. Οι Cunliffe, Morris και Prys (2013) αναφέρουν ότι η επιλογή της γλώσσας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης καθορίζεται από τον συνομιλητή και το κοινό στο οποίο στοχεύει. Παρόμοια, στην έρευνα του Ανδρουτσόπουλου (Androutsopoulos, 2014) για τις γλωσσικές πρακτικές πολύγλωσσων ομιλητών κατά τη χρήση του Facebook, αναφέρεται ότι η επιλογή της γλώσσας εξαρτάται άμεσα από το κοινό στο οποίο απευθύνεται η εκάστοτε δημοσίευση, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται η κοινοτική γλώσσα όταν στοχεύει σε ένα πολύ συγκεκριμένο κοινό, δηλαδή στους ομιλητές της. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Velázquez (2017) για τη χρήση των ισπανικών στα μέσα

κοινωνικής δικτύωσης διαπιστώθηκε ότι οι δίγλωσσοι φοιτητές/φοιτήτριες αξιοποιούν τη μειονοτική γλώσσα σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής για διάφορους σκοπούς, ενώ ένα πολύ μεγάλο ποσοστό για την ακρόαση μουσικής. Όμως, οι Belmar και Glass (2019) επισημαίνουν ότι η ηγεμονία των αγγλικών στο διαδίκτυο είναι πλέον ορατή, εφόσον αποτελεί κοινή γλώσσα επικοινωνίας σε παγκόσμιο επίπεδο, ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες γλώσσες που γνωρίζουν οι χρήστες.

Ήδη από το 1991 ο Fishman (όπως αναφέρεται στο Belmar & Glass, 2019) χαρακτήρισε *χώρους ελεύθερης έκφρασης* (breathing spaces) τα μέρη που είναι δυνατή η χρήση της μειονοτικής γλώσσας ελεύθερα και χωρίς την απειλή της επίσημης γλώσσας του κράτους. Πλέον, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν τέτοιους χώρους, εφόσον οι ομιλητές μειονοτικών γλωσσών έχουν τη δυνατότητα να τις αξιοποιήσουν με «φυσιολογικό» τρόπο (Belmar & Glass, 2019). Μάλιστα, λόγω της εξάπλωσης του διαδικτύου και των διάφορων κοινωνικών πλατφόρμων, η επαφή με ομιλητές της ίδιας γλώσσας είναι εφικτή σε καθημερινή βάση, υπερβαίνοντας τα όρια της φυσικής απόστασης. Με αυτό τον τρόπο η διατήρηση της κοινοτικής γλώσσας ισχυροποιείται περισσότερο, εφόσον παρέχει την ευκαιρία και τον λόγο για να αξιοποιηθεί αυτή η γλώσσα (Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006).

Προκειμένου να θεωρηθούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως «χώροι ελεύθερης έκφρασης» είναι απαραίτητο να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, κατά τη χρήση αυτών των μέσων είναι απαραίτητο η επικοινωνία να πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσω της μειονοτικής γλώσσας ή τουλάχιστον, όταν γίνεται σε συνδυασμό με άλλες γλώσσες, να αποτελεί την προτιμώμενη γλώσσα. Επίσης, είναι αναγκαίο να ενθαρρύνεται η αξιοποίηση της κοινοτικής γλώσσας είτε μέσω άτυπης διδασκαλίας είτε μέσω της διεξαγωγής μεταγλωσσικών συζητήσεων για θέματα λεξιλογίου και γραμματικής. Τέλος, το στάτους της μειονοτικής γλώσσας δεν θα πρέπει να αμφισβητείται (Belmar & Glass, 2019).

Σύμφωνα με τη Lee (2006), η συμβολή της τεχνολογίας στις προσπάθειες των δίγλωσσων ατόμων για την ανάπτυξη και τη διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών είναι καθοριστικής σημασίας. Χαρακτηριστικά, στην έρευνα των Szecsi και Szilagyi (2012) αναφέρεται η αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων από παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής ως μία καλή πρακτική για την κατάκτηση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και γραπτού

λόγου) στη μειονοτική γλώσσα. Συνεπώς, μέσω των ψηφιακών πρακτικών προωθείται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του διγραμματισμού των παιδιών που θα εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα.

4.3 Διγραμματισμός

4.3.1 Ορισμός

Με τον όρο διγραμματισμός αποδίδεται στα ελληνικά ο αγγλικός όρος biliteracy και αναφέρεται στην ικανότητα ανάγνωσης ή/και γραφής σε δύο ή περισσότερες γλώσσες (Fishman, 1980). Η Hornberger (1990, όπως αναφέρεται στο Hornberger, 2012) αναφέρει ότι η έννοια του διγραμματισμού «περικλείει όλες τις περιπτώσεις στις οποίες πραγματοποιείται η επικοινωνία σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες στον γραπτό λόγο, όπου αυτές οι περιπτώσεις ενδέχεται να περιλαμβάνουν εκδηλώσεις, αλληλεπιδράσεις, πρακτικές, δραστηριότητες, τη σχολική τάξη, προγράμματα και καταστάσεις»[8].

Τα τελευταία χρόνια η μελέτη γύρω από το διγραμματισμό γίνεται πιο συστηματικά λόγω του ολοένα αυξανόμενου πληθυσμού παιδιών που μεγαλώνουν ως δίγλωσσα και κάποιες φορές παράλληλα αναπτύσσουν γραμματισμό και στις δύο γλώσσες (Reyes, 2012). Εφόσον η κατάκτηση του γραμματισμού σε μία γλώσσα θεωρείται πολυσύνθετη διαδικασία, αναμφισβήτητα η προσθήκη και άλλων γλωσσών, γλωσσικών ποικιλιών και κουλτουρών αυξάνει εκθετικά την υπάρχουσα πολυμορφία και πολυπλοκότητα (Hull & Hernandez, 2008). Αντιστοίχως, τα πλεονεκτήματα που απολαμβάνει ένα άτομο γνωρίζοντας γραμματισμό σε δύο γλώσσες, δηλαδή η ενδυνάμωση, η εκπαίδευση και η πολιτισμική γνώση, εξίσου πολλαπλασιάζονται (Baker, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο το ενδιαφέρον στρέφεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και εκφράζουν νοήματα μέσω των διαφορετικών γλωσσών και τρόπων γραμματισμού (Hull & Hernandez, 2008), δηλαδή γίνεται λόγος για την ανάπτυξη του διγραμματισμού (biliteracy). Ο διγραμματισμός είναι ένα σύνθετο φαινόμενο με γνωστικές, κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις (Gort & Bauer, 2012). Το ενδιαφέρον για τον διγραμματισμό κορυφώθηκε τις τελευταίες

[8] "Any or all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing, where these instances may be events, actors, interactions, practices, activities, classrooms, programs, situations, societies, sites, or worlds"

τρεις δεκαετίες λόγω της ανάγκης για βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/μαθητριών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο στις ΗΠΑ και στον υπόλοιπο κόσμο (Reyes, 2012).

Σύμφωνα με τους Read και Mackay (1984, όπως αναφέρεται στο McKay, 2009, σ. 686), ο διγραμματισμός ορίζεται «*ως προς το επίπεδο των δεξιοτήτων που αποκτά κανείς στη δεύτερη γλώσσα*»[9]. Με αυτή την έννοια, λοιπόν, ο διγραμματισμός περιγράφεται δυναμικά και ο ορισμός του διατυπώνεται αναλόγως του επιπέδου που έχει κατακτηθεί από το κάθε άτομο. Όπως γίνεται αντιληπτό, σε αυτή την περίπτωση ο διγραμματισμός εξετάζεται ως ατομική δεξιότητα, καθώς η έννοια του αναδιαμορφώνεται με βάση το επίπεδο που προαναφέρθηκε.

Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, τα επίπεδα του διγραμματισμού είναι πέντε και περιλαμβάνουν: τον *αρχικό* (initial) στον οποίο το άτομο είναι σε θέση να καταγράψει το όνομά του στις δύο γλώσσες, τον *βασικό* (basic) στον οποίο το άτομο μπορεί να γράφει και να διαβάζει απλές προτάσεις με περιεχόμενο που προέρχεται από την καθημερινότητα και αυτόν *της επιβίωσης* (survival) που σχετίζεται με δεξιότητες του ατόμου στην κατανόηση κειμένων προφορικών και γραπτών, οδηγιών και σήμανσης ώστε να είναι σε θέση να διαβιεί στο ευρύτερο περιβάλλον, πάλι και στις δύο γλώσσες. Ακολούθως, ο *λειτουργικός* (functional) περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν συγκεκριμένη στοχοθεσία, ενώ ο *τεχνολογικός* (technological) σχετίζεται με την κατανόηση κειμένων και καλλιέργεια δεξιοτήτων των δύο γλωσσών για την αντιμετώπιση των προκλήσεων σε συγκεκριμένα πεδία.

Παρά το γεγονός ότι οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις παρουσιάζουν με κατανοητό τρόπο τα επίπεδα διγραμματισμού των ατόμων, παραβλέπουν το γεγονός ότι η κατάκτηση κάθε επιπέδου συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της κοινωνικής τους ταυτότητας (Street, 1991, όπως αναφέρεται στο McKay, 2009). Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί εφόσον ο διγραμματισμός εξετάζεται υπό το πρίσμα της ατομικής δεξιότητας. Παρομοίως, η έλλειψη της διάστασης της κοινωνικής ταυτότητας παρουσιάζεται και στην περίπτωση των επιπέδων του γραμματισμού που παρουσιάστηκαν στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου.

[9] Define literacy in terms of the level of skill one attains in second language.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η καλλιέργεια του γραμματισμού σε περισσότερες από μία γλώσσες δεν αποτελεί την εξαίρεση, αλλά τον κανόνα για την πλειοψηφία των χωρών. Παραδειγματικά αναφέρεται ότι στην Ινδία, μία πολύγλωσση χώρα, οι μαθητές αναπτύσσουν ταυτόχρονα γραμματισμό σε τρεις γλώσσες μέσω του επίσημου σχολικού προγράμματος. Παρομοίως, σε μονόγλωσσα εκπαιδευτικά συστήματα με επίσημη γλώσσα την αγγλική κάποιοι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα μειονοτικών γλωσσών εκτός του σχολείου και έτσι καλλιεργείται ο διγραμματισμός τους (Kenner, Kress, Al-Khatib, Kam & Tsai, 2004). Σε όλες τις περιπτώσεις κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος αντιμετώπισης της μειονοτικής γλώσσας και ο βαθμός στον οποίο είναι αποδεκτή ή όχι, ώστε να θεσμοθετηθεί η διδασκαλία του γραμματισμού και σε αυτή τη γλώσσα πέραν της κυρίαρχης.

Ο Baker (2011) σημειώνει ότι σε ένα αφαιρετικό πλαίσιο η πρώτη γλώσσα σύντομα απορρίπτεται και προωθείται ο γραμματισμός υπέρ της επίσημης γλώσσας του κράτους. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με ένα πλήθος από ερευνητικές μελέτες που αναφέρουν ότι ο γραμματισμός στη μειονοτική γλώσσα κινδυνεύει περισσότερο σε σχέση με τις υπόλοιπες δεξιότητες, καθώς δεν είναι απαραίτητος στην καθημερινότητα των ατόμων και απαιτείται διαρκής εξάσκηση και χρήση ώστε να διατηρηθεί (Oriyama, 2011). Μάλιστα, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών για την καλλιέργεια του γραμματισμού στις μειονοτικές γλώσσες οδηγεί στις λεγόμενες *γλώσσες της κουζίνας* (kitchen languages), δηλαδή στη χρήση μόνο ορισμένων γλωσσικών στοιχείων που εξυπηρετούν ανάγκες προφορικής επικοινωνίας γύρω από συγκεκριμένη θεματολογία (Eisenchlas, Schalley & Guillemin, 2013).

Μια διαφορετική οπτική του διγραμματισμού παρουσιάζεται από τον Kabuto (2011) που διαφοροποιεί τον διγραμματισμό σε αυτόν που γράφεται με κεφαλαίο Δ από αυτόν με μικρό δ. Πιο αναλυτικά, ο διγραμματισμός περιλαμβάνει τα γραπτά συστήματα και τις εσωτερικές δομές των γλωσσών που πρέπει να κατακτηθούν από το άτομο, ενώ ο Διγραμματισμός τα ζητήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ταυτότητας των ομιλητών διαφορετικών γλωσσών. Ένας ευρύτερος ορισμός του διγραμματισμού που περιλαμβάνει τον παραπάνω διαχωρισμό και θεωρείται ότι αντικατοπτρίζει την πολύπλοκη φύση του προτάθηκε από την Reyes (2006). Σύμφωνα με αυτόν, «*ο διγραμματισμός περιλαμβάνει όλες τις εκφάνσεις της γλωσσικής χρήσης, την σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή σε διαφορετικά γλωσσικά συστήματα,*

λαμβάνοντας υπόψη τους ποικίλους πολιτισμικούς παράγοντες και τις εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών»[10].

Με αυτή την έννοια ο διγραμματισμός αποτελεί μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης των δίγλωσσων ατόμων, καθώς πρόκειται για μία από τις κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα σε αυτό το πλαίσιο (Reyes, 2012). Ωστόσο, η σχέση του γραμματισμού με το θέμα του πολιτισμού δεν αντιμετωπίζεται το ίδιο σε όλες τις περιπτώσεις. Η Reyes (2012) αναφέρει ότι η διπολιτισμικότητα (biculturalism) έχει ελάχιστα συσχετισθεί με τον διγραμματισμό παρά το γεγονός ότι αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την ερμηνεία του κινήτρου των παιδιών να κατακτήσουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής στις δύο γλώσσες. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι στις ΗΠΑ ο όρος «πολιτισμικά προσδιορισμένος γραμματισμός» (cultural literacy) χρησιμοποιήθηκε με αρνητικό πρόσημο αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων (Σκούρτου, 2011). Αυτό επηρεάστηκε από την οπτική του Hirsch στο ομώνυμο βιβλίο του 1987 με τίτλο «Cultural literacy: What every American needs to know», στο οποίο μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι μειονοτικές ομάδες περιθωριοποιούνται και στερούνται δικαιωμάτων για έναν πολύ βασικό λόγο, δηλαδή ότι πολλοί από αυτούς δεν έχουν εξοικειωθεί επαρκώς με την εθνική-κυρίαρχη κουλτούρα (Shamshayooadeh, 2011).

4.3.2 Πρακτικές διγραμματισμού

Σύμφωνα με τον Baker (2001), οι μαθητές/μαθήτριες που ξεκινούν το σχολείο διαφέρουν ως προς την ετοιμότητα τους σε σχέση με τον γραμματισμό, καθώς σε κάθε πολιτισμική ομάδα αντιμετωπίζεται διαφορετικά η ανάγκη για εκμάθηση και καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με αυτόν. Μάλιστα, τα παιδιά και οι ενήλικες στις δίγλωσσες οικογένειες ενδέχεται να αξιοποιούν πρακτικές γραμματισμού που διαφέρουν τόσο από αυτές του σχολείου όσο και από της ευρύτερης (μονόγλωσσης) κοινότητας (Garcia & Kleifgen, 2019). Όμως, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ορισμένες κοινές πρακτικές που ενισχύουν τον διγραμματισμό των παιδιών, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ανάμεσα τους

[10] A broad and integrated definition of *biliteracy* encompasses all uses of language to think, speak, read, and write in multiple linguistic systems while taking into account the various cultural factors and experiences of the bilingual learner.

συγκαταλέγεται η αξιοποίηση όλων των γλωσσικών πόρων των δύο γλωσσών με στόχο την κατανόηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού (Reyes, 2012). Ιδιαιτέρως, τα δίγλωσσα παιδιά έχουν ανάγκη διαρκούς υποστήριξης προκειμένου να κατακτήσουν τον γραμματισμό στις δύο γλώσσες, τόσο από την οικογένεια όσο και από το εκπαιδευτικό σύστημα (Reyes, 2006).

Παρά το γεγονός ότι το σχολείο θεωρείται σημαντικός παράγοντας, συνήθως δεν υπάρχει κρατική μέριμνα για προγράμματα διδασκαλίας μειονοτικών γλωσσών με αποτέλεσμα η οικογένεια να επιφορτίζεται με αυτή την εργασία (Reyes, 2012). Μάλιστα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις γλώσσες και η ιδεολογία που πρεσβεύουν καθορίζουν τον βαθμό χρήσης των μειονοτικών γλωσσών στο σχολείο (Moll et al., 2004, όπως αναφέρεται στο Reyes, 2012). Στις περιπτώσεις, λοιπόν, που οι εκπαιδευτικοί προωθούν την αποκλειστική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας, οι δίγλωσσοι μαθητές/μαθήτριες περιορίζουν το ρεπερτόριο τους και εξασκούνται μόνο στον γραμματισμό της γλώσσας της πλειονότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο οι γονείς/φροντιστές και τα μεγαλύτερα αδέλφια/ξαδέλφια αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου και μαθαίνουν στα μικρότερα παιδιά δεξιότητες γραμματισμού και στις δύο γλώσσες (Reyes, 2012· Χατζηδάκη, 2005). Η Reyes (2012) αναφέρει ως παράδειγμα τέτοιας δραστηριότητας την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων από την οικογένεια. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας δίνει τη δυνατότητα στους δίγλωσσους ομιλητές να διευρύνουν τις γνώσεις τους στους γραμματισμούς με σκοπό την επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους.

4.4 Γλώσσες καταγωγής και πολιτισμικό κεφάλαιο

Ένας ακόμα παράγοντας που εξετάζεται στην παρούσα εργασία αναφορικά με τη διατήρηση των κοινοτικών γλωσσών αφορά τη σχέση τους με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), ο πολιτισμός αποτελείται από *σχήματα συμπεριφοράς, αξιών, συμβόλων, συνθηκών, νορμών, προοπτικών* και άλλων στοιχείων, τα οποία λειτουργούν συνεκτικά και οριοθετούν την ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες της ευρύτερης κοινωνίας. Ο τόπος διαμονής των ατόμων διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτισμικής συνείδησης με αποτέλεσμα να παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην αντίληψη και στην κατανόηση του πολιτισμού από όσους μεταναστεύουν εκτός συνόρων συγκριτικά

με όσους κατοικούν μόνιμα σε μία χώρα. Ο πολιτισμός είναι επίκτητος και κληροδοτείται από τη μία γενιά στην επόμενη, ενώ σχετίζεται άμεσα με την ταυτότητα που διαμορφώνει το άτομο, εφόσον ο τρόπος αντίληψης του κόσμου αντανακλά τις πολιτισμικές νόρμες της εκάστοτε κοινωνίας (Liu et al., 2018). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), πρόκειται για την *κοινωνικο-πολιτισμική ταυτότητα* των ατόμων, η οποία δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα συνεχούς αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον στο οποίο διαβιούν. Μάλιστα, βασικό συστατικό στοιχείο της ταυτότητας αυτής είναι η γλώσσα (Baker & Wright, 2017· Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006). Όμως, εκτός από τη διάσταση της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας, τα άτομα διαμορφώνουν και την ατομική τους ταυτότητα, η οποία είναι δυναμική και όχι στατική. Η ατομική ταυτότητα περιλαμβάνει δύο οπτικές, την υποκειμενική ως αυτοπροσδιορισμό του ατόμου και την αντικειμενική ως ετεροπροσδιορισμό του από τους άλλους. Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας διερευνάται η ατομική ταυτότητα των δίγλωσσων φοιτητών/φοιτητριών με βάση την υποκειμενική οπτική, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς που γνωρίζουν.

Σύμφωνα με τους Liu, Volčič και Gallois (2018), στο ευρύτερο πλαίσιο μίας εθνικής κουλτούρας αναπτύσσονται άλλες κουλτούρες, τις οποίες ονομάζουν υποκουλτούρες. Ένα παράδειγμα υποκουλτούρας αποτελεί η εθνοτική κουλτούρα που αντιπροσωπεύεται από τα μέλη που απαρτίζουν την εθνοτική/μειονοτική ομάδα. Γενικότερα, στις περιπτώσεις των δίγλωσσων ατόμων γίνεται συχνά αναφορά στη «*διπολιτισμικότητα*» (biculturalism) που αναπτύσσουν ως απόρροια της επαφής με δύο κουλτούρες, της χώρας καταγωγής και της χώρας διαμονής (Grosjean, 2015). Ο βαθμός στον οποίο αναπτύσσεται κάθε επιμέρους πολιτισμός σχετίζεται με την αντίληψη του ατόμου για τη σύσταση της ταυτότητάς του. Κατά συνέπεια, όταν αντιλαμβάνεται τις δύο ταυτότητες ως «συμβατές» τότε και οι πολιτισμοί λειτουργούν συμπληρωματικά, ενώ όταν τις αντιλαμβάνεται ως «αντίθετες» τότε λειτουργούν συγκρουσιακά (Liu et al, 2018, σ. 334). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η σύνθεση της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας του κάθε ατόμου είναι μοναδική και διαφέρει από των άλλων, εφόσον η (μεταναστευτική) βιογραφία του καθενός είναι διαφορετική (Δαμανάκης, 2007).

Ο Grosjean (2015) αναφέρει ότι η συνύπαρξη δύο πολιτισμών στο άτομο διακρίνεται από τη γνώση των πολιτισμικών στοιχείων και από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο κουλτουρών. Μάλιστα, ορισμένα από τα χαρακτηριστικά ενδέχεται να προέρχονται από τη μία κουλτούρα, ενώ κάποια άλλα να είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού των διαφορετικών κουλτουρών. Σε αυτές τις περιπτώσεις το άτομο αναπτύσσει *πολλαπλές ταυτότητες* (Δαμανάκης, 2007). Ενδεικτικά, στην έρευνα της Oriyama (2010) τα παιδιά ιαπωνικής καταγωγής θεωρούν ότι η εθνικότητά τους δεν είναι μόνο Ιαπωνική, εφόσον μεγάλωσαν στην Αυστραλία. Επίσης, οι Καραχάλιου, Τσάκωνα, Αρχάκης και Ράλλη (2019) στην έρευνά τους σε Έλληνες μετανάστες στον Καναδά διαπίστωσαν ότι τα υποκείμενα είχαν δομήσει υβριδικές ταυτότητες, συνδυάζοντας την ελληνική και την καναδική ταυτότητα. Όμως, τα άτομα σε αρκετές περιπτώσεις ενδέχεται να δηλώνουν εξοικειωμένα με μία από τις δύο κουλτούρες και σε άλλες με καμία, παρά το γεγονός ότι εμπίπτουν στην κατηγορία της διπολιτισμικότητας. Συνήθως, αυτό απαντάται στους μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς, οι οποίοι δεν αισθάνονται την ίδια συναισθηματική εγγύτητα με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής με τους μετανάστες πρώτης γενιάς (Liu et al., 2018).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορες πρακτικές που αξιοποιούνται από τα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο με στόχο την εξοικείωση με τα στοιχεία του πολιτισμού της χώρας καταγωγής. Σύμφωνα με τις Szecsi και Szilagyi (2012), η ακρόαση παραδοσιακών παραμυθιών από τα παιδιά και η παρακολούθηση ταινιών στη γλώσσα καταγωγής συμβάλουν στη βαθύτερη κατανόηση της κουλτούρας της χώρας καταγωγής. Μάλιστα, η ανάγκη για περαιτέρω πληροφόρηση για τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής προσφέρει ένα ακόμα κίνητρο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διγραμματισμού (Reyes, 2012). Επιπλέον, η αξιοποίηση της τεχνολογίας και συγκριμένα η επικοινωνία μέσω πλατφόρμων, όπως το Skype, με συγγενείς στη μειονοτική γλώσσα δίνει τη δυνατότητα εξοικείωσης με τους κοινωνικούς κανόνες (norms) της γλώσσας με αποτέλεσμα τα άτομα να αποκτούν την αίσθηση ότι βρίσκονται στο «σπίτι» τους.

Ωστόσο, τα ορατά στοιχεία της κουλτούρας, όπως είναι οι παραδόσεις, τα έθιμα, οι εθνικές κουζίνες, οι επίσημοι εορτασμοί, τα ιστορικά γεγονότα και οι παραδοσιακές φορεσιές είναι πιο εύκολο να μεταδοθούν μέσω της αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων σε σχέση με χαρακτηριστικά τα οποία δεν είναι τόσο εύκολα αντιληπτά. Τέτοιου είδους στοιχεία αφορούν τις αξίες ενός πολιτισμού, τις

συμπεριφορές και την κοινωνιογλωσσολογική συνείδηση (Szecsi & Szilagyi, 2012), τις νόρμες και τις πεποιθήσεις των ατόμων (Liu et al., 2018). Για τη διαμόρφωση μίας συμβολικής εθνοτικότητας τα παραπάνω στοιχεία είναι αρκετά, καθώς δεν θεωρείται απαραίτητη η κατανόηση όλων των εκφάνσεων τους. Κατά την Waters, η συμβολική εθνοτικότητα (symbolic ethnicity) συνίσταται από τη «*σχέση που αναπτύσσει ένα άτομο με μία συγκεκριμένη εθνοτική καταγωγή και παράδοση και την επιλεκτική υιοθέτηση κάποιων στοιχείων απ' αυτήν*» (Δαμανάκης, 2007, σ. 134).

4.5 Ανακεφαλαίωση

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν θέματα που σχετίζονται με τον διγραμματισμό και τις πρακτικές διγραμματισμού που εφαρμόζονται από δίγλωσσους ομιλητές. Ο διγραμματισμός εξετάζεται στα ερευνητικά ερωτήματα 3 και 4 αναφορικά με τα επίπεδα του, τον τρόπο κατάκτησής του και τις πρακτικές χρήσης του με στόχο την καλύτερη γνώση του πολιτισμού της χώρας καταγωγής. Όπως προαναφέρθηκε, οι δεξιότητες γραμματισμού στη γλώσσα καταγωγής κινδυνεύουν περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη δεξιότητα, καθώς δεν απαιτείται καθημερινή χρήση και εξάσκηση. Κατά συνέπεια, η μελέτη του βαθμού στον οποίο έχουν αναπτύξει διγραμματισμό οι δίγλωσσοι φοιτητές/φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Κρήτης και των πρακτικών αξιοποίησής του θεωρήθηκαν κομβικής σημασίας θέματα για αυτή την εργασία.

Περαιτέρω, έγινε μία σύντομη αναφορά στον γραμματισμό και στους γραμματισμούς, αλλά και στις ψηφιακές πρακτικές χρήσης στις μειονοτικές γλώσσες. Το θέμα του ψηφιακού γραμματισμού αναφέρεται στην παρούσα εργασία, επειδή αξιοποιήθηκαν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και συγκεκριμένα το Facebook για την προσέγγιση του δείγματος. Επίσης, το ερωτηματολόγιο της έρευνας ήταν σε ηλεκτρονική μορφή (Google Forms) και οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες το συμπλήρωσαν διαδικτυακά. Για τους λόγους αυτούς θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει αναφορά και στις ψηφιακές πρακτικές των δίγλωσσων ατόμων με έμφαση στις μειονοτικές γλώσσες, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν χρησιμοποιούνται οι γλώσσες αυτές σε ένα νέο χώρο χρήσης (domain).

Τέλος, παρουσιάστηκε η σχέση γλώσσας και πολιτισμού με γνώμονα το ερευνητικό ερώτημα 5, που εξετάζει το πώς αισθάνονται οι φοιτητές/φοιτήτριες αναφορικά με τη διγλωσσία/πολυγλωσσία τους και τους πολιτισμούς που ήρθαν σε

επαφή. Οι αντίστοιχες ερωτήσεις της συνέντευξης διαμορφώθηκαν με βάση αυτά που αναφέρονται στη βιβλιογραφία σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζονται με στόχο την εξοικείωση με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 5. Η μεθοδολογία της έρευνάς μας

5.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, είναι η διερεύνηση των πρακτικών χρήσης των γλωσσών καταγωγής και των γνώσεων διγραμματισμού από τους δίγλωσσους φοιτητές/φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Κρήτης στην καθημερινότητά τους. Για τον λόγο αυτό μελετώνται οι παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας, οι χώροι χρήσης των γλωσσών καταγωγής, ο βαθμός κατάκτησης του γραμματισμού σε αυτές τις γλώσσες, ο τρόπος κατάκτησής του και κατά πόσο γίνεται αξιοποίηση από τους φοιτητές/φοιτήτριες με στόχο την καλύτερη κατανόηση του πολιτισμού της χώρας καταγωγής. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας διατυπώθηκαν τα εξής πέντε ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας του δείγματος;
2. Ποιοι παράγοντες καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές του δείγματος κατά την καθημερινή επικοινωνία;
3. Ποια είναι τα επίπεδα διγραμματισμού των φοιτητών/φοιτητριών του δείγματος και ποιοι παράγοντες έχουν συμβάλει στην ανάπτυξή τους;
4. Ποιες πρακτικές διγραμματισμού χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματος και κατά πόσο αυτές αξιοποιούνται με σκοπό τη γνώση του πολιτισμικού κεφαλαίου της χώρας καταγωγής;
5. Πώς αισθάνονται οι φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματος αναφορικά με τη διγλωσσία/πολυγλωσσία τους και τις κουλτούρες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή;

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές/φοιτήτριες κατά την επικοινωνία τους με το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και οι παράγοντες από τους οποίους συναρτάται η χρήση αυτή (φύλο, ηλικία και σχέση με συνομιλητές, θέμα, μέσο, κλπ.), τις πρακτικές γραμματισμού στις δύο γλώσσες των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και τους παράγοντες από τους οποίους συναρτάται η χρήση αυτή (φύλο, ηλικία και σχέση με συνομιλητές, θέμα, μέσο, κλπ.), το κατά πόσο γίνεται χρήση της εθνοτικής γλώσσας στις ψηφιακές πρακτικές των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, καθώς και το πώς αυτοπροσδιορίζονται οι φοιτητές/φοιτήτριες γλωσσικά και πολιτισμικά.

5.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση των κεφαλαίων 3 και 4 και τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Οι φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματος ανέπτυξαν τη διγλωσσία τους λόγω της παράλληλης χρήσης των δύο γλωσσών, της κοινοτικής γλώσσας στην οικογένεια και της κυρίαρχης γλώσσας στα υπόλοιπα πλαίσια.
2. Οι γλωσσικές επιλογές των φοιτητών/φοιτητριών του δείγματος καθορίζονται από την ταυτότητα του συνομιλητή τους.
3. Οι φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματος έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες του γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα.
4. Οι φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματος έχουν αναπτύξει θετικά συναισθήματα απέναντι στη διγλωσσία και στις κουλτούρες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή.

5.3 Μέθοδος έρευνας

Για την έρευνά μας επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης και αξιοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι, τόσο για τη συλλογή των δεδομένων όσο και για την ανάλυση τους και την καταγραφή των συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η μελέτη περίπτωσης (case study) είναι ένα είδος έρευνας που απαντάται στο χώρο της εθνογραφίας και αξιοποιείται από τις κοινωνικές επιστήμες και τελευταία από τις εκπαιδευτικές έρευνες (Σταμοβλάσης & Βαϊοπούλου, 2021). Πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία διερευνάται ένα οριοθετημένο σύστημα, ενώ η επιλογή της «περίπτωσης» εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα για το συγκεκριμένο θέμα ή την ερευνητική υπόθεση (Merriam, 1998). Σύμφωνα με τον Μαγγόπουλο (2014), οι επιλογές των περιπτώσεων είναι στοχευμένες και εξυπηρετούν το αντικείμενο που μελετάται. Για τον λόγο αυτό δεν ενδείκνυται η γενίκευση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν.

Για το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία θεωρήθηκε ότι αποτελεί την καταλληλότερη μορφή έρευνας, εφόσον ο χρόνος για τη διεκπεραίωσή της ήταν περιορισμένος με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή μία ευρείας κλίμακας έρευνα. Από τη διάκριση του Yin (2009, όπως αναφέρεται στο Μαγγόπουλος, 2014, σ. 75) για τα είδη της μελέτης περίπτωσης επιλέχθηκε η επεξηγηματική μορφή, εφόσον ο στόχος της εργασίας είναι ο έλεγχος της θεωρίας και των αιτιωδών σχέσεων. Άλλωστε, η

διερεύνηση σε δείγμα δίγλωσσων φοιτητών/φοιτητριών όλων των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων της Ελλάδας αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα στο πλαίσιο μίας διπλωματικής εργασίας. Παράλληλα, οι δυνατότητες που προσφέρει η μελέτη περίπτωσης για τη πληρέστερη κατανόηση του θέματος και των παραμέτρων που σχετίζονται με αυτό αποτέλεσε, επίσης, τον λόγο επιλογής της.

Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων χαρακτηρίζεται ως μεικτή έρευνα και δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να εξετάσουν ευρύτερα και πληρέστερα ένα θέμα, χωρίς να υπόκεινται στους περιορισμούς ή τις αδυναμίες των επιμέρους μεθόδων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Επιπλέον, ο τρόπος αυτός εξασφαλίζει την τριγωνοποίηση (triangulation) των δεδομένων (Σταλίκας & Κυριάζος, 2019). Συγκεκριμένα, από τη μεικτή μεθοδολογία επιλέχθηκε η συγκλίνουσα μορφή της, η οποία περιλαμβάνει τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και την ανάλυσή τους μεμονωμένα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων συγκρίθηκαν μεταξύ τους και αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά, ώστε να εξαχθούν τα συμπεράσματα.

5.4 Καθορισμός πληθυσμού και δείγματος

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι δίγλωσσοι φοιτητές/φοιτήτριες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της Ελλάδας, οι οποίοι ήταν εν ενεργεία σπουδαστές κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, εξαιτίας της φύσης και των περιορισμών από χρονικής άποψης, το δείγμα που επιλέχθηκε αποτελούνταν από δίγλωσσους φοιτητές/φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Κρήτης. Το δείγμα της έρευνας απαρτιζόταν από 64 εν ενεργεία φοιτητές και φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Κρήτης του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022. Συγκεκριμένα, στο δείγμα, όπως προέκυψε, συμπεριλήφθηκαν φοιτητές/φοιτήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης, παιδιά από μεικτούς γάμους Ελλήνων/Ελληνίδων με αλλοδαπούς και παιδιά Ελλήνων της Διασποράς που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Για την επιλογή του δείγματος αξιοποιήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας ή επιλεκτική δειγματοληψία (convenience sampling) (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), η δειγματοληψία προσιτότητας (Σταμοβλάσης & Βαϊοπούλου,

2021) και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Creswell, 2014). Το δείγμα της έρευνας προσεγγίστηκε μέσω της αξιοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και συγκεκριμένα του Facebook. Αρχικά, έγινε διαμοιρασμός του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στις ομάδες φοιτητών/φοιτητριών των διαφόρων τμημάτων του Πανεπιστημίου Κρήτης που έχουν δημιουργηθεί από τους ίδιους με σκοπό την ενημέρωση τους για τα θέματα των Σχολών που παρακολουθούν. Για να υλοποιηθεί αυτή η διαδικασία η ερευνήτρια προηγουμένως είχε γίνει μέλος σε αυτές τις ομάδες και είχε πάρει άδεια από τους διαχειριστές τους προκειμένου να κοινοποιήσει το σχετικό ερωτηματολόγιο, εξηγώντας το αντικείμενο και τον σκοπό της έρευνας.

Επιπλέον, στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες να το διαμοιραστούν με όσα δίγλωσσα άτομα γνώριζαν, τα οποία ήταν παράλληλα φοιτητές/φοιτήτριες στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Με τον τρόπο αυτό επιχειρήθηκε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή κάποιων ατόμων που πληρούσαν τις προϋποθέσεις για συμμετοχή στην έρευνα, αλλά πιθανόν να αποκλείονταν λόγω μη χρήσης του Facebook ή αδυναμίας προσέγγισής τους με άλλο τρόπο. Από τα ερωτηματολόγια προέκυψε και το δείγμα για τη συνέντευξη που ακολούθησε, καθώς υπήρχε ερώτηση στο τέλος του ερωτηματολογίου σχετικά με την επιθυμία τους να παραχωρήσουν συνέντευξη για τα θέματα που πραγματευόταν η έρευνα και σχετικό πεδίο για τη συμπλήρωση των στοιχείων επικοινωνίας μαζί τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τα άτομα που είχαν απαντήσει θετικά σχετικά με την παραχώρηση συνέντευξης και το επιβεβαίωσαν και κατά την επικοινωνία με την ερευνήτρια σε μεταγενέστερο χρόνο. Με αυτό τον τρόπο επιχειρήθηκε να ερευνηθεί επαρκέστερα το θέμα με βάση το διαθέσιμο δείγμα.

5.5 Η διεξαγωγή της έρευνας

Στην αρχή του εαρινού εξαμήνου του 2022 κοινοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, σε μορφή φορμών της Google (Google Forms), στις διάφορες ομάδες των φοιτητών/φοιτητριών όλων των σχολών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Σε ό,τι αφορά το Ρέθυμνο το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε στις εννέα ομάδες του Facebook, οι οποίες έχουν δημιουργηθεί από τους φοιτητές/φοιτήτριες των αντίστοιχων τμημάτων (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Φιλολογίας, Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Φιλοσοφικών και

Κοινωνικών Σπουδών, Πολιτικής Επιστήμης, Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Οικονομικών Επιστημών). Ομοίως, για το Ηράκλειο έγινε κοινοποίηση του ερωτηματολογίου στις επτά ομάδες του Facebook, οι οποίες αντιστοιχούν στα επτά τμήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης που εδρεύουν εκεί (Ιατρικής, Βιολογίας, Μαθηματικών και Εφαρμοσμένων Μαθηματικών, Φυσικής, Χημείας, Επιστήμης Υπολογιστών, Επιστήμης και Τεχνολογίας Υλικών).

Το ερωτηματολόγιο ήταν ενεργοποιημένο για έναν μήνα και διαθέσιμο προς συμπλήρωση από τους φοιτητές/φοιτήτριες, ενώ μετά το πέρας αυτού του διαστήματος απενεργοποιήθηκε και δε γίνονταν δεκτές άλλες απαντήσεις. Ακολούθησε η επικοινωνία μέσω e-mail με τους φοιτητές/φοιτήτριες που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για περαιτέρω συμμετοχή στην έρευνα μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης. Η συνέντευξη υλοποιήθηκε με δύο τρόπους, δια ζώσης και μέσω της πλατφόρμας του Zoom, όταν υπήρχαν δυσκολίες φυσικής παρουσίας των συνεντευξιαζόμενων (λ.χ. κατοικία Ηράκλειο, φόβος μετάδοσης κορονοϊού, κλπ.) σε προκαθορισμένη ημερομηνία και ώρα.

5.6 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα είναι δύο, το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Η επιλογή τους βασίστηκε σε άλλες έρευνες με παρόμοια θεματολογία που αξιοποιούν αυτά τα εργαλεία μεμονωμένα ή και συνδυαστικά για τις μελέτες τους (βλ. ενδεικτικά Baker, 2011· Curdt-Christiansen & La Morgia, 2018· Gogonas & Michail, 2014· Little, 2020 (b)· Oriyama, 2010· Sella-Mazi & Rompopoulou, 2020· Χατζηδάκη, 2005).

5.6.1 Το ερωτηματολόγιο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διαδικασία συλλογής των ποσοτικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως βασικού εργαλείου βασίστηκε στις δυνατότητες που παρέχει στους ερευνητές και στους ερευνώμενους. Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει την ανωνυμία των ατόμων και τη δυνατότητα μεγαλύτερης ελευθερίας και συλλογής ειλικρινών απαντήσεων, καθώς ο ερευνητής δεν είναι παρών κατά τη συμπλήρωσή του. Επίσης, τα άτομα επιλέγουν το χρόνο που επιθυμούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις, χωρίς

χρονικές ή άλλου είδους δεσμεύσεις που επιβάλλονται από άλλα ερευνητικά εργαλεία (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018).

Στο παράρτημα της εργασίας υπάρχει δείγμα του ερωτηματολογίου, όπως εκτυπώθηκε σε μορφή Word από το Google Form. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο της έρευνας των Σελλά, Μπατσαλιά, Κιγιτσιόγλου, Λεζέ και Ρομποπούλου (2021) σε δίγλωσσους φοιτητές/φοιτήτριες και απόφοιτους πανεπιστημίων, αλλά με τροποποιήσεις. Για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων αξιοποιήθηκαν οι γλωσσικές κλίμακες (language background/functional bilingualism scales) του Baker (2011). Με βάση αυτές τις κλίμακες οι ερωτηθέντες προσπαθούν να μετρήσουν την ικανότητα τους στις δύο γλώσσες, επιλέγοντας κάθε φορά μία από τις διαθέσιμες επιλογές. Πιο αναλυτικά, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε με γνώμονα τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάστηκαν στην αρχή του κεφαλαίου και αποτελείται από τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις δημογραφικού τύπου, ώστε να σκιαγραφηθεί το προφίλ των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, ο τρόπος εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι γλώσσες που γνωρίζουν, η χώρα καταγωγής των ιδίων και των γονέων τους, καθώς και ποιος από τους γονείς είναι ομιλητής της άλλης γλώσσας της οικογένειας.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος, οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με στόχο να απαντηθούν τα τέσσερα από τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα (1-4). Συνολικά περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις. Οι πρώτες 7 ερωτήσεις αυτού του μέρους (αρίθμηση 12 έως 18) αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα 1 και 2 και για τον λόγο αυτό εξετάζουν τη χρήση των γλωσσών από τους φοιτητές/φοιτήτριες εντός και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, τόσο κατά την περίοδο φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο όσο και στην καθημερινότητά τους σήμερα. Η επιλογή και η διαμόρφωση των ερωτήσεων βασίστηκε στους τομείς χρήσης των γλωσσών (domains) του J. Fishman που έχουν αναλυθεί στο κεφάλαιο 3. Επίσης, αξιοποιήθηκαν οι παράμετροι που σχετίζονται με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική και ειδικότερα οι γλωσσικές πρακτικές του B. Spolsky και οι κοινωνιογλωσσολογικοί παράγοντες των Curdt-Christiansen και Huang που επίσης αναλύθηκαν στο κεφάλαιο 3.

Οι επόμενες 8 ερωτήσεις (αρίθμηση 19 έως 26) αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα 3 και 4, δηλαδή την κατάκτηση διγραμματισμού από τους

φοιτητές/φοιτήτριες και τον τρόπο αξιοποίησής του. Κατά το σχεδιασμό των ερωτήσεων έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν όλες οι πιθανές ομάδες δίγλωσσων φοιτητών/φοιτητριών που θα μπορούσαν να λάβουν μέρος στην έρευνα, δηλαδή γηγενείς μειονότητες, μετανάστες, Έλληνες της Διασποράς και παιδιά από μεικτούς γάμους Ελλήνων/Ελληνίδων με αλλοδαπούς. Για αυτό το λόγο για τον τρόπο κατάκτησης του γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα δόθηκαν διαφορετικές ερωτήσεις για κάθε ομάδα. Λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται ηλεκτρονικά και η πρόσβαση σε αυτά γίνεται μέσω Facebook, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις για τη χρήση των κοινωνικών μέσων δικτύωσης. Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 4, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης θεωρούνται χώροι ελεύθερης έκφρασης (breathing spaces) για τις μειονοτικές γλώσσες και για τον λόγο αυτό θεωρήθηκε σημαντικό να υπάρχει ερώτηση σχετικά με τις γλώσσες που επιλέγουν κατά τη χρήση τους. Αντίστοιχη ερώτηση έγινε και για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά το ερευνητικό ερώτημα 5 και περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις (αρίθμηση 27 έως 28), οι οποίες αναφέρονται στη σχέση των φοιτητών/φοιτητριών με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς που γνωρίζουν. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε να επιλέξουν τη γλώσσα με την οποία αισθάνονται συναισθηματικό δέσιμο και τα πλεονεκτήματα που θεωρούν ότι αποκόμισαν από την επαφή με δύο πολιτισμούς μέσα από τρεις επιλογές απαντήσεων.

Πριν από τη δημοσίευση του ερωτηματολογίου έγινε πιλοτική εφαρμογή σε πέντε εθελοντές συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν ελλείμματα και παρανοήσεις από τη διατύπωση των ερωτήσεων και τη μορφή τους, όπως και προβλήματα τεχνικής φύσης λόγω του Google Form. Η ανατροφοδότηση έδειξε ότι κάποια ερωτήματα έπρεπε να διατυπωθούν διαφορετικά και ότι ορισμένες απαντήσεις χρειάζονταν προσθήκη και άλλων επιλογών. Κατόπιν, έγιναν διορθώσεις στο εργαλείο με βάση τα παραπάνω σχόλια και διαμορφώθηκε στην τελική του μορφή. Στη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες για το αντικείμενο της έρευνας, το Πανεπιστήμιο στο οποίο εκπονείται και το σκοπό της. Ακολουθούσε ο σύνδεσμος για τη συμπλήρωσή του και υπήρχε ενημέρωση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους και της δυνατότητας που είχαν να σταματήσουν τη συμπλήρωση όποτε επιθυμούσαν, όπως επιβάλλεται από τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018).

Ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν 29 και περιλάμβαναν ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε ορισμένες από τις οποίες υπήρχε η δυνατότητα συμπλήρωσης άλλης απάντησης, εάν δεν δινόταν στις διαθέσιμες επιλογές. Επίσης, υπήρχαν ερωτήσεις πεντάβαθμης διαβαθμισμένης κλίμακας (Likert) και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής απαντήσεων (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018). Η καταληκτική ερώτηση ήταν προαιρετική και αφορούσε τη συμμετοχή στη διεξαγωγή της συνέντευξης για τα θέματα που αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο και απαιτούσε τη συμπλήρωση του e-mail ή του λογαριασμού του Facebook. Σε διαφορετική περίπτωση ακολουθούσε η υποβολή της φόρμας και η καταγραφή των απαντήσεων. Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν 80. Μετά από τη διαλογή τους διαπιστώθηκε ότι μόνο στα 64 ερωτηματολόγια οι φοιτητές/φοιτήτριες πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν τεθεί για τη συμμετοχή στην έρευνα, οπότε η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση αυτά τα ερωτηματολόγια.

5.6.2 Η συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτέλεσε το δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο της παρούσας έρευνας για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων και ακολούθησε χρονικά το ερωτηματολόγιο. Για την επίτευξη της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης κρίθηκε αναγκαία η αξιοποίηση διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) και για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκε η συνέντευξη. Οι δυνατότητες που παρέχει για την αποσαφήνιση των δύσκολων εννοιών και για την πληρέστερη διερεύνηση ενός θέματος καθιστούν τη συνέντευξη το πιο κατάλληλο εργαλείο για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων και συμπεριφορών (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018). Επιπρόσθετα, η συνέντευξη ενδείκνυται για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των ατόμων πάνω σε θέματα που είναι δύσκολο να απαντηθούν μέσω του ερωτηματολογίου.

Από τα διαφορετικά είδη συνέντευξης επιλέχθηκε η ημιδομημένη λόγω των πλεονεκτημάτων που προσφέρει. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα είδος συνέντευξης που περιλαμβάνει στοιχεία της πλήρους δομημένης και αδόμητης μορφής, αλλά βασίζεται σε ένα προσχέδιο (οδηγό συνέντευξης) με συγκεκριμένα ερωτήματα (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018), τα οποία ενδέχεται να διαφοροποιηθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται ευελιξία στους ερευνητές να εστιάσουν περισσότερο σε θέματα που αναφέρονται από τους

συνεντευξιαζόμενους και είναι σημαντικά για τη διερεύνηση του φαινομένου, να παραλείψουν κάποιες ερωτήσεις ή να προσθέσουν άλλες που θεωρούνται απαραίτητες.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας η συνέντευξη ακολούθησε τα τέσσερα ενδεδειγμένα στάδια, δηλαδή τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, την απομαγνητοφώνηση και την ανάλυση των δεδομένων (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018). Αναλυτικότερα, στη φάση του σχεδιασμού λήφθηκαν υπόψιν ο αριθμός των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών που επρόκειτο να λάβουν μέρος, τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους και ο τρόπος προσέγγισής τους. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε ο οδηγός συνέντευξης με τους επιμέρους άξονές του που αντιστοιχούν στα πέντε ερευνητικά ερωτήματα και προσδιορίστηκε ο αριθμός των ερωτήσεων για κάθε άξονα. Σχετικά με το είδος των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με στόχο να αντληθούν περισσότερες πληροφορίες για το θέμα, ενώ αποφεύχθηκαν οι καθοδηγητικές ερωτήσεις.

Ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει 26 ερωτήσεις και διακρίνεται σε τρία μέρη. Πιο αναλυτικά, οι πρώτες 6 ερωτήσεις είναι δημογραφικού τύπου και θεωρούνται απλές ερωτήσεις, ώστε να διαμορφωθεί ευνοϊκό κλίμα στην αρχή της συνέντευξης (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018). Με βάση αυτές τις ερωτήσεις επιδιώχθηκε να διαμορφωθεί το προφίλ των φοιτητών/φοιτητριών, ο τρόπος εισαγωγής τους στο Πανεπιστήμιο, οι γλώσσες που έμαθαν από το οικογενειακό περιβάλλον και ποιος από τους γονείς είναι ομιλητής των γλωσσών αυτών.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 15 ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν με βάση τα 4 πρώτα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τους παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας του δείγματος, σχεδιάστηκαν 8 ερωτήσεις (αρίθμηση 7 έως 13). Το περιεχόμενο των ερωτήσεων διαμορφώθηκε με βάση τους τομείς χρήσης των γλωσσών (domains) του J. Fishman και τις παραμέτρους της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής από τον B. Spolsky, θέματα που έχουν αναλυθεί στο κεφάλαιο 3 της εργασίας. Επίσης, οι ερωτήσεις βασίστηκαν στους παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση και στις πρακτικές της οικογένειας για τη διατήρηση της κοινοτικής γλώσσας, όπως αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 3.

Στη συνέχεια, η ερώτηση 14 αφορούσε το ερευνητικό ερώτημα 3 για τα επίπεδα διγραμματισμού του δείγματος και πώς αυτός αναπτύχθηκε. Οι επόμενες ερωτήσεις

(αρίθμηση 15 έως 17) σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα 2 και διερευνούν τη χρήση των γλωσσών στην καθημερινότητα των φοιτητών/φοιτητριών, ώστε να αναδειχθούν οι λόγοι για τους οποίους επιλέγεται η κάθε γλώσσα. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση τους τομείς χρήσης των γλωσσών (domains) και τους παράγοντες γλωσσικής επιλογής για την εκάστοτε περίπτωση.

Για το ερευνητικό ερώτημα 4 που μελετά τη χρήση του διγραμματισμού σήμερα σχεδιάστηκαν οι επόμενες ερωτήσεις (αρίθμηση 17 έως 21). Το περιεχόμενο των ερωτήσεων βασίστηκε στο κεφάλαιο 4 για τις ψηφιακές πρακτικές των μειονοτικών γλωσσών, αλλά και στους τομείς χρήσης των γλωσσών (domains).

Τέλος, το τρίτο μέρος αποτελείται από 4 ερωτήσεις (αρίθμηση 22 έως 25) που αφορούν το ερευνητικό ερώτημα 5, δηλαδή το πώς αισθάνονται οι φοιτητές/φοιτήτριες αναφορικά με τη διγλωσσία/πολυγλωσσία τους και τις κουλτούρες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή. Η διαμόρφωση αυτών των ερωτήσεων βασίστηκε σε θέματα αναφορικά με τη σχέση γλώσσας και πολιτισμού που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική εφαρμογή για να διαπιστωθούν τυχόν ασάφειες και προβλήματα της συνέντευξης. Από αυτή τη διαδικασία διαφάνηκε ότι ο οδηγός συνέντευξης έπρεπε να συμπεριλάβει περισσότερες εισαγωγικές και δημογραφικές ερωτήσεις, οι οποίες προστέθηκαν στην τελική μορφή του. Πριν από την έναρξη της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ενημερώνονταν για τη διαδικασία από την ερευνήτρια και υπέγραφαν το έντυπο συναίνεσης επεξεργασίας των δεδομένων για ερευνητικούς σκοπούς. Τα έγγραφα αυτά βρίσκονται στην κατοχή της ερευνήτριας για τη διασφάλιση της συναίνεσης των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Επίσης, ενημερώνονταν για τη δυνατότητα που είχαν να διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή τη συνέντευξη, εφόσον αισθάνονταν άβολα με τη διαδικασία ή να μην δώσουν απάντηση σε κάποιο ερώτημα για παρόμοιους λόγους (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά από συνεννόηση μέσω e-mail με τους συμμετέχοντες σε προκαθορισμένη ημερομηνία και ώρα, ενώ ο συνολικός αριθμός τους ήταν 10.

5.7 Στατιστικές τεχνικές

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package

for the Social Sciences) (έκδοση 27). Στο αρχικό στάδιο έγινε κωδικοποίηση των στοιχείων του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι εφικτή η μεταφορά τους σε Excel. Κατόπιν, αριθμήθηκαν τα ερωτηματολόγια και ακολούθησε η μεταφορά των στοιχείων από το Excel στο SPSS. Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η αξιοποίηση της τεχνικής της περιγραφικής στατιστικής (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018). Η επεξεργασία των δεδομένων και τα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσω της περιγραφικής στατιστικής δεν προφέρονται για γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό ή για πρόβλεψη συμπεριφορών, αλλά για την ερμηνεία μόνο του υπό μελέτη φαινομένου και πληθυσμού. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε ότι αποτελεί τον κατάλληλο τρόπο επεξεργασίας για τη συγκεκριμένη έρευνα λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος και των περιορισμών που επιβάλλονται στη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

5.8 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των δεδομένων κατά λέξη σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Στο τέλος της παραγράφου παρουσιάζονται τα σύμβολα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την απομαγνητοφώνηση σε πίνακα. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων επεξεργάστηκαν με βάση τη θεματική ανάλυση περιεχομένου. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση του συνόλου των απομαγνητοφωνήσεων, ώστε να εντοπιστούν οι θεματικοί άξονες με βάση τους οποίους κωδικοποιούνται τα δεδομένα. Οι θεματικοί άξονες που επιλέχθηκαν βασίστηκαν στο θεωρητικό υπόβαθρο που αναλύθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στα ερευνητικά ερωτήματα και στους άξονες του ερωτηματολογίου (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018). Η εργασία αυτή υλοποιήθηκε σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου προκειμένου να είναι ευκολότερη η διαχείριση περισσότερων δεδομένων σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας καταγράφηκαν οι θεματικοί άξονες και οι κωδικοποιημένες απαντήσεις σε ένα συγκεντρωτικό πίνακα. Τέλος, πραγματοποιήθηκε αντιπαραβολή των κειμένων και σύγκριση μεταξύ τους, ώστε να εντοπιστούν και να καταγραφούν τα κοινά στοιχεία (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018).

Κεφάλαιο 6. Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων

6.1 Τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγια

Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ήταν 80. Μετά από την επεξεργασία των απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι 16 φοιτητές/φοιτήτριες δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις συμμετοχής στην έρευνα, καθώς δεν ενέπιπταν στην κατηγορία των δίγλωσσων ομιλητών/ομιλητριών με βάση τα κριτήρια που είχαν τεθεί για την παρούσα εργασία. Για τον λόγο αυτό απορρίφθηκαν με αποτέλεσμα να γίνει επεξεργασία των 64 ερωτηματολογίων.

Αρχικά, θεωρείται σκόπιμο να γίνει αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και στις πληροφορίες που έδωσαν για την καταγωγή τους και τις γλώσσες που γνωρίζουν. Στους παρακάτω πίνακες αναφέρονται τα βιογραφικά στοιχεία των ατόμων που συμμετείχαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 1, οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 85,94% έναντι 12,50% που αφορούν τους άντρες, ενώ υπήρξε και ένα άτομο που επέλεξε τον μη προσδιορισμό φύλου. Οι ηλικίες των φοιτητών/φοιτητριών είναι κυρίως στο φάσμα 18-23 και λιγότερο στο 24-29, ενώ μόνο δύο άτομα δήλωσαν ότι είναι 30 ετών και άνω (πίνακας 2). Αναφορικά με τον κύκλο σπουδών τους, όπως παρατηρείται στον πίνακα 3, η συντριπτική πλειοψηφία (93,75%) των φοιτητών/φοιτητριών βρίσκεται στο προπτυχιακό επίπεδο, ενώ τέσσερις είναι στο δεύτερο κύκλο σπουδών εκ των οποίων οι τρεις φοιτούν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα και το ένα άτομο είναι υποψήφιος/υποψήφια διδάκτωρ.

Πίνακας 1. Η κατανομή των συμμετεχόντων/ουσών με βάση το φύλο

Άνδρας		Γυναίκα		Δεν επιθυμώ να προσδιοριστώ		Σύνολο	
N	%	N	%	N	%	N	%
8	12,50	55	85,94	1	1,56	64	100,00

Πίνακας 2. Η κατανομή των συμμετεχόντων/ουσών με βάση την ηλικία

18-23 ετών		24-29 ετών		30 ετών και άνω		Σύνολο	
N	%	N	%	N	%	N	%
47	73,44	15	23,44	2	3,13	64	100,00

Πίνακας 3. Η κατανομή των συμμετεχόντων/ουσών με βάση τον κύκλο σπουδών

Προπτυχιακό		Μεταπτυχιακό		Υποψήφιος/α διδάκτωρ		Σύνολο	
N	%	N	%	N	%	N	%
60	93,75	3	4,69	1	1,56	64	100,00

Παρακάτω (βλ. πίνακα 4) παρουσιάζονται οι χώρες γέννησης των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών της έρευνας. Όπως διαπιστώνεται, η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών (66,50%) έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι περισσότεροι δήλωσαν ότι γεννήθηκαν στην Αλβανία (12,50%) και το 6,25% στη Γερμανία. Οι άλλες χώρες καταλαμβάνουν μικρότερα ποσοστά.

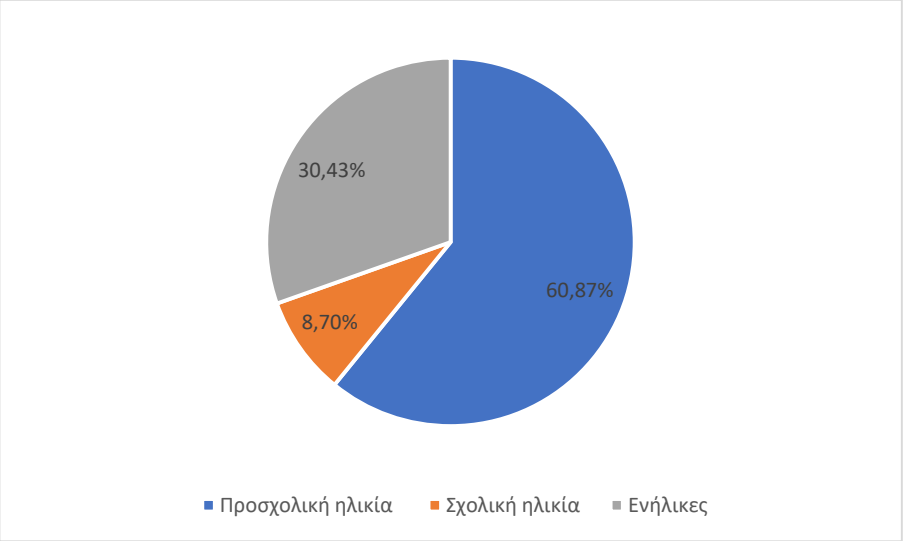
Πίνακας 4. Κατανομή των συμμετεχόντων/ουσών με βάση τη χώρα γέννησης

Χώρα γέννησης	N	%
Ελλάδα	40	62,50
Αλβανία	8	12,50
Γερμανία	4	6,25
Κύπρος	2	3,13
Ολλανδία	1	1,56
Ιταλία	1	1,56
Σερβία	1	1,56
Ουκρανία	1	1,56
Νότια Αφρική	1	1,56
Ρουμανία	1	1,56
Βέλγιο	1	1,56
Σουηδία	1	1,56
Φινλανδία	1	1,56
Ρωσία	1	1,56
Σύνολο	64	100,00

Αναφορικά με τους φοιτητές/φοιτήτριες που δήλωσαν ότι γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας (37,5%) παρατηρείται ότι η πλειοψηφία (60,87%) εγκαταστάθηκε στη χώρα κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, δηλαδή μεταξύ 0-5 ετών. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι δεν υπήρξε προηγούμενη φοίτηση σε σχολείο στη χώρα καταγωγής, αλλά

παρακολούθησαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαρχής. Το αντίστοιχο ποσοστό άφιξης στην Ελλάδα κατά τη σχολική ηλικία, δηλαδή μεταξύ 6-18 ετών, είναι 8,70%. Τέλος, το 30,34% ήρθε στην Ελλάδα μετά την ηλικία των 18 ετών για σπουδές στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Διάγραμμα 1. Ηλικία άφιξης φοιτητών/φοιτητριών στην Ελλάδα



Στον παρακάτω πίνακα (5) παρουσιάζεται ο τρόπος εισαγωγής των 60 φοιτητών/φοιτητριών του προπτυχιακού κύκλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Όπως διαπιστώνεται, η πλειοψηφία (76,67%) εισήχθη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω Πανελληνίων εξετάσεων, ενώ ως Έλληνες/Ελληνίδες του εξωτερικού/ομογενείς ήταν το 10%. Το 6,67% εισήχθη μέσω ειδικών διατάξεων ως αλλοδαποί/αλλογενείς και το 1,67%, δηλαδή ένα άτομο, με κατατακτήριες εξετάσεις. Επιπλέον, στο δείγμα εντοπίστηκε μόνο ένα άτομο (1,67%) ότι εισήχθη ως Έλληνας/Ελληνίδα μέλος της Μουσουλμανικής Μειονότητας Θράκης στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τέλος, το 3,33%, δηλαδή δύο φοιτητές/φοιτήτριες δήλωσαν την επιλογή «άλλο», χωρίς να δώσουν περισσότερες διευκρινίσεις.

Πίνακας 5. Τρόπος εισαγωγής προπτυχιακών φοιτητών/φοιτητριών

	N	%
Πανελλήνιες εξετάσεις	46	76,67
Ως Έλληνας/Ελληνίδα του εξωτερικού/ομογενής	6	10,00
Ως αλλοδαπός/αλλοδαπή/αλλογενής	4	6,67
Ως Έλληνας/Ελληνίδα πολίτης, μέλος της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης	1	1,67
Κατατακτήριες εξετάσεις	1	1,67
Άλλο	2	3,33
Σύνολο	60	100,00

Αναφορικά με την καταγωγή τους παρατηρείται ότι οι 31 φοιτητές/φοιτήτριες προέρχονται από μεταναστευτικές οικογένειες, οι 13 είναι ελληνικής καταγωγής και οι 20 προέρχονται από μεικτούς γάμους Ελλήνων/Ελληνίδων με αλλοδαπούς[11]. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μητέρες προέρχονται από πολλές και διαφορετικές χώρες συγκριτικά με τους πατέρες.

Σχετικά με τις γλώσσες που έμαθαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, εκτός της ελληνικής, δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν πολλαπλές απαντήσεις. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών του δείγματος (34,38%) γνωρίζουν αλβανικά και αγγλικά (21,88%). Η επόμενη γλώσσα που αναφέρθηκε ήταν τα γερμανικά (9,38%) και τα ρωσικά (6,35%), ενώ για όλες τις υπόλοιπες τα ποσοστά ήταν πολύ χαμηλότερα (βλ. παράρτημα πίνακας 3).

6.1.1 Παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επιλέχθηκε να γίνει με διαχωρισμό του δείγματος σε επιμέρους ομάδες με βάση τον παράγοντα «καταγωγή», προκειμένου να δοθεί μία πληρέστερη εικόνα. Συγκεκριμένα, το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις ομάδες: α) φοιτητές/φοιτήτριες **μεταναστευτικής καταγωγής** (**31 άτομα**), β) φοιτητές/φοιτήτριες **ελληνικής καταγωγής** (**13 άτομα**) και γ) φοιτητές/φοιτήτριες που προέρχονται από **μεικτούς γάμους** Ελλήνων/Ελληνίδων με αλλοδαπούς (**20 άτομα**).

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τους **παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας**, βλέπουμε ότι στις περισσότερες

[11] Στο παράρτημα υπάρχουν οι αναλυτικοί πίνακες με τις χώρες καταγωγής των γονέων.

περιπτώσεις (70,31%) είναι και οι δύο γονείς ομιλητές της κοινοτικής γλώσσας, γεγονός που δείχνει ότι υπήρχε η δυνατότητα να επικοινωνούν και με τους δύο γονείς τους σε καθημερινή βάση σε αυτή τη γλώσσα. Αντίστοιχα, το 29,69% δήλωσε ότι είναι η μητέρα ομιλήτρια της κοινοτικής γλώσσας, ενώ δε δόθηκε καμία απάντηση για τον πατέρα ως αποκλειστικό ομιλητή της κοινοτικής γλώσσας.

Πίνακας 6. Γονέας-ομιλητής της κοινοτικής γλώσσας

	N	%
Μητέρα	19	29,69
Και οι δύο γονείς	45	70,31
Σύνολο	64	100,00

Οι φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματος δήλωσαν ότι έμαθαν «ξένες γλώσσες» στο πλαίσιο του σχολείου και του φροντιστηρίου. Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι φαίνεται να γνωρίζουν μόνο μία ξένη γλώσσα, αλλά υπήρχαν και συμμετέχοντες/συμμετέχουσες που γνωρίζουν δύο ή και τρεις ξένες γλώσσες. Τα αγγλικά αποτελούν την πιο δημοφιλή ξένη γλώσσα (86,15%). Οι υπόλοιπες γλώσσες καταλαμβάνουν μικρότερα ποσοστά (βλ. παράρτημα πίνακες 4, 5, 6).

Προχωρώντας στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας παρατηρείται ότι το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είχε σκοπό να εξετάσει τους **παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας των φοιτητών/φοιτητριών** του δείγματος μας. Για να απαντηθεί το ερώτημα, ζητήθηκε από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του δείγματος να δηλώσουν τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν στο σπίτι κατά τη φοίτηση τους στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την εξής ερώτηση, όπως ήταν διατυπωμένη στο ερωτηματολόγιο:

13. Όταν πήγαινες στο δημοτικό ποια γλώσσα (ή ποιες) μιλούσατε στο σπίτι;

1) Μόνο ελληνικά

2) Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα

3) Και τις δύο στον ίδιο βαθμό

4) Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά

5) Μόνο την άλλη γλώσσα

Παρουσίαση απαντήσεων κάθε ομάδας

Α) Ομάδα 1: Φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής

Τα αποτελέσματα (βλ. πίνακα 7) έδειξαν ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής, κατά τη διάρκεια φοίτησης τους στο δημοτικό σχολείο, χρησιμοποιούσαν είτε «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα» είτε «περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά». Το 25,81% επέλεξε την απάντηση «μόνο την άλλη γλώσσα». Τέλος, «και τις δύο στον ίδιο βαθμό» χρησιμοποιούσαν τρεις φοιτητές/φοιτήτριες, ενώ μόνο δύο άτομα επέλεξαν την απάντηση «μόνο ελληνικά». Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής χρησιμοποιούσαν παράλληλα την κοινοτική και την πλειονοτική γλώσσα (ελληνικά) σε διαφορετικούς τομείς χρήσης της καθεμίας (οικογένεια, σχολείο) κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο με τη χρήση της πλειονοτικής να υπερτερεί.

Πίνακας 7. Γλώσσα επικοινωνίας στο δημοτικό (Ομάδα 1)

	N	%
Μόνο ελληνικά	2	6,45
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	9	29,03
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	3	9,68
Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά	9	29,03
Μόνο την άλλη γλώσσα	8	25,81
Σύνολο	31	100,00

Β) Ομάδα 2: Φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής

Τα αποτελέσματα (βλ. πίνακα 8) έδειξαν ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών ελληνικής καταγωγής που ζούσαν στο εξωτερικό χρησιμοποιούσαν «περισσότερο ελληνικά και μερικές φορές την άλλη γλώσσα» κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Την απάντηση «μόνο ελληνικά» επέλεξαν τρεις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες. Σε ένα μικρότερο ποσοστό (7,69%) αναφέρθηκε ότι χρησιμοποιούν «και τις δύο στον ίδιο βαθμό», όπως και «μόνο την άλλη γλώσσα». Επίσης, ένας/μία φοιτητής/φοιτήτρια δήλωσε ότι χρησιμοποιούσε «περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές τα ελληνικά». Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής επέλεγαν τα ελληνικά για την επικοινωνία εντός σπιτιού κατά την φοίτηση στο δημοτικό.

Πίνακας 8. Γλώσσα επικοινωνίας στο δημοτικό (Ομάδα 2)

	N	%
Μόνο ελληνικά	3	23,08
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	7	53,85
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	1	7,69
Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά	1	7,69
Μόνο την άλλη γλώσσα	1	7,69
Σύνολο	13	100,00

Γ) Ομάδα 3: Φοιτητές/φοιτήτριες από μεικτούς γάμους

Η κατάσταση δε διαφοροποιείται ούτε στην περίπτωση των φοιτητών/φοιτητριών που προέρχονται από μεικτούς γάμους και ζούσαν στην Ελλάδα. Όπως διαπιστώθηκε (βλ. πίνακα 9), κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο είτε χρησιμοποιούσαν «και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό» είτε «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα», ενώ ένα άτομο ανέφερε ότι χρησιμοποιούσε «περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά». Επίσης, ένα άτομο ανέφερε ότι γινόταν χρήση «μόνο της άλλης γλώσσας» και ακόμα ένας/μία φοιτητής/φοιτήτρια ανέφερε «μόνο ελληνικά». Κατά συνέπεια, οι φοιτητές/φοιτήτριες από μεικτούς γάμους χρησιμοποιούσαν κυρίως τα ελληνικά για την επικοινωνία εντός σπιτιού κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 9. Γλώσσα επικοινωνίας στο δημοτικό (Ομάδα 3)

	N	%
Μόνο ελληνικά	1	5,00
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	8	40,00
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	9	45,00
Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά	1	5,00
Μόνο την άλλη γλώσσα	1	5,00
Σύνολο	20	100,00

6.1.2 Γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τους **παράγοντες που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές του δείγματος κατά την καθημερινή επικοινωνία**. Για τον σκοπό αυτό τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τη γλώσσα επικοινωνίας με τους γονείς

τους, με τα αδέλφια τους και με άτομα του φιλικού περιβάλλοντος που είναι ταυτοχρόνως ομιλητές της γλώσσας καταγωγής, εφόσον υπάρχουν στον κύκλο τους τέτοιες επαφές. Επίσης, διερευνήθηκε κατά πόσο γίνεται χρήση της γλώσσας καταγωγής σε δημόσιο χώρο, ενώ ζητήθηκε αιτιολόγηση από τους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες σε περίπτωση που δήλωναν ότι δεν επιλέγουν να τη χρησιμοποιούν δημόσια. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις παρακάτω ερωτήσεις όπως εμφανίζονταν στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς συμπλήρωση:

12. Ποια γλώσσα χρησιμοποιείς πιο συχνά με τους γονείς σου (ή με τον γονέα που γνωρίζει και την άλλη γλώσσα);

1) Μόνο ελληνικά

2) Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα

3) Και τις δύο στον ίδιο βαθμό

4) Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά

5) Μόνο την άλλη γλώσσα

14. Ποια γλώσσα χρησιμοποιείς πιο συχνά με τα αδέλφια σου;

1) Μόνο ελληνικά

2) Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα

3) Και τις δύο στον ίδιο βαθμό

4) Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά

5) Μόνο την άλλη γλώσσα

15. Έχεις φίλους που να μιλούν τη γλώσσα της οικογένειάς σου (εκτός τα ελληνικά);

α) Ναι

β) Όχι

16. Αν ναι, σε ποια γλώσσα μιλάς μαζί τους;

1) Μόνο ελληνικά

2) Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα

3) Και τις δύο στον ίδιο βαθμό

4) Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά

5) Μόνο την άλλη γλώσσα

17. Όταν είσαι σε δημόσιο χώρο (λ.χ. καταστήματα, τράπεζα, κέντρα διασκέδασης, λαϊκή, κ.ά.) με συγγενείς/φίλους που γνωρίζουν την άλλη γλώσσα, εσύ τη χρησιμοποιείς μαζί τους;

α) Ναι

β) Όχι

18. Αν έχεις απαντήσει ΟΧΙ, επίλεξε ποια από τις παρακάτω απόψεις σε εκφράζει:

α) Δε βρίσκω τον λόγο να μιλήσω κάποια άλλη γλώσσα.

β) Δε μου αρέσει να τραβάω την προσοχή στο γεγονός ότι έχω άλλη καταγωγή/μιλάω άλλη γλώσσα με την οικογένειά μου.

γ) Θεωρώ ότι θα ενοχληθούν όσοι με ακούν να μιλάω κάποια άλλη γλώσσα, θα νομίσουν ότι λέω κάτι αρνητικό για εκείνους.

Παρουσίαση απαντήσεων κάθε ομάδας

Α) Ομάδα 1: Φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής

Στην ερώτηση σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν κατά την επικοινωνία με τους γονείς τους, το 25,81% των φοιτητών/φοιτητριών μεταναστευτικής καταγωγής χρησιμοποιεί «και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό», ενώ το 22,58% ανέφερε ότι χρησιμοποιεί «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα». Το 19,35% χρησιμοποιεί «περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά». Τέλος, τα ποσοστά είναι ίδια (16,13%) στην απάντηση «μόνο ελληνικά» και «μόνο την άλλη γλώσσα». Άρα, από αυτά τα δεδομένα παρατηρούμε ότι δεν κυριαρχεί μία συγκεκριμένη τάση σχετικά με τη γλωσσική χρήση με τους γονείς για αυτή την ομάδα.

Πίνακας 10. Γλώσσα επικοινωνίας με τους γονείς (Ομάδα 1)

	N	%
Μόνο ελληνικά	5	16,13
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	7	22,58
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	8	25,81
Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά	6	19,35
Μόνο την άλλη γλώσσα	5	16,13
Σύνολο	31	100,00

Στην ερώτηση σχετικά με τη γλώσσα που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν με τα αδέλφια τους (πίνακας 11) παρατηρήθηκε ότι δεν καταγράφηκαν απαντήσεις από δύο άτομα που ενδεχομένως δεν είχαν αδέλφια. Από τους φοιτητές/φοιτήτριες που απάντησαν στην ερώτηση διαπιστώθηκε ότι το 35,48% χρησιμοποιεί «μόνο ελληνικά» κατά την επικοινωνία με τα αδέλφια, ενώ το 32,26% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα», γεγονός που δείχνει ότι επιλέγονται κυρίως τα ελληνικά κατά την επικοινωνία μεταξύ αδελφών. Τέλος, το 16,13% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί «και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό», ενώ «μόνο

την άλλη γλώσσα» ανέφεραν μόνο τρεις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες. Άρα, οι φοιτητές/φοιτήτριες αυτής της ομάδας επιλέγουν κυρίως την ελληνική γλώσσα (πλειονοτική) για να επικοινωνήσουν με τα αδέλφια τους.

Πίνακας 11. Γλώσσα επικοινωνίας με αδέλφια (Ομάδα 1)

	N	%
Μόνο ελληνικά	11	35,48
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	10	32,26
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	5	16,13
Μόνο την άλλη γλώσσα	3	9,68
Σύνολο	29	93,55
Απουσία δεδομένων	2	6,45
Σύνολο	31	100,00

Η πλειοψηφία (77,42%) των φοιτητών/φοιτητριών μεταναστευτικής καταγωγής δήλωσε ότι έχουν άτομα στον φιλικό κύκλο που είναι ομιλητές της άλλης γλώσσας (βλ. παράρτημα πίνακας 9). Από τις δηλώσεις τους διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία (38,71%) επιλέγει να χρησιμοποιήσει «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα» κατά την επικοινωνία με φίλους-ομιλητές της άλλης γλώσσας, γεγονός που δείχνει ότι η ελληνική γλώσσα καταλαμβάνει σημαντικό χώρο στην επικοινωνία των φοιτητών/φοιτητριών (βλ. πίνακα 12). Την απάντηση «μόνο ελληνικά» κατά την επικοινωνία με φίλους-ομιλητές ανέφεραν εννέα φοιτητές/φοιτήτριες. Τέλος, σε ίδιο ποσοστό χρησιμοποιούν «περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά» και «τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό». Άρα, η ελληνική γλώσσα (πλειονοτική) αποτελεί τη βασική γλώσσα επικοινωνίας ακόμα και με φίλους-ομιλητές της κοινοτικής γλώσσας για αυτή την ομάδα του δείγματος.

Πίνακας 12. Γλώσσα επικοινωνίας με φίλους-ομιλητές (Ομάδα 1)

	N	%
Μόνο ελληνικά	9	29,03
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	12	38,71
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	1	3,23
Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά	2	6,45
Μόνο την άλλη γλώσσα	2	6,45
Σύνολο	26	83,87
Απουσία δεδομένων	5	16,13
Σύνολο	31	100,00

Αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας καταγωγής σε δημόσιο χώρο (βλ. παράρτημα πίνακας 10), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι περίπου οι μισοί (54,8%) από τους φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν την κοινοτική γλώσσα δημοσίως. Στον παρακάτω πίνακα δεν αναφέρονται δεδομένα για 16 άτομα, καθώς είναι όσοι/όσες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την κοινοτική γλώσσα δημόσια. Από τα άτομα που αποφεύγουν τη χρήση της, διαπιστώθηκε ότι το 29,03% «δε βρίσκει κάποιο λόγο να μιλήσει κάποια άλλη γλώσσα», ενώ το 12,90% δήλωσαν ότι «δεν τους αρέσει να τραβάνε την προσοχή στο γεγονός ότι έχουν άλλη καταγωγή ή μιλάνε άλλη γλώσσα με την οικογένειά τους». Τέλος, μόνο δύο φοιτητές/φοιτήτριες (βλ. πίνακα 13) δεν επιλέγουν τη χρήση της άλλης γλώσσας, διότι θεωρούν πως «θα ενοχληθούν όσοι τους ακούνε να μιλούν κάποια άλλη γλώσσα, γιατί θα νομίζουν ότι λένε κάτι αρνητικό για εκείνους», γεγονός που δείχνει ότι είναι λιγότερα τα άτομα που ανησυχούν μήπως προσβάλλουν με αυτό τον τρόπο τους Έλληνες που είναι παρόντες.

Πίνακας 13. Λόγος αποφυγής χρήσης κοινοτικής γλώσσας (Ομάδα 1)

	N	%
Δε βρίσκω τον λόγο να μιλήσω κάποια άλλη γλώσσα	9	29,03
Δε μου αρέσει να τραβάω την προσοχή στο γεγονός ότι έχω άλλη καταγωγή/μιλάω άλλη γλώσσα με την οικογένειά μου	4	12,90
Θεωρώ ότι θα ενοχληθούν όσοι με ακούν να μιλάω κάποια άλλη γλώσσα, θα νομίσουν ότι λέω κάτι αρνητικό για εκείνους.	2	6,45
Σύνολο	15	48,39
Απουσία δεδομένων	16	51,61
Σύνολο	31	100,00

Β) Ομάδα 2: Φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής

Στην ερώτηση σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν κατά την επικοινωνία με τους γονείς τους, η πλειοψηφία (46,15%) των φοιτητών/φοιτητριών ελληνικής καταγωγής δήλωσαν ότι επιλέγουν «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα». «Και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό» επιλέγουν τέσσερις φοιτητές/φοιτήτριες (βλ. πίνακα 14), ενώ «μόνο ελληνικά» επιλέγει το 15,38%. Τέλος, «περισσότερο την άλλη γλώσσα και μερικές φορές τα ελληνικά» δήλωσε μόνο ένα άτομο. Επισημαίνεται ότι δεν καταγράφηκε καμία απάντηση για την αποκλειστική χρήση της άλλης γλώσσας από αυτή την ομάδα του δείγματος. Άρα, οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής επιλέγουν κυρίως τα ελληνικά για την επικοινωνία με τους γονείς τους.

Πίνακας 14. Γλώσσα επικοινωνίας με γονείς (Ομάδα 2)

	N	%
Μόνο ελληνικά	2	15,38
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	6	46,15
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	4	30,77
Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά	1	7,69
Σύνολο	13	100,00

Στην ερώτηση σχετικά με τη γλώσσα που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν με τα αδέλφια τους παρατηρήθηκε ότι δεν καταγράφηκαν δύο απαντήσεις, επειδή πιθανόν αυτοί οι φοιτητές/φοιτήτριες να μην είχαν αδέλφια. Από τους υπόλοιπους

φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής που απάντησαν διαπιστώθηκε ότι το ίδιο ποσοστό (30,77%) επιλέγει «μόνο ελληνικά» και «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα». Τέλος, «και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό» ανέφεραν δύο άτομα, ενώ την απάντηση «περισσότερο την άλλην γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά» δήλωσε μόνο ένας/μία φοιτητής/φοιτήτρια (βλ. πίνακα 15). Επίσης, ούτε και σε αυτή την ερώτηση επιλέχθηκε η απάντηση «μόνο την άλλη γλώσσα». Άρα, οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής χρησιμοποιούν κυρίως τα ελληνικά κατά την επικοινωνία με τα αδέλφια τους.

Πίνακας 15. Γλώσσα επικοινωνίας με αδέλφια (Ομάδα 2)

	N	%
Μόνο ελληνικά	4	30,77
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	4	30,77
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	2	15,38
Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά	1	7,69
Σύνολο	11	84,62
Απουσία δεδομένων	2	15,38
Σύνολο	13	100,00

Οι περισσότεροι (69,23%) φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής ανέφεραν ότι έχουν στον κύκλο τους φίλους-ομιλητές της κοινοτικής γλώσσας (βλ. παράρτημα πίνακας 11). Η γλώσσα που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν μαζί τους είναι είτε «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα» (23,08%) είτε «μόνο την άλλη γλώσσα» (23,08%). Το 15,38% ανέφερε ότι χρησιμοποιεί «μόνο ελληνικά», ενώ μόνο ένα άτομο δήλωσε ότι χρησιμοποιεί «και τις δύο στον ίδιο βαθμό». Τέλος, ένας/μία φοιτητής/φοιτήτρια ανέφερε ότι χρησιμοποιεί «περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά».

Πίνακας 16. Γλώσσα επικοινωνίας με φίλους-ομιλητές (Ομάδα 2)

	N	%
Μόνο ελληνικά	2	15,38
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	3	23,08
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	1	7,69
Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά	1	7,69
Μόνο την άλλη γλώσσα	3	23,08
Σύνολο	10	76,92
Απουσία δεδομένων	3	23,08
Σύνολο	13	100,00

Σχετικά με τη χρήση της κοινοτικής γλώσσας στο δημόσιο χώρο, η συντριπτική πλειοψηφία (84,62%) των φοιτητών/φοιτητριών ελληνικής καταγωγής ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τη γλώσσα (βλ. παράρτημα πίνακας 12), ενώ μόνο δύο απάντησαν αρνητικά. Όσοι/όσες ανέφεραν ότι αποφεύγουν τη χρήση της γλώσσας δημόσια επέλεξαν την απάντηση «δε βρίσκω λόγο να μιλήσω κάποια άλλη γλώσσα». Σε αυτό το σημείο θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι για τους φοιτητές/φοιτήτριες αυτής της ομάδας η κοινοτική γλώσσα ενδέχεται να μην είναι μόνο η ελληνική, καθώς συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα και μέλη μειονοτήτων (λ.χ. μουσουλμανική μειονότητα Θράκης).

Πίνακας 17. Λόγος αποφυγής κοινοτικής γλώσσας (Ομάδα 2)

	N	%
Δε βρίσκω τον λόγο να μιλήσω κάποια άλλη γλώσσα	2	15,38
Απουσία δεδομένων	11	84,62
Σύνολο	13	100,00

Γ) Ομάδα 3: Φοιτητές/φοιτήτριες από μεικτούς γάμους

Στην ερώτηση σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν κατά την επικοινωνία με τους γονείς τους, η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών που προέρχονται από μεικτούς γάμους δήλωσε ότι επιλέγει «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα» (βλ. πίνακας 18). Το 35% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί «και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό», ενώ σε μικρότερο ποσοστό (10%) ότι αξιοποιούν «περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά». Τέλος, ένα άτομο δήλωσε ότι χρησιμοποιεί «μόνο ελληνικά» και «μόνο την άλλη γλώσσα». Άρα, οι φοιτητές/φοιτήτριες αυτής της

ομάδας επιλέγουν και τις δύο γλώσσες (πλειονοτική και κοινοτική) κατά την επικοινωνία με το γονέα που είναι ομιλητής της άλλης γλώσσας.

Πίνακας 18. Γλώσσα επικοινωνίας με γονείς (Ομάδα 3)

	N	%
Μόνο ελληνικά	1	5,00
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	9	45,00
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	7	35,00
Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά	2	10,00
Μόνο την άλλη γλώσσα	1	5,00
Σύνολο	20	100,00

Σχετικά με τη γλώσσα που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν με τα αδέλφια τους δεν καταγράφηκαν απαντήσεις από τέσσερις φοιτητές/φοιτήτριες, οι οποίοι ενδεχομένως δεν έχουν αδέλφια. Το μεγαλύτερο ποσοστό των υπόλοιπων (βλ. πίνακα 19) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα». Επίσης, αρκετοί δήλωσαν ότι επιλέγουν «μόνο ελληνικά», ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν μικρότερα ποσοστά. Άρα, οι φοιτητές/φοιτήτριες αυτής της ομάδας χρησιμοποιούν κυρίως τα ελληνικά (πλειονοτική γλώσσα) για την επικοινωνία με τα αδέλφια τους.

Πίνακας 19. Γλώσσα επικοινωνίας με αδέλφια (Ομάδα 3)

	N	%
Μόνο ελληνικά	5	25,00
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	7	35,00
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	1	5,00
Μόνο την άλλη γλώσσα	3	15,00
Απουσία δεδομένων	4	20,00
Σύνολο	20	100,00

Η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών που προέρχονται από μεικτούς γάμους δήλωσαν ότι έχουν στο φιλικό κύκλο τους ομιλητές της κοινοτικής γλώσσας (βλ. παράρτημα πίνακας 13). Οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες κατά την επικοινωνία με αυτούς τους φίλους επιλέγουν «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα» (βλ. πίνακα 20) και σε μικρότερο ποσοστό «μόνο ελληνικά». Το 10% δήλωσε

ότι χρησιμοποιεί «και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό», ενώ μόνο ένας/μία φοιτητής/φοιτήτρια ανέφερε ότι χρησιμοποιεί «περισσότερο την άλλη γλώσσα και μερικές φορές ελληνικά». Τέλος, δεν καταγράφηκε κάποια απάντηση σχετικά με την αποκλειστική χρήση της άλλης γλώσσας. Άρα, οι φοιτητές/φοιτήτριες αυτής της ομάδας χρησιμοποιούν κυρίως την ελληνική γλώσσα για να επικοινωνήσουν με φίλους-ομιλητές της άλλης γλώσσας.

Πίνακας 20. Γλώσσα επικοινωνίας με φίλους-ομιλητές (Ομάδα 3)

	N	%
Μόνο ελληνικά	4	20,00
Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα	6	30,00
Και τις δύο στον ίδιο βαθμό	2	10,00
Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά	1	5,00
Σύνολο	13	65,00
Απουσία δεδομένων	7	35,00
Σύνολο	20	100,00

Σχετικά με τη χρήση της άλλης γλώσσας σε δημόσιους χώρους, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών που προέρχονται από μεικτούς γάμους επιλέγουν να τη χρησιμοποιήσουν (βλ. παράρτημα πίνακας 14). Από όσους/όσες δήλωσαν ότι αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν την άλλη γλώσσα δημόσια, το 50% ανέφερε ότι «δε βρίσκω λόγο να το κάνω» και οι υπόλοιποι ότι «δε θέλω να τραβάω τη προσοχή στο γεγονός ότι έχω άλλη καταγωγή/μιλάω άλλη γλώσσα με την οικογένειά μου».

Πίνακας 21. Λόγος αποφυγής κοινοτικής γλώσσας (Ομάδα 3)

	N	%
Δε βρίσκω τον λόγο να μιλήσω κάποια άλλη γλώσσα	1	5,00
Δε θέλω να τραβάω τη προσοχή στο γεγονός ότι έχω άλλη καταγωγή/μιλάω άλλη γλώσσα με την οικογένειά μου	1	5,00
Σύνολο	2	10,00
Απουσία δεδομένων	18	90,00
Σύνολο	20	100,00

6.1.2.1 Σύγκριση μεταξύ των επιμέρους ομάδων

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «καταγωγή» των φοιτητών/φοιτητριών των τριών επιμέρους ομάδων του δείγματος (μεταναστευτικής καταγωγής, ελληνικής καταγωγής, μεικτοί γάμοι) και των παραμέτρων που εξετάζονται σε κάθε ερώτηση χρησιμοποιήσαμε τη στατιστική τεχνική x^2.

Από τη σύγκριση των απαντήσεων που δόθηκαν (βλ. παράρτημα πίνακες 7, 8, 15, 17) με βάση τον παράγοντα «καταγωγή» προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστική συσχέτιση (εφόσον $p>0,05$) ως προς: α) τη **γλώσσα επικοινωνίας με τους γονείς/γονέα που γνωρίζει την άλλη γλώσσα,** β) τη **γλώσσα επικοινωνίας με τα αδέλφια,** γ) τη **γλώσσα επικοινωνίας με φίλους-ομιλητές** και δ) τους **λόγους αποφυγής χρήσης της γλώσσας στο δημόσιο χώρο**.

Όμως, σχετικά με τη **χρήση της άλλης γλώσσας δημόσια** διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστική συσχέτιση ($p=0,013$) μεταξύ της «καταγωγής» των ομιλητών/ομιλητριών και της χρήσης της κοινοτικής γλώσσας στο δημόσιο χώρο (βλ. παράρτημα πίνακας 16). Κατά συνέπεια, η «καταγωγή» των φοιτητών/φοιτητριών επηρεάζει τη χρήση της γλώσσας τους στο δημόσιο χώρο. Όπως παρατηρήθηκε, οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής και μεικτών γάμων τείνουν να αξιοποιούν τη γλώσσα τους στο δημόσιο χώρο, ενώ όσοι/όσες είναι μεταναστευτικής καταγωγής αποφεύγουν τη χρήση της. Μία πιθανή ερμηνεία για αυτή τη διαφορά θα μπορούσε να αφορά τα συναισθήματα ντροπής που ενδέχεται να νιώθουν οι φοιτητές/φοιτήτριες αυτής της ομάδας για τη διαφορετική καταγωγή τους και την επιθυμία τους να μην ξεχωρίζουν από το υπόλοιπο σύνολο.

6.1.3 Επίπεδα διγραμματισμού και τρόπος κατάκτησής του

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είχε σκοπό να εξετάσει **τα επίπεδα διγραμματισμού των φοιτητών/φοιτητριών του δείγματος και τι συνέβαλε στην ανάπτυξη τους**. Για τον λόγο αυτό διατυπώθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τη γνώση ανάγνωσης και γραφής στη γλώσσα καταγωγής και τον τρόπο εκμάθησης αυτών των δεξιοτήτων, τόσο στην περίπτωση των φοιτητών/φοιτητριών ελληνικής καταγωγής και μεταναστευτικής καταγωγής, αλλά και όσων προέρχονται από μεικτούς γάμους. Πρόκειται για τις παρακάτω ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

19. Ξέρεις να διαβάζεις και να γράφεις στην άλλη γλώσσα της οικογένειας;

α) Ναι

β) Όχι

20. Εάν οι γονείς σου είναι ελληνικής καταγωγής αλλά ζουν στο εξωτερικό, με ποιον τρόπο έμαθες τα ελληνικά;

α) Από κάποιο πρόσωπο από το συγγενικό μου περιβάλλον

β) Έκανα ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι

γ) Παρακολούθησα μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε τμήματα οργανωμένα από την Εκκλησία/την κοινότητα/το ελληνικό κράτος

δ) Πήγα σε Δίγλωσσο ελληνικό σχολείο

ε) Πήγα σε Αμιγές ελληνικό σχολείο

21. Εάν μεγάλωσες στην Ελλάδα, πώς έμαθες γραφή και ανάγνωση στην άλλη γλώσσα που χρησιμοποιείτε στην οικογένεια;

α) Μου τη δίδαξε κάποιος γονέας/παππούς-γιαγιά/μεγαλύτερος αδερφός ή αδερφή

β) Την έμαθα στο σχολείο της χώρας όπου ζούσα πριν έρθω στην Ελλάδα

γ) Την έμαθα στην Ελλάδα σε ένα 'κοινοτικό σχολείο' (μαθήματα για λίγες ώρες την εβδομάδα για παιδιά με γονείς από άλλη χώρα)

δ) Την έμαθα σε Μειονοτικό σχολείο στη Θράκη

ε) Την έμαθα σε δίγλωσσο σχολείο στο εξωτερικό πριν έρθω στην Ελλάδα

Παρουσίαση απαντήσεων κάθε ομάδας

Α) Φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία (87,10%) των φοιτητών/φοιτητριών μεταναστευτικής καταγωγής γνωρίζει γραφή και ανάγνωση στην άλλη γλώσσα (κοινοτική), γεγονός που δείχνει ότι είχε δοθεί έμφαση από την οικογένεια για την καλλιέργεια του γραμματισμού, ενώ μόλις το 12,9% (βλ. παράρτημα πίνακας 18) δήλωσε ότι δεν έχει κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες. Όπως διαπιστώθηκε, η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης της άλλης γλώσσας επιτεύχθηκε κυρίως με τη βοήθεια κάποιου συγγενή (58,06%), κάτι που δείχνει ότι επιφορτίστηκε η οικογένεια με τη διδασκαλία γραμματισμού στη γλώσσα καταγωγής. Η εκμάθηση μέσω της φοίτησης σε κοινοτικό σχολείο (μαθήματα για λίγες ώρες την εβδομάδα για παιδιά με γονείς από άλλη χώρα) αναφέρθηκε μόνο από ένα άτομο (βλ. πίνακα. 22) και αφορούσε τη ρωσική γλώσσα, ενώ ένας/μία φοιτητής/φοιτήτρια ανέφερε ότι έμαθε γραφή και ανάγνωση σε δίγλωσσο σχολείο στο εξωτερικό πριν την άφιξη στην Ελλάδα. Τέλος, το 9,68% δήλωσε την επιλογή «άλλο» χωρίς να προσδιορίσουν ακριβώς με ποιο τρόπο

έγινε η κατάκτηση του γραμματισμού. Σημειώνεται ότι οκτώ φοιτητές/φοιτήτριες δεν έδωσαν καμία απάντηση.

Πίνακας 22. Κατάκτηση γραμματισμού στην άλλη γλώσσα (Ομάδα 1)

	N	%
Μου τη δίδαξε κάποιος γονέας/παππούς-γιαγιά/μεγαλύτερος αδερφός ή αδερφή	18	58,06
Την έμαθα στο σχολείο της χώρας όπου ζούσα πριν έρθω στην Ελλάδα	1	3,23
Την έμαθα στην Ελλάδα σε ένα 'κοινοτικό σχολείο' (μαθήματα για λίγες ώρες την εβδομάδα για παιδιά με γονείς από άλλη χώρα)	1	3,23
Άλλο	3	9,68
Σύνολο	23	74,19
Απουσία δεδομένων	8	25,81
Σύνολο	31	100,00

Β) Ομάδα 2: Φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής

Η συντριπτική πλειοψηφία (92,31%) των φοιτητών/φοιτητριών ελληνικής καταγωγής δήλωσαν ότι γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση στην άλλη γλώσσα της οικογένειας, ενώ μόνο ένα άτομο απάντησε αρνητικά (βλ. παράρτημα πίνακας 19). Σχετικά με τον τρόπο κατάκτησης αυτών των δεξιοτήτων παρατηρείται ότι οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες (βλ. πίνακας 23) παρακολούθησαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε τμήματα οργανωμένα από την εκκλησία/την κοινότητα/το ελληνικό κράτος, αλλά και με τη βοήθεια κάποιου προσώπου από το συγγενικό περιβάλλον. Το 15,38% δήλωσε ότι παρακολούθησε Δίγλωσσο ελληνικό σχολείο. Την παρακολούθηση Αμιγούς ελληνικού σχολείου στο εξωτερικό ανέφερε μόνο ένα άτομο, όπως μόνο ένας φοιτητής παρακολούθησε το Μειονοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Επίσης, ένα άτομο απάντησε «άλλο», χωρίς να δώσει περαιτέρω διευκρινήσεις. Σημειώνεται ότι δύο φοιτητές/φοιτήτριες δεν απάντησαν στην ερώτηση.

Πίνακας 23. Κατάκτηση γραμματισμού στην άλλη γλώσσα (Ομάδα 2)

	N	%
Παρακολούθησα μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε τμήματα οργανωμένα από την Εκκλησία/την κοινότητα/το ελληνικό κράτος	3	23,08
Από κάποιο πρόσωπο από το συγγενικό μου περιβάλλον	3	23,08
Πήγα σε Δίγλωσσο ελληνικό σχολείο	2	15,38
Πήγα σε Αμιγές ελληνικό σχολείο	1	7,69
Την έμαθα σε Μειονοτικό σχολείο στη Θράκη	1	7,69
Άλλο	1	7,69
Σύνολο	11	84,61
Απουσία δεδομένων	2	15,39
Σύνολο	13	100,00

Γ) Ομάδα 3: Φοιτητές/φοιτήτριες από μεικτούς γάμους

Η συντριπτική πλειοψηφία (90%) των φοιτητών/φοιτητριών που προέρχονται από μεικτούς γάμους έχουν κατακτήσει το γραμματισμό στην άλλη γλώσσα, ενώ μόνο δύο άτομα δήλωσαν το αντίθετο (βλ. παράρτημα πίνακας 20). Αναφορικά με τον τρόπο εκμάθησης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής παρατηρείται ότι η πλειοψηφία (65%) των φοιτητών/φοιτητριών διδάχθηκε τον γραμματισμό με τη βοήθεια κάποιου συγγενή, ενώ τρία άτομα ανέφεραν τη φοίτηση σε κοινοτικό σχολείο. Οι γλώσσες που έμαθαν στα κοινοτικά σχολεία είναι τα σουηδικά και τα ιταλικά. Ακόμα, την απάντηση «άλλο» επέλεξαν τρεις φοιτητές/φοιτήτριες (βλ. πίνακα 24), χωρίς να δώσουν περισσότερες διευκρινήσεις. Σημειώνεται ότι τρία άτομα δεν έδωσαν απάντηση σε αυτή την ερώτηση.

Πίνακας 24. Κατάκτηση γραμματισμού στην άλλη γλώσσα (Ομάδα 3)

	N	%
Μου τη δίδαξε κάποιος γονέας/παππούς-γιαγιά/μεγαλύτερος αδερφός ή αδερφή	13	65,00
Την έμαθα στην Ελλάδα σε ένα 'κοινοτικό σχολείο' (μαθήματα για λίγες ώρες την εβδομάδα για παιδιά με γονείς από άλλη χώρα)	3	15,00
Άλλο	3	15,00
Σύνολο	19	95,00
Απουσία δεδομένων	1	5,00
Σύνολο	20	100,00

6.1.3.1 Σύγκριση μεταξύ των επιμέρους ομάδων

Από τη σύγκριση των απαντήσεων των επιμέρους ομάδων (βλ. παράρτημα πίνακας 21) διαπιστώθηκε ότι **δεν υπάρχει συσχέτιση**, εφόσον p>0,05, ανάμεσα στην «καταγωγή» των φοιτητών/φοιτητριών και στην **κατάκτηση των δεξιοτήτων γραμματισμού στην άλλη γλώσσα της οικογένειας**.

6.1.4 Πρακτικές χρήσης διγραμματισμού

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπούσε στη **μελέτη των πρακτικών διγραμματισμού** που χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές/φοιτήτριες και **κατά πόσο αυτές αξιοποιούνται με σκοπό τη γνώση του πολιτισμικού κεφαλαίου της χώρας καταγωγής** τους. Για τον λόγο αυτό τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο χρήσης της κοινοτικής γλώσσας σήμερα, όπως και ποια γλώσσα επιλέγουν κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και για την ενημέρωση τους. Αναλυτικότερα, πρόκειται για τις παρακάτω ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο:

22. Σήμερα, πώς χρησιμοποιείς την άλλη γλώσσα (εκτός της Ελληνικής);

α) Επικοινωνώ μόνο προφορικά με συγγενείς και φίλους

β) Στέλνω SMS/emails

γ) Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Instagram, Twitter, κλπ.)

δ) Βλέπω ταινίες/ακούω μουσική

ε) Διαβάζω περιοδικά/εφημερίδες

στ) Διαβάζω λογοτεχνικά βιβλία

23. Χρησιμοποιείς συχνά τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης;

α) Ναι

β) Όχι

24. Αν ΝΑΙ, ποια γλώσσα χρησιμοποιείς σε αυτά τα μέσα;

1) Μόνο ελληνικά

2) Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα

3) Και τις δύο στον ίδιο βαθμό

4) Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά

5) Μόνο την άλλη γλώσσα

25. Ενημερώνομαι για το τι γίνεται στον κόσμο από:

α) Ραδιόφωνο

β) Τηλεόραση

γ) Εφημερίδα

δ) Επικοινωνία με φίλους

ε) Μέσα κοινωνικής δικτύωσης

στ) Διαδίκτυο

26. Ποιες γλώσσες χρησιμοποιείς για την ενημέρωσή σου (επίλεξε όσες σε αφορούν):

α) ελληνικά

β) αγγλικά

γ) Την άλλη γλώσσα της οικογένειας

δ) Άλλο…

Η ερώτηση 22 σχετικά με τη χρήση της άλλης γλώσσας σήμερα έδινε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες να επιλέξουν παραπάνω από μία απαντήσεις. Για τον λόγο αυτό κατά την ανάλυση δεδομένων έγινε ξεχωριστή επεξεργασία των απαντήσεων και δημιουργήθηκαν διαφορετικοί πίνακες (βλ. παράρτημα πίνακες 22 έως 37) με βάση τον συνδυασμό των απαντήσεων που είχαν επιλέξει οι φοιτητές/φοιτήτριες κάθε φορά.

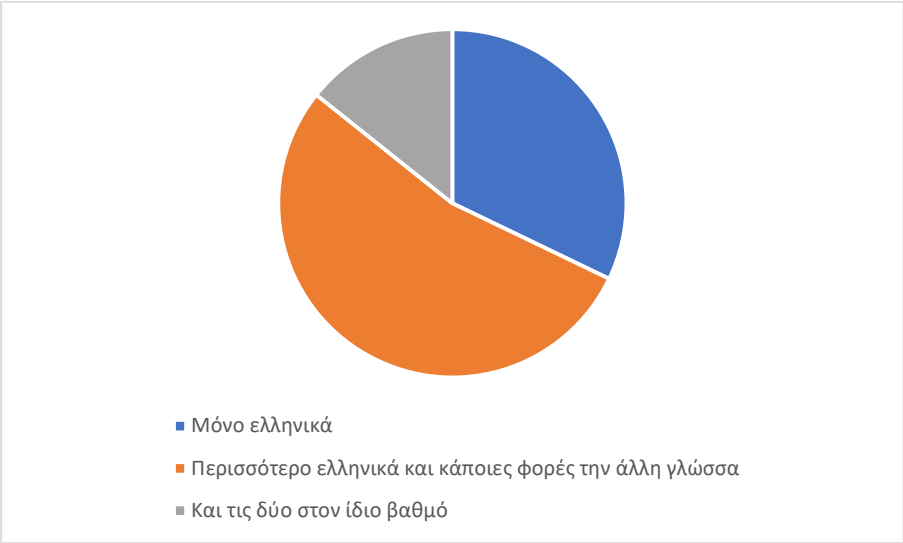
Παρουσίαση των απαντήσεων κάθε ομάδας

Α) Φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής

Όπως διαπιστώθηκε, οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής χρησιμοποιούν την κοινοτική τους γλώσσα για διάφορους σκοπούς. Όπως προαναφέρθηκε δεν ήταν δυνατή η συνολική επεξεργασία των απαντήσεων και για τον λόγο αυτό τα ποσοστά που προέκυψαν αφορούν τους συνδυασμούς των απαντήσεων που δόθηκαν (βλ. παράρτημα πίνακες 22 έως 26). Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, το 25,81% αξιοποιεί την κοινοτική γλώσσα για την προφορική επικοινωνία με την οικογένεια και τους φίλους, ενώ το 41,94% τη χρησιμοποιεί για την αποστολή μηνυμάτων στο κινητό και στην ηλεκτρονική αλληλογραφία. Επίσης, σε ένα μεγάλο ποσοστό (64,52%) αναφέρθηκε η χρήση της κοινοτικής γλώσσας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ακόμα, οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την κοινοτική γλώσσα για την παρακολούθηση ταινιών και την ακρόαση μουσικής (48,39%), όμως μόνο πέντε άτομα δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν σε δραστηριότητες όπως η ανάγνωση εφημερίδων και περιοδικών και λογοτεχνικών βιβλίων.

Από τις δηλώσεις των φοιτητών/φοιτητριών αυτής της ομάδας διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία (96,77%) χρησιμοποιεί συχνά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ μόνο ένα άτομο απάντησε αρνητικά (βλ. παράρτημα πίνακας 38). Σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης το 48,39% επιλέγει «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα», γεγονός που δείχνει ότι η κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος καταλαμβάνει περισσότερο χώρο και στις ψηφιακές πρακτικές των φοιτητών/φοιτητριών (βλ. διάγραμμα 2). Ακόμα, το 29,03% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί «μόνο ελληνικά», ενώ «και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό» ανέφεραν μόνο τέσσερις φοιτητές/φοιτήτριες. Σημειώνεται ότι δεν καταγράφηκαν απαντήσεις για τη χρήση «περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά» ούτε και για αποκλειστικά «μόνο την άλλη γλώσσα», ενώ τρία άτομα δεν έδωσαν κάποια απάντηση.

Διάγραμμα 2. Γλώσσα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 1)



Στην ερώτηση σχετικά με το μέσο που επιλέγουν οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες για την ενημέρωσή τους δόθηκε η δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων. Κατά συνέπεια, η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με τον ίδιο τρόπο, όπως και στην προηγούμενη ερώτηση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα ποσοστά να προκύπτουν από το συνδυασμό των απαντήσεων που επέλεγαν (βλ. παράρτημα πίνακες 49 έως 53).

Από τις δηλώσεις τους διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (87,10%) επιλέγουν για την ενημέρωσή τους το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Περίπου οι μισοί φοιτητές/φοιτήτριες (51,61%) ανέφεραν ότι πληροφορούνται τα

γεγονότα κατά την επικοινωνία με φίλους, ενώ το 45,16% μέσω της τηλεόρασης. Τέλος, η πληροφόρηση από εφημερίδες αναφέρθηκε μόνο από δύο φοιτητές/φοιτήτριες, γεγονός που δείχνει ότι ο έντυπος τύπος δεν επιλέγεται πλέον τόσο συχνά λόγω της διευκόλυνσης που παρέχει το διαδίκτυο. Επίσης, και το ραδιόφωνο ως μέσο ενημέρωσης επιλέχθηκε μόνο από δύο άτομα.

Σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν για την ενημέρωσή τους δόθηκε ξανά η δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων, οπότε η ανάλυση των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε με βάση τους συνδυασμούς που δόθηκαν. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες (35,48%) επιλέγουν τα ελληνικά και τα αγγλικά για την ενημέρωσή τους. Το 32,26% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τα αγγλικά, τα ελληνικά και την άλλη γλώσσα, ενώ αποκλειστικά τα ελληνικά αναφέρθηκαν από οκτώ άτομα (βλ. πίνακα 25). Η αποκλειστική χρήση των αγγλικών δηλώθηκε από έναν/μία φοιτητή/φοιτήτρια, ενώ δεν καταγράφηκε απάντηση για την αποκλειστική χρήση της άλλης γλώσσας.

Πίνακας 25. Γλώσσα που χρησιμοποιούν στα μέσα ενημέρωσης (Ομάδα 1)

	N	%
Ελληνικά	8	25,81
Αγγλικά	1	3,23
Ελληνικά και αγγλικά	11	35,48
Ελληνικά και αγγλικά και την άλλη γλώσσα	10	32,26
Ελληνικά και την άλλη γλώσσα	1	3,23
Σύνολο	31	100,00

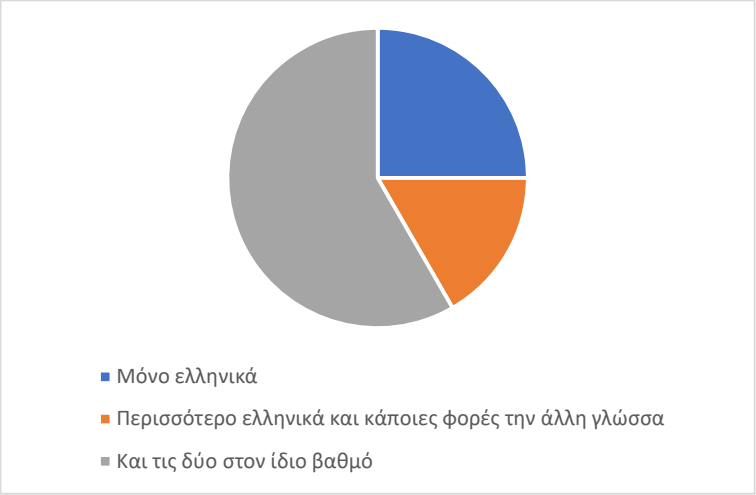
Β) Φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής

Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε όπως και στην παραπάνω ομάδα (βλ. παράρτημα πίνακες 27 έως 31). Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, όλοι οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής αξιοποιούν την ελληνική γλώσσα κατά την προφορική επικοινωνία με την οικογένεια και τους φίλους. Επίσης, το 61,54% ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τη γλώσσα κατά την αποστολή μηνυμάτων στο κινητό και στην ηλεκτρονική αλληλογραφία. Ένα μεγάλο ποσοστό (76,02%) δήλωσε ότι αξιοποιεί τα ελληνικά κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ακόμα, η συντριπτική πλειοψηφία (92,31%) των φοιτητών/φοιτητριών αυτής της ομάδας ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τη γλώσσα κατά την παρακολούθηση ταινιών και για την ακρόαση μουσικής.

Το ποσοστό αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς για τους φοιτητές/φοιτήτριες αυτής της ομάδας η γλώσσα τους είναι η ελληνική. Παράλληλα, η ελληνική αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας που διαμένουν πλέον. Σε αυτή την ομάδα του δείγματος παρατηρείται ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό (46,15%) σε σχέση με την Ομάδα 1 σχετικά με την αξιοποίηση της κοινοτικής γλώσσας για την ανάγνωση περιοδικών/εφημερίδων και λογοτεχνικών κειμένων. Μια ερμηνεία θα μπορούσε να αποτελέσει η ευκολία πρόσβασης σε τέτοιου είδους υλικό στα ελληνικά συγκριτικά με τις κοινοτικές γλώσσες της προηγούμενης ομάδας. Παρόλα αυτά, δεν αποτελεί συνήθη πρακτική αξιοποίησης του γραμματισμού ούτε και για αυτή την ομάδα.

Από τις απαντήσεις των φοιτητών/φοιτητριών ελληνικής καταγωγής διαπιστώθηκε ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους (92,31%) χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (βλ. παράρτημα πίνακας 39). Σχετικά με τη γλώσσα που επιλέγουν σε αυτά τα μέσα παρατηρείται ότι οι περισσότεροι χρησιμοποιούν «και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό» (53,85%), ενώ σε μικρότερα ποσοστά επιλέγουν «μόνο ελληνικά» (23,08%) και «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα» (15,38%). Σημειώνεται ότι δεν καταγράφηκε απάντηση από ένα άτομο, το οποίο είχε δηλώσει ότι δε χρησιμοποιεί αυτά τα μέσα.

Διάγραμμα 3. Γλώσσα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 2)



Όπως προαναφέρθηκε, στην ερώτηση για τα μέσα ενημέρωσης υπήρχε η δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων και οι αναλύσεις έγιναν με βάση τους συνδυασμούς που επέλεξαν οι φοιτητές/φοιτήτριες (βλ. παράρτημα πίνακες 54 έως 59). Όπως διαπιστώθηκε, όλοι οι φοιτητές/φοιτήτριες αυτής της ομάδας χρησιμοποιούν το

διαδίκτυο για την ενημέρωσή τους σχετικά με τον κόσμο, ενώ το 76,92% χρησιμοποιεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επίσης, οκτώ φοιτητές/φοιτήτριες δήλωσαν ότι ενημερώνονται μέσω φίλων και μόνο τέσσερις ανέφεραν την τηλεόραση. Τέλος, την εφημερίδα και το ραδιόφωνο ως μέσα ενημέρωσης τα επέλεξε μόνο ένα άτομο.

Σχετικά με τη γλώσσα που επιλέγουν για την ενημέρωσή τους είχαν τη δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων. Με βάση τις δηλώσεις τους προκύπτει ότι περίπου οι μισοί φοιτητές/φοιτήτριες (46,15%) αυτής της ομάδας χρησιμοποιούν τα ελληνικά και τα αγγλικά, ενώ οι υπόλοιποι (βλ. πίνακα 26) τον συνδυασμό των δύο γλωσσών με την άλλη γλώσσα. Τέλος, μόνο ένα άτομο δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τα ελληνικά και την άλλη γλώσσα, ενώ δεν καταγράφηκαν απαντήσεις για την αποκλειστική χρήση της άλλης γλώσσας.

Πίνακας 26. Γλώσσα που χρησιμοποιούν στα μέσα ενημέρωσης (Ομάδα 2)

	N	%
Ελληνικά και αγγλικά	6	46,15
Ελληνικά και αγγλικά και την άλλη γλώσσα	6	46,15
Ελληνικά και την άλλη γλώσσα	1	7,69
Σύνολο	13	100,00

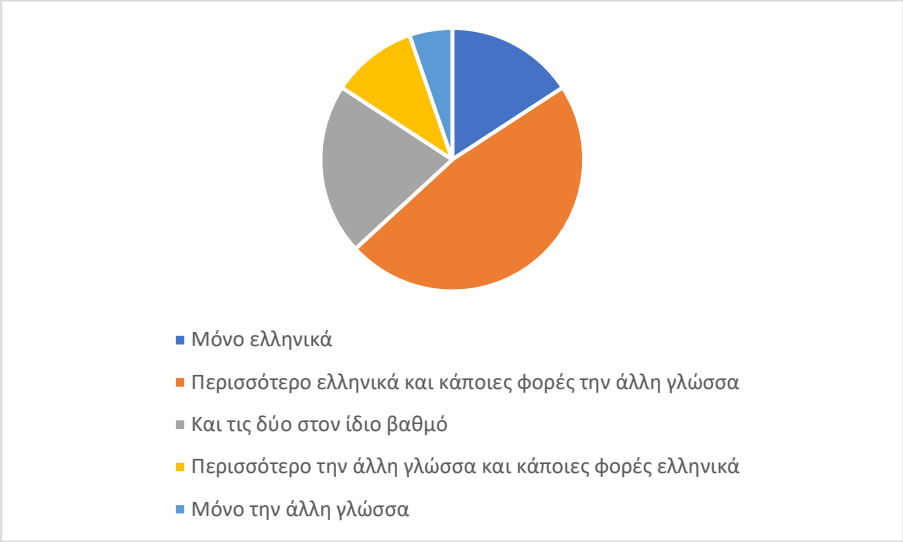
Γ) Φοιτητές/φοιτήτριες από μεικτούς γάμους

Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε όπως και στην παραπάνω ομάδα (βλ. παράρτημα πίνακες 32 έως 37). Όμως, το μεγαλύτερο ποσοστό (85%) των φοιτητών/φοιτητριών που προέρχονται από μεικτούς γάμους δε χρησιμοποιεί την άλλη γλώσσα για την προφορική επικοινωνία με την οικογένεια και με φίλους σε αντίθεση με τις άλλες δύο ομάδες του δείγματος. Το 50% δήλωσε ότι αξιοποιεί τις γνώσεις του γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα για την αποστολή μηνυμάτων στο κινητό και στην ηλεκτρονική αλληλογραφία. Επίσης, αρκετοί από τους φοιτητές/φοιτήτριες (55%) χρησιμοποιούν την κοινοτική γλώσσα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και σε μεγαλύτερο ποσοστό (70%) για την παρακολούθηση ταινιών και την ακρόαση μουσικής. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι μισοί από τους φοιτητές/φοιτήτριες αυτής της ομάδας (50%) χρησιμοποιούν τη γλώσσα για δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση λογοτεχνίας και το 45% για την ανάγνωση εφημερίδων/περιοδικών.

Σχετικά με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης παρατηρείται ότι και σε αυτή την ομάδα η συντριπτική πλειοψηφία (95%) αξιοποιεί αυτά τα μέσα, ενώ μόνο ένα άτομο απάντησε αρνητικά (βλ. παράρτημα πίνακας 40). Η πλειοψηφία (βλ.

διάγραμμα 4) των φοιτητών/φοιτητριών δήλωσε ότι χρησιμοποιούν «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα», ενώ το 20% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί «και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό». Σε μικρότερα ποσοστά αναφέρθηκε η απάντηση «μόνο ελληνικά» και «περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά», ενώ μόνο ένα άτομο ανέφερε ότι χρησιμοποιεί αποκλειστικά την άλλη γλώσσα. Τέλος, δεν καταγράφηκε απάντηση από ένα άτομο, το οποίο είχε δηλώσει ότι δεν αξιοποιεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Διάγραμμα 4. Γλώσσα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 3)



Όπως προαναφέρθηκε, στην ερώτηση για τα μέσα ενημέρωσης υπήρχε η δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων και οι αναλύσεις έγιναν με βάση τους συνδυασμούς που επέλεξαν οι φοιτητές/φοιτήτριες (βλ. παράρτημα πίνακες 60 έως 65). Όπως διαπιστώθηκε, η συντριπτική πλειοψηφία (90%) των φοιτητών/φοιτητριών αυτής της ομάδας επιλέγει το διαδίκτυο για την ενημέρωσή τους. Επίσης, το 75% δήλωσε ότι αξιοποιεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ το 40% επικοινωνεί με φίλους για την ενημέρωση του. Η τηλεόραση ως μέσο ενημέρωσης επιλέχθηκε από το 50% των φοιτητών/φοιτητριών, ενώ το ραδιόφωνο και η εφημερίδα είχαν τα μικρότερα ποσοστά. Αναφορικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν σε αυτά τα μέσα διαπιστώθηκε ότι επιλέγουν τα ελληνικά και τα αγγλικά (35%), όπως και το συνδυασμό των γλωσσών αυτών με την άλλη γλώσσα (25%). Την αποκλειστική χρήση των αγγλικών ανέφεραν τρεις φοιτητές/φοιτήτριες (βλ. πίνακα 27), ενώ τα ελληνικά δηλώθηκαν μόνο από ένα άτομο. Επίσης, τρεις φοιτητές/ φοιτήτριες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τα αγγλικά και

την άλλη γλώσσα, ενώ μόνο ένα δήλωσε τη χρήση των ελληνικών και της άλλης γλώσσας σε αυτά τα μέσα.

Πίνακας 27. Γλώσσα που χρησιμοποιούν στα μέσα ενημέρωσης (Ομάδα 3)

	N	%
Ελληνικά	1	5,00
Αγγλικά	3	15,00
Ελληνικά και αγγλικά	7	35,00
Αγγλικά και την άλλη γλώσσα	3	15,00
Ελληνικά και αγγλικά και την άλλη γλώσσα	5	25,00
Ελληνικά και την άλλη γλώσσα	1	5,00
Σύνολο	20	100,00

6.1.4.1 Σύγκριση μεταξύ των επιμέρους ομάδων

Όπως διαπιστώθηκε από τις συγκρίσεις των απαντήσεων των τριών ομάδων του δείγματος (βλ. παράρτημα πίνακας 41, 42, 43, 44), **υπάρχει στατιστική συσχέτιση ($p<0,05$) ανάμεσα στον παράγοντα «καταγωγή» των φοιτητών/φοιτητριών** και :

α) **τη χρήση της άλλης γλώσσας σήμερα**. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η στάση των φοιτητών/φοιτητριών αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας τους σήμερα σχετίζεται με την καταγωγή τους. Όπως παρατηρήθηκε, οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής και μεικτών γάμων αξιοποιούν τη γλώσσα τους σήμερα, ενώ οι υπόλοιποι/υπόλοιπες όχι. Μία πιθανή ερμηνεία για αυτή τη διαφορά μεταξύ των ομάδων θα μπορούσε να σχετίζεται με τη χρησιμότητα που αποδίδουν οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής στην κοινοτική τους γλώσσα με αποτέλεσμα να αποφεύγουν να τη χρησιμοποιήσουν σε διάφορες περιστάσεις.

β) **τη χρήση της άλλης γλώσσας για παρακολούθηση ταινιών/ακρόαση μουσικής.** Με βάση αυτή τη διαπίστωση η καταγωγή των φοιτητών/φοιτητριών σχετίζεται με την αξιοποίηση της άλλης γλώσσας για την παρακολούθηση ταινιών και την ακρόαση μουσικής. Μάλιστα, οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής και μεικτών γάμων τείνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους για αυτές τις δραστηριότητες. Αντίθετα, οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής πιθανολογείται ότι δεν έχουν εξοικειωθεί στον ίδιο βαθμό με την κουλτούρα της χώρας καταγωγής που προωθείται μέσω των ταινιών και της μουσικής και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την μικρότερη αξιοποίηση της γλώσσας σε αυτές τις δραστηριότητες.

γ) **τη χρήση της άλλης γλώσσας για ανάγνωση περιοδικών/εφημερίδων.** Άρα, η καταγωγή των φοιτητών/φοιτητριών σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας τους για την

ανάγνωση περιοδικών/εφημερίδων. Και σε αυτή την περίπτωση οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής επιλέγουν να αξιοποιήσουν τη γλώσσα τους σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Μία πιθανή ερμηνεία για αυτή τη διαφοροποίηση θα μπορούσε να αποτελέσει η ευκολία πρόσβασης σε τέτοιου είδους υλικό, καθώς είναι η κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος. Ακόμα, ενδέχεται οι φοιτητές/φοιτήτριες των άλλων ομάδων να μην εκδηλώνουν το ίδιο ενδιαφέρον για την ενημέρωση για θέματα που σχετίζονται με τη χώρα καταγωγής τους, καθώς εστιάζουν περισσότερο σε όσα αφορούν τη χώρα διαμονής.

δ) **τη χρήσης της άλλης γλώσσας για ανάγνωση λογοτεχνίας.** Όπως και στην παραπάνω περίπτωση, η καταγωγή των φοιτητών/φοιτητριών σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να σχετίζεται με την ευκολία πρόσβασης σε αυτά τα κείμενα, αλλά και με το ενδιαφέρον και την εξοικείωση τους με τη μελέτη κειμένων που σχετίζονται με την κουλτούρα της χώρας καταγωγής.

Σε ό,τι αφορά τις υπόλοιπες απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές/φοιτήτριες των επιμέρους ομάδων για τη χρήση της άλλης γλώσσας σήμερα δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστική συσχέτιση με βάση τον παράγοντα «καταγωγή» (βλ. παράρτημα πίνακες 45, 46, 47, 48). Επίσης, η σύγκριση των απαντήσεων των τριών ομάδων έδειξε ότι **δεν υπάρχει κάποια στατιστική συσχέτιση** ανάμεσα στον παράγοντα «καταγωγή» των φοιτητών/φοιτητριών και **στο μέσο ενημέρωσης που επιλέγουν** (βλ. παράρτημα πίνακες 66, 67, 68, 69, 70, 71).

6.1.5 Στάση απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τις κουλτούρες

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα είχε στόχο **τη διερεύνηση των φοιτητών/φοιτητριών του δείγματος αναφορικά με τη διγλωσσία/πολυγλωσσία τους και τις κουλτούρες με τις οποίες έχουν έρθει σε επαφή**. Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω, διατυπώθηκαν ερωτήσεις για το συναισθηματικό δέσιμο με τις γλώσσες που γνωρίζουν και για τα πλεονεκτήματα που θεωρούν ότι αποκόμισαν εξαιτίας της επαφής με δύο πολιτισμούς κατά την παιδική τους ηλικία. Πρόκειται για τις εξής ερωτήσεις:

27. Με ποια από τις γλώσσες που χρησιμοποιείς συχνά αισθάνεσαι συναισθηματικό δέσιμο;

α) Με την Ελληνική

β) Με την άλλη γλώσσα

γ) Και με τις δύο

δ) Με κάποια άλλη

28. Θεωρείς ότι η επαφή με δύο πολιτισμούς από την παιδική σου ηλικία σου πρόσφερε κάποια πλεονεκτήματα; (Επίλεξε όσα σε αφορούν)

α) Ναι, γιατί μου άνοιξε νέους ορίζοντες

β) Ναι, γιατί ξέρω την ιστορία και την κουλτούρα των δύο χωρών

γ) Όχι, δεν μου πρόσφερε κάτι

Παρουσίαση των απαντήσεων κάθε ομάδας

Α) Φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής

Από τις απαντήσεις των φοιτητών/φοιτητριών διαπιστώθηκε ότι **η πλειοψηφία (51,61%) δήλωσε ότι αισθάνεται συναισθηματικό δέσιμο και με τις δύο γλώσσες, ενώ το 38,71% μόνο με την ελληνική**. Ακόμα, το 6,45% δήλωσε ότι αισθάνεται συναισθηματικό δέσιμο με την άλλη γλώσσα της οικογένειας και μόνο ένας/μία φοιτητής/φοιτήτρια (βλ. πίνακα 28) διάλεξε την απάντηση με κάποια άλλη γλώσσα. Πρόκειται για μία φοιτήτρια αλβανικής καταγωγής, η οποία δεν έχει κατακτήσει γραμματισμό στα αλβανικά και δε χρησιμοποιεί δημόσια τη γλώσσα αυτή, ενώ στο γλωσσικό της ρεπερτόριο υπάρχει και η αγγλική γλώσσα.

Πίνακας 28. Συναισθηματικό δέσιμο με γλώσσες (Ομάδα 1)

	N	%
Με την ελληνική	12	38,71
Με την άλλη γλώσσα	2	6,45
Και με τις δύο	16	51,61
Με κάποια άλλη	1	3,23
Σύνολο	31	100,00

Στην τελευταία ερώτηση ζητήθηκε από τους φοιτητές/φοιτήτριες να αναφέρουν τα πλεονεκτήματα που θεωρούν ότι τους πρόσφερε η επαφή με δύο πολιτισμούς από την παιδική τους ηλικία. Όπως και παραπάνω, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες απαντήσεις. Συγκεκριμένα, οι 20 επέλεξαν μία απάντηση και οι υπόλοιποι 13 δύο απαντήσεις. Από τις δηλώσεις τους διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες (βλ. πίνακα 29) θεωρούν ότι το πλεονέκτημα της επαφής με δύο πολιτισμούς είναι ότι τους άνοιξε νέους ορίζοντες και

ότι γνωρίζουν την κουλτούρα και την ιστορία των δύο χωρών. Το 32,26% ανέφερε την απάντηση σχετικά με τους νέους ορίζοντες και το 35,81% το πλεονέκτημα της γνώσης της κουλτούρας και της ιστορίας. Σημειώνεται ότι μόνο ένα άτομο (η ίδια φοιτήτρια που επέλεξε το συναισθηματικό δέσιμο με κάποια τρίτη γλώσσα) δήλωσε ότι η επαφή με δύο πολιτισμούς δεν πρόσφερε κάποιο πλεονέκτημα. Τέλος, η απάντηση «άλλο» επιλέχθηκε από ένα/μία φοιτητή/φοιτήτρια, αλλά δεν έδωσε περισσότερες διευκρινήσεις.

Πίνακας 29. Πλεονεκτήματα επαφής με δύο πολιτισμούς (Ομάδα 1)

	N	%
Ναι, γιατί μου άνοιξε νέους ορίζοντες	10	32,26
Ναι, γιατί ξέρω την ιστορία και την κουλτούρα των δύο χωρών	8	25,81
Όχι, δεν μου πρόσφερε κάτι	1	3,23
Άλλο	1	3,23
Ναι, γιατί μου άνοιξε νέους ορίζοντες & γιατί ξέρω την ιστορία και την κουλτούρα των δύο χωρών	11	35,48
Σύνολο	31	100,00

Β) Φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής

Όπως και στην ομάδα 1, οι περισσότεροι (βλ. πίνακα 30) φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής δήλωσαν ότι αισθάνονται συναισθηματικό δέσιμο και με τις δύο γλώσσες, ενώ μόνο 2 άτομα ανέφεραν αποκλειστικά την ελληνική ή την άλλη γλώσσα.

Πίνακας 30. Συναισθηματικό δέσιμο με γλώσσες (Ομάδα 2)

	N	%
Με την ελληνική	2	15,38
Με την άλλη γλώσσα	2	15,38
Και με τις δύο	9	69,23
Σύνολο	13	100,00

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα που τους πρόσφερε η επαφή με δύο πολιτισμούς από την παιδική τους ηλικία, οι 11 φοιτητές/φοιτήτριες επέλεξαν δύο απαντήσεις και οι υπόλοιποι δύο μία απάντηση. Όπως παρατηρείται, η πλειοψηφία (84,62%) των φοιτητών/φοιτητριών αυτής της ομάδας θεωρεί ως πλεονέκτημα τόσο το γεγονός ότι τους άνοιξε νέους ορίζοντες όσο και τη γνώση της ιστορίας και της

κουλτούρας των δύο χωρών. Το 15,38% (βλ. πίνακα 31) θεωρεί πλεονέκτημα ότι άνοιξαν νέοι ορίζοντες.

Πίνακας 31. Πλεονεκτήματα επαφής με δύο πολιτισμούς (Ομάδα 2)

	N	%
Ναι, γιατί μου άνοιξε νέους ορίζοντες	2	15,38
Ναι, γιατί μου άνοιξε νέους ορίζοντες & γιατί ξέρω την ιστορία και την κουλτούρα των δύο χωρών	11	84,62
Σύνολο	13	100,00

γ) Φοιτητές/φοιτήτριες από μεικτούς γάμους

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών/φοιτητριών που προέρχονται από μεικτούς γάμους, στην πλειοψηφία τους αισθάνονται συναισθηματικό δέσιμο και με τις δύο γλώσσες (βλ. πίνακας 32), όπως αναφέρθηκε και στις προηγούμενες ομάδες του δείγματος. Το 30% των φοιτητών/φοιτητριών δήλωσε ότι αισθάνεται συναισθηματικό δέσιμο με την άλλη γλώσσα, ενώ μόνο τρία άτομα ανέφεραν την ελληνική. Τέλος, η επιλογή «άλλο» δηλώθηκε από έναν φοιτητή με πατέρα Έλληνα και μητέρα Αυστριακή, ο οποίος έχει κατακτήσει γραμματισμό και στις δύο γλώσσες και τις χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του.

Πίνακας 32. Συναισθηματικό δέσιμο με γλώσσες (Ομάδα 3)

	N	%
Με την ελληνική	3	15,00
Με την άλλη γλώσσα	6	30,00
Και με τις δύο	10	50,00
Με κάποια άλλη	1	5,00
Σύνολο	20	100,00

Τέλος, σε σχέση με τα πλεονεκτήματα του τους πρόσφερε η επαφή με δύο πολιτισμούς από την παιδική ηλικία παρατηρείται ότι και σε αυτήν την ομάδα οι φοιτητές/φοιτήτριες θεωρούν πλεονέκτημα τόσο το γεγονός ότι τους άνοιξε νέους ορίζοντες όσο και τη γνώση της ιστορίας και της κουλτούρας των δύο χωρών (βλ. πίνακας 33). Επίσης, αρκετοί φοιτητές/φοιτήτριες (35%) επέλεξαν ως πλεονέκτημα αποκλειστικά το ότι τους άνοιξε νέους ορίζοντες και μόνο δύο άτομα το γεγονός της γνώσης της ιστορίας και της κουλτούρας.

Πίνακας 33. Πλεονεκτήματα επαφής με δύο πολιτισμούς (Ομάδα 3)

	N	%
Ναι, γιατί μου άνοιξε νέους ορίζοντες	7	35,00
Ναι, γιατί ξέρω την ιστορία και την κουλτούρα των δύο χωρών	2	10,00
Ναι, γιατί μου άνοιξε νέους ορίζοντες & γιατί ξέρω την ιστορία και την κουλτούρα των δύο χωρών	11	55,00
Σύνολο	20	100,00

6.1.5.1 Σύγκριση μεταξύ των επιμέρους ομάδων

Από τη σύγκριση των απαντήσεων των τριών ομάδων του δείγματος (βλ. παράρτημα πίνακες 72, 73) διαπιστώθηκε ότι **δεν υπάρχει στατιστική συσχέτιση** ($p>0,05$) μεταξύ του παράγοντα «καταγωγή» των φοιτητών/φοιτητριών και : α) **των συναισθημάτων τους απέναντι στις γλώσσες που γνωρίζουν** και β) **των πλεονεκτημάτων που τους προσέφερε η επαφή με δύο πολιτισμούς.**

6.2 Συζήτηση των ευρημάτων από τα ερωτηματολόγια

Όπως έχει προαναφερθεί, στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε η διερεύνηση των πρακτικών αξιοποίησης των γλωσσών καταγωγής και των γνώσεων διγραμματισμού από τους δίγλωσσους φοιτητές και φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Κρήτης. Για το σκοπό αυτό μελετήθηκαν οι παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας, οι χώροι χρήσης (domains) των γλωσσών καταγωγής και οι παράγοντες που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία. Επίσης, μελετήθηκε η γνώση γραμματισμού στις γλώσσες καταγωγής και ο βαθμός αξιοποίησής του από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του δείγματος με σκοπό την καλύτερη γνώση του πολιτισμικού κεφαλαίου της χώρας καταγωγής, αλλά και το πώς αισθάνονται αναφορικά με τη διγλωσσία/πολυγλωσσία τους και τις κουλτούρες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή.

Με βάση την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών/φοιτητριών από το ερωτηματολόγιο προέκυψαν κάποια βασικά συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

6.2.1 Παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τους **παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας** του δείγματος, διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (62,50%) των φοιτητών και των φοιτητριών του δείγματος γεννήθηκε στην Ελλάδα από γονείς μεταναστευτικής καταγωγής, αλλά και από μεικτούς γάμους Ελλήνων/Ελληνίδων με αλλοδαπούς. Όπως γίνεται αντιληπτό, η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών μεταναστευτικής καταγωγής και όσοι/όσες προέρχονται από μεικτούς γάμους παρακολούθησαν εξαρχής το ελληνικό σχολείο, στο οποίο η διδασκαλία πραγματοποιείται αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα, ενώ παράλληλα γινόταν χρήση της κοινοτικής γλώσσας σε άλλα πλαίσια εκτός του σχολείου (λ.χ. οικογένεια, κοινοτικό σχολείο, κλπ.). Από την άλλη, η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών που γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας (60,87%) εγκαταστάθηκαν στη χώρα κατά την προσχολική ηλικία, οπότε και αυτοί παρακολούθησαν το ελληνικό σχολείο από την αρχή. Αντίστοιχα, οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής που μεγάλωσαν στο εξωτερικό παρακολούθησαν είτε κάποιο σχολείο της χώρας διαμονής και χρησιμοποιούσαν την κοινοτική γλώσσα στο πλαίσιο της οικογένειας είτε κάποιο ελληνόφωνο σχολείο στη χώρα διαμονής. Κατά συνέπεια, η καθημερινή χρήση της κοινοτικής και της πλειονοτικής γλώσσας σε διαφορετικούς τομείς (domains) συνέβαλε στην ανάπτυξη της διγλωσσίας και για τις τρεις ομάδες του δείγματος μας.

Αναφορικά με **τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν στο σπίτι κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο** οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής αξιοποιούσαν περισσότερο την κοινοτική τους γλώσσα (ελληνικά) και λιγότερο την πλειονοτική. Αντιθέτως, οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής χρησιμοποιούσαν περισσότερο την πλειονοτική γλώσσα (ελληνικά) και λιγότερο την κοινοτική. Τέλος, οι φοιτητές/φοιτήτριες που προέρχονται από μεικτούς γάμους αξιοποιούσαν και τις δύο γλώσσες, αλλά κυρίως τα ελληνικά. Κατά συνέπεια, σε όλες τις ομάδες του δείγματος γινόταν χρήση και των δύο γλωσσών, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό των ελληνικών κατά την περίοδο φοίτησης στο δημοτικό σχολείο. Όπως διαπιστώνεται, οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής επέλεγαν να χρησιμοποιούν την ελληνική, γεγονός που δείχνει ότι η πλειονοτική γλώσσα είχε αρχίσει να καταλαμβάνει τομείς χρήσης στους οποίους συνήθως αξιοποιείται η κοινοτική γλώσσα. Όπως είδαμε και στην ενότητα 3.5 για την οικογενειακή γλωσσική πολιτική, οι πρακτικές που εφαρμόζονται εντός της οικογένειας και οι επιλογές των

γονέων συμβάλλουν στη διατήρηση της κοινοτικής γλώσσας και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της διγλωσσίας των παιδιών τους (βλ. Spolsky, 2009· Wang, 2012· Curdt-Christiansen & La Morgia, 2018· Curdt-Christiansen & Huang, 2020· Χατζηδάκη, 2005· Χατζηδάκη, 2020).

6.2.2 Γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τους **παράγοντες που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές του δείγματος κατά την καθημερινή επικοινωνία**, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των οι φοιτητών/φοιτητριών ελληνικής καταγωγής χρησιμοποιούν **κατά την επικοινωνία με τους γονείς τους** «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα». Οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής επιλέγουν «και τις δύο στον ίδιο βαθμό», γεγονός που δείχνει ότι αξιοποιούν όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Τέλος, όσοι/όσες προέρχονται από μεικτούς γάμους επιλέγουν «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα». Άρα, η επικοινωνία τους με το γονέα/ομιλητή της άλλης γλώσσας πλέον λαμβάνει χώρα κυρίως στην ελληνική γλώσσα.

Ωστόσο, **κατά την επικοινωνία των φοιτητών/φοιτητριών με τα αδέλφια τους** παρατηρήθηκε ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούν είναι η Ελληνική. Στις περιπτώσεις των φοιτητών/φοιτητριών μεταναστευτικής καταγωγής και όσων προέρχονται από μεικτούς γάμους διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούν κυρίως την πλειονοτική γλώσσα (ελληνικά). Επίσης, οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής χρησιμοποιούν τα ελληνικά. Συνεπώς, παρατηρείται μία αύξηση των ποσοστών χρήσης υπέρ της ελληνικής γλώσσας έναντι των άλλων γλωσσών, είτε αυτή αποτελεί την κοινοτική γλώσσα είτε την πλειονοτική. Όπως είδαμε και στην ενότητα 3.4 σχετικά με τους παράγοντες γλωσσικής επιλογής, το προφίλ του δίγλωσσου ομιλητή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή την επιλογή. Συνεπώς, παρατηρούμε ότι τα νεότερα μέλη της οικογένειας τείνουν να προτιμούν τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας του περιβάλλοντος κατά την επικοινωνία με τα αδέλφια τους. Αυτό συνάδει και με τα ευρήματα άλλων ερευνών (βλ. Chatzidaki & Xenikaki, 2012· Curdt-Christiansen & La Morgia, 2018· Gogonas, 2009· Gogonas & Michail, 2014· Γρίβα & Στάμου, 2014· Γογωνάς, 2010· Χατζηδάκη, 2005).

Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη φιλικών επαφών με ομιλητές της κοινοτικής γλώσσας δε συνεπάγεται χρήση της γλώσσας αυτής. Αυτό διαφαίνεται από

το γεγονός ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών χρησιμοποιεί «περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα» κατά την επικοινωνία με φίλους-ομιλητές της κοινοτικής γλώσσας. Ωστόσο, η ταυτότητα του συνομιλητή και το γλωσσικό του προφίλ καθορίζουν τη γλώσσα που θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές/φοιτήτριες. Όπως είδαμε στην ενότητα 3.4 παρόμοια ευρήματα συναντώνται και σε άλλες έρευνες (βλ. Chatzidaki & Xenikaki, 2012· Gogonas, 2009· Gogonas & Michail, 2014· Oriyama, 2010· Sella-Mazi & Rompopoulou, 2020· Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006· Γρίβα & Στάμου, 2014· Γογωνάς, 2010· Κοιλιάρη, 2014· Λίτσα, 2015· Χατζηδάκη, 2005· Χατζηδάκη, 2020).

Στους παράγοντες που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές του δείγματος κατά την καθημερινή επικοινωνία θεωρήθηκε ότι ο **δημόσιος χώρος** ως περικείμενο είναι μία συνθήκη που επηρεάζει τη χρήση της κοινοτικής γλώσσα. Μάλιστα, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας από τους τομείς χρήσης των γλωσσών (domains). Η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών και των τριών ομάδων του δείγματος επιλέγει να χρησιμοποιήσει την κοινοτική γλώσσα όταν βρίσκεται σε δημόσιους χώρους με συγγενείς/φίλους που είναι ομιλητές της. Όμως, τα ποσοστά χρήσης διαφέρουν μεταξύ των τριών ομάδων. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο προφίλ των φοιτητών/φοιτητριών και της χρήσης της κοινοτικής γλώσσας δημόσια. Ωστόσο, όπως είδαμε στην ενότητα 3.4, άλλες έρευνες κατέληξαν σε διαφορετικά συμπεράσματα σε σχέση με τη χρήση των κοινοτικών γλωσσών στη δημόσια σφαίρα και συγκεκριμένα ανέφεραν ότι οι ομιλητές της αποφεύγουν να τη χρησιμοποιούν στον δημόσιο χώρο (βλ. Chatzidaki & Maligkoudi, 2012· Gogonas, 2009· Gogonas & Michail, 2014· Oriyama, 2010· Γογωνάς, 2010· Κοιλιάρη, 2014· Μαλιγκούδη, 2010· Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2012).

6.2.3 Επίπεδα διγραμματισμού και τρόπος κατάκτησής του

Προχωρώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερευνά **τα επίπεδα διγραμματισμού του δείγματος και τι συνέβαλε στην ανάπτυξη του**, διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών έχει κατακτήσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής στην κοινοτική γλώσσα. Οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής που μεγάλωσαν στο εξωτερικό, συγκεκριμένα στη Γερμανία, διδάχθηκαν τις παραπάνω δεξιότητες κατά κύριο λόγο σε τμήματα οργανωμένα από την κοινότητα/ελληνικό κράτος. Σημειώνεται ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη

Διασπορά είναι παρούσα σε 65 χώρες του κόσμου και τα μαθήματα διεξάγονται σε πολλούς και διαφορετικούς τύπους σχολείων (βλ. Χατζηδάκη, 2016).

Αντίθετα, για τους φοιτητές/φοιτήτριες που μεγάλωσαν στην Ελλάδα η κατάσταση διαφοροποιείται σημαντικά, καθώς η μόνη θεσμοθετημένη διδασκαλία άλλης γλώσσας εκτός της ελληνικής αφορά αποκλειστικά τη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης. Κατά συνέπεια, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών των φοιτητών/φοιτητριών διδάχθηκε γραμματισμό στην κοινοτική γλώσσα από κάποιον γονέα/συγγενή. Όπως είχε αναφερθεί και στις ενότητες 3.6 και 4.3.2, οι γονείς και ειδικά οι μητέρες επωμίζονται την εκπαίδευση των παιδιών στην κοινοτική γλώσσα, όταν απουσιάζουν άλλου είδους φορείς. Αυτό συνάδει με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (βλ. Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019· Gogonas & Maligkoudi, 2022· Holmes, 2016· Reyes & Moll, 2010· Reyes, 2012· Schwartz, 2020).

6.2.4 Πρακτικές χρήσης διγραμματισμού

Από το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο εξετάζονται οι **πρακτικές διγραμματισμού των φοιτητών/φοιτητριών και κατά πόσο αυτές αξιοποιούνται με στόχο την καλύτερη γνώση του πολιτισμού της χώρας καταγωγής**, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών μεταναστευτικής καταγωγής χρησιμοποιεί πρακτικές διγραμματισμού. Συγκεκριμένα, αυτές οι γνώσεις αξιοποιούνται κυρίως για την αποστολή μηνυμάτων στο κινητό, στην ηλεκτρονική αλληλογραφία και κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Σε μικρότερο βαθμό οι φοιτητές/φοιτήτριες της Ομάδας 1 χρησιμοποιούν αυτές τις γνώσεις για την ανάγνωση εφημερίδων/περιοδικών και ακόμα λιγότερο για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στη γλώσσα καταγωγής. Επίσης, οι φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής και όσοι/όσες προέρχονται από μεικτούς γάμους χρησιμοποιούν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής στην κοινοτική γλώσσα. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιούν πρακτικές διγραμματισμού τόσο για την αποστολή μηνυμάτων, ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όσο και για την ανάγνωση λογοτεχνίας, εφημερίδων και περιοδικών. Επίσης, ο γραμματισμός στη γλώσσα καταγωγής αναφέρθηκε και από τις τρεις ομάδες ότι αξιοποιείται και για την παρακολούθηση ταινιών και την ακρόαση μουσικής. Όπως είδαμε στην ενότητα 4.2, παρόμοια ήταν τα ευρήματα άλλων ερευνών (βλ. Androutsopoulos, 2014· Belmar & Glass, 2019· Cunliffe, Morris & Prys, 2013· Little, 2020 (a)· Velázquez, 2017).

6.2.5 Στάση απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τις κουλτούρες

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε το **πώς αισθάνονται οι φοιτητές/φοιτήτριες αναφορικά με τη διγλωσσία/πολυγλωσσία τους και τις κουλτούρες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή**. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών και από τις τρεις ομάδες του δείγματος αισθάνονται συναισθηματικό δέσιμο και με τις δύο γλώσσες (κοινοτική και πλειονοτική). Σε σχέση με τα πλεονεκτήματα που αποκόμισαν από την επαφή με δύο γλώσσες/πολιτισμούς από την παιδική ηλικία διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών από όλες τις ομάδες χαρακτηρίζει θετικά αυτή την επαφή. Μάλιστα, προβάλλεται κυρίως το γεγονός της διεύρυνσης των οριζόντων τους και της γνώσης δύο πολιτισμικών συστημάτων. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες που εστίαζαν κυρίως στην ταυτότητα που διαμορφώνουν οι δίγλωσσοι ομιλητές (βλ. Δαμανάκης, 2007· Καραχάλιου κ.α., 2019· Μαλιγκούδη, 2010· Oriyama, 2010).

6.3 Τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις

Στον πίνακα 34 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών/φοιτητριών που έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Συνολικά διεξήχθησαν 10 συνεντεύξεις. Οι φοιτητές/φοιτήτριες αναφέρονται με ψευδώνυμα για λόγους διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων. Όπως διαπιστώνεται, στις συνεντεύξεις έλαβαν μέρος περισσότερες γυναίκες (8) σε σχέση με άνδρες (2), γεγονός που συνάδει με την αναλογία ανδρών-γυναικών στο δείγμα μας. Οι ηλικίες τους ποικίλουν με την πλειοψηφία να εμπίπτει στην ηλικιακή ομάδα των 18-23 ετών, ενώ ήταν όλοι/όλες προπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες.

Η διγλωσσία τους προέκυψε λόγω διαφόρων παραγόντων. Στις τρεις περιπτώσεις πρόκειται για παιδιά αλλοδαπών που μετανάστευσαν στην Ελλάδα, ενώ οι δύο ανέφεραν ότι είναι παιδιά Ελλήνων που μετανάστευσαν στο εξωτερικό. Υπήρχε και μία φοιτήτρια που μετανάστευσε η ίδια στην Ελλάδα και μία φοιτήτρια που βρέθηκε στη χώρα λόγω προσφυγιάς. Σε δύο περιπτώσεις προέρχονταν από μεικτό γάμο Έλληνα/Ελληνίδας και αλλοδαπού/αλλοδαπής, ενώ ένας φοιτητής είναι μέλος της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.

Οι πέντε από τους δέκα φοιτητές/φοιτήτριες γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας και η ηλικία άφιξής τους στη χώρα ποικίλει. Συγκεκριμένα οι δύο ήρθαν στην προσχολική ηλικία (Άντονι, Πάολα), μία στη σχολική ηλικία (Ελένη) και οι άλλες δύο μετά την ενηλικίωσή τους (Σοφία, Δήμητρα). Αναφορικά με τις άλλες γλώσσες που υπάρχουν στο ρεπερτόριο τους παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία (9) γνωρίζει αγγλικά, ενώ από τις κοινοτικές γλώσσες οι περισσότεροι μιλούν αλβανικά (3). Οι υπόλοιπες γλώσσες που ανέφεραν είναι: κουρδικά (1), πομακικά (1), πολωνικά (1), ολλανδικά (1), σέρβικα (1) και γερμανικά (2).

Πίνακας 34. Δημογραφικά στοιχεία φοιτητών/φοιτητριών

Φοιτητής/ Φοιτήτρια	Φύλο	Ηλικία	Χώρα γέννησης	Χώρα καταγωγής πατέρα	Χώρα καταγωγής μητέρας	Γλώσσες που χρησιμοποιούνται στην οικογένεια
Εριόνα	Γυναίκα	24	Ελλάδα	Αλβανία	Αλβανία	αλβανικά, ελληνικά
Γιλμάζ	Γυναίκα	26	Ελλάδα	Κουρδιστάν	Κουρδιστάν	κουρδικά, ελληνικά
Σοφία	Γυναίκα	36	Σερβία	Σερβία	Σερβία	σερβικά, ελληνικά,
Αχμέτ	Άνδρας	22	Ελλάδα	Ελλάδα	Ελλάδα	πομακικά, τουρκικά, ελληνικά
Άντονι	Άνδρας	22	Αλβανία	Αλβανία	Αλβανία	αλβανικά, ελληνικά
Μαρία	Γυναίκα	22	Ελλάδα	Ελλάδα	Πολωνία	πολωνικά, ελληνικά
Πάολα	Γυναίκα	23	Αλβανία	Αλβανία	Αλβανία	αλβανικά, ελληνικά
Ελένη	Γυναίκα	24	Γερμανία	Ελλάδα	Ελλάδα	γερμανικά, ελληνικά
Δήμητρα	Γυναίκα	23	Γερμανία	Ελλάδα	Ελλάδα	γερμανικά, ελληνικά
Όλια	Γυναίκα	22	Ελλάδα	Ελλάδα	Ολλανδία	ολλανδικά, ελληνικά

6.3.1 Προφίλ συμμετεχόντων/συμμετεχουσών

Στις επόμενες παραγράφους παρουσιάζονται με συντομία τα προφίλ των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών με βάση τα όσα δήλωσαν στις συνεντεύξεις τους. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι δηλώσεις τους στις επιμέρους θεματικές ενότητες κάτω από τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα.

ΕΡΙΟΝΑ

Η Εριόνα είναι προπτυχιακή φοιτήτρια 24 ετών, γεννήθηκε στην Ελλάδα και οι γονείς της είναι από την Αλβανία. Στο οικογενειακό περιβάλλον έμαθε εκτός από τα ελληνικά και τα αλβανικά, ενώ γνωρίζει και αγγλικά. Σύμφωνα με τις δηλώσεις της, στο σπίτι χρησιμοποιούσαν και τις δύο γλώσσες (αλβανικά, ελληνικά) πριν ξεκινήσει το σχολείο, ενώ η χρήση των ελληνικών έγινε συχνότερη όταν πήγε σχολείο. Η ίδια αναφέρει ότι η στάση της απέναντι στα αλβανικά παρέμεινε ίδια κατά την περίοδο της εφηβείας. Ωστόσο, τα ταξίδια προς τη χώρα καταγωγής ελαττώθηκαν σημαντικά στο πέρασμα του χρόνου, ενώ δεν υφίσταται επαφή με συγγενείς στην Αλβανία. Η ίδια διατηρεί φιλικές επαφές με άτομα αλβανικής καταγωγής, αλλά επιλέγει να επικοινωνεί μαζί τους στα ελληνικά, εφόσον και εκείνοι γνωρίζουν τη γλώσσα.

Η Εριόνα γνωρίζει γραφή και ανάγνωση στα αλβανικά, την οποία έμαθε από τη μητέρα της, ενώ αξιοποίησε το αλφάβητο της Αγγλικής για να διευκολυνθεί. Τα ελληνικά είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά της σήμερα, ακόμα και όταν συνομιλεί με ομιλητές της Αλβανικής. Μάλιστα, αποφεύγει να μιλήσει

αλβανικά στο δημόσιο χώρο, παρά μόνο όταν ο συνομιλητής δεν γνωρίζει ελληνικά και είναι απαραίτητο να συνεννοηθεί. Κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης επιλέγει να χρησιμοποιεί τόσο τα ελληνικά όσο και τα αγγλικά, ενώ όταν κρατά προσωπικές σημειώσεις χρησιμοποιεί αποκλειστικά τα ελληνικά.

Αναφορικά με την οικειότητα που έχει με τις γλώσσες που γνωρίζει δήλωσε ότι αισθάνεται πιο οικεία με τα ελληνικά, καθώς τα αλβανικά τα χρησιμοποιεί πολύ σπάνια και δυσκολεύεται κατά τη χρήση τους. Τέλος, η Εριόνα δεν χαρακτηρίζει με συγκεκριμένο τρόπο τον εαυτό της ως προς το θέμα της καταγωγής της, αλλά αναφέρει ότι γεννηθεί στην Ελλάδα και οι γονείς της είναι από την Αλβανία.

ΓΙΛΜΑΖ

Η Γιλμάζ είναι προπτυχιακή φοιτήτρια 26 ετών και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, όταν ήρθαν οι γονείς της ως πρόσφυγες από το ιρακινό Κουρδιστάν. Στο οικογενειακό περιβάλλον έμαθε κουρδικά (Κιρμαντζί) και ελληνικά, ενώ γνωρίζει αγγλικά και λίγα ολλανδικά, τα οποία τα έμαθε από συγγενείς που ζουν στην Ολλανδία και έχει τακτική επικοινωνία μαζί τους. Πριν την έναρξη φοίτησης στο σχολείο, οι γονείς της επέλεγαν να χρησιμοποιούν συχνότερα τα ελληνικά σε σχέση με τα κουρδικά, επειδή ήθελαν να μάθει καλά αυτή τη γλώσσα. Μάλιστα, η χρήση των ελληνικών αυξήθηκε ακόμα περισσότερο όταν ξεκίνησε το σχολείο, καθώς τα κουρδικά περιορίστηκαν σημαντικά, ειδικά όταν οι γονείς της έμαθαν καλύτερα την ελληνική γλώσσα. Ακόμα και σήμερα χρησιμοποιούν κυρίως τα ελληνικά.

Η ίδια δήλωσε ότι κατά την εφηβεία άλλαξε η στάση της απέναντι στα κουρδικά και δεν ήθελε να τα χρησιμοποιεί. Για τον λόγο αυτό δεν έμαθε γραφή και ανάγνωση, παρά τις προσπάθειες της μητέρας της. Οι λόγοι που την οδήγησαν σε αυτή την αλλαγή στάσης τοποθετούνται στην επίσκεψη στη χώρα καταγωγής, καθώς τότε διαπίστωσε ότι απέχει ιδεολογικά από τα άτομα εκεί και δεν επιθυμεί να έχει σχέσεις με αυτή τη χώρα. Μάλιστα, η ίδια δεν έχει επισκεφτεί ξανά το Κουρδιστάν, αλλά ούτε έχει επικοινωνία με συγγενείς που μένουν εκεί. Η Γιλμάζ αναφέρει ότι τώρα θα ήθελε να γνωρίζει γραμματισμό στα κουρδικά για πρακτικούς λόγους, αν και χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα στην καθημερινότητά της. Επίσης, ανάλογα με τον συνομιλητή της επιλέγει ποια γλώσσα θα χρησιμοποιήσει. Συγκεκριμένα, με τους συγγενείς της που ζουν στην Ολλανδία επικοινωνεί κυρίως στα αγγλικά, αλλά με όσους είναι μεγαλύτερης ηλικίας και δεν ξέρουν, τότε επιλέγει τα κουρδικά.

Η ίδια ανέφερε ότι δεν χρησιμοποιεί τα κουρδικά στο δημόσιο χώρο, επειδή θεωρεί ότι είναι σημαντικό να καταλαβαίνουν όλοι τα λεγόμενά της και όχι μόνο όσοι γνωρίζουν κουρδικά. Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αξιοποιεί κυρίως τα αγγλικά και σπάνια τα ελληνικά, ενώ στις προσωπικές της σημειώσεις επιλέγει και τις δύο γλώσσες. Τα αγγλικά κυριαρχούν στο γλωσσικό της ρεπερτόριο, καθώς τα θεωρεί χρήσιμα και έχει ευχέρεια σε αυτή τη γλώσσα.

Αναφορικά με την οικειότητα που έχει με τις γλώσσες, η Γιλμάζ δήλωσε ότι δεν νιώθει συναισθηματικά κοντά με καμία γλώσσα, αλλά ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας επιλέγει ποια γλώσσα θα χρησιμοποιήσει. Στην ερώτηση για το πώς θα χαρακτήριζε τον εαυτό της ανέφερε ότι για την ίδια δεν έχει νόημα αυτή η ερώτηση, καθώς ποτέ δεν είχε κάποιο δέσιμο με την πατρίδα των γονέων της και αποφεύγει να απαντήσει όταν τη ρωτούν λέγοντας ότι έχει μεγαλώσει στην Ελλάδα, αλλά οι γονείς της είναι πρόσφυγες από το Κουρδιστάν.

ΣΟΦΙΑ

Η Σοφία είναι 36 ετών και είναι προπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Κρήτης με καταγωγή από τη Σερβία. Στην Ελλάδα ήρθε πρώτη φορά σε ηλικία 7 ετών ως πρόσφυγας και φιλοξενήθηκε από μία οικογένεια για έξι μήνες. Στο διάστημα αυτό έμαθε την ελληνική γλώσσα, ενώ παράλληλα διδασκόταν και μαθήματα σερβικών. Στη συνέχεια, επέστρεψε στη Σερβία, όπου τελείωσε το σχολείο και πέρασε σε Πανεπιστήμιο, αλλά αποφάσισε να μεταναστεύσει στην Ελλάδα σε ηλικία 20 ετών και να σπουδάσει εδώ. Μάλιστα, παντρεύτηκε με Έλληνα και έχουν αποκτήσει τρία παιδιά.

Η ίδια δήλωσε ότι κατά την περίοδο της εφηβείας διαφοροποιήθηκε η στάση της απέναντι στα σερβικά, καθώς επιθυμούσε να μάθει περισσότερα ελληνικά γιατί ήθελε να συναναστρέφεται με Έλληνες. Η Σοφία επισκεπτόταν την Ελλάδα κάθε καλοκαίρι για δύο μήνες και έμενε με την οικογένεια που την φιλοξένησε την πρώτη φορά. Η ίδια έχει αναπτύξει δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης στα σερβικά, εφόσον αποφοίτησε από το σέρβικο σχολείο. Εξαιτίας των οικογενειακών της υποχρεώσεων δεν έχει τη δυνατότητα να επισκεφτεί τη χώρα καταγωγής τόσο συχνά όσο παλαιότερα, αλλά παρακολουθεί σερβικά τηλεοπτικά κανάλια μέσω δορυφορικής τηλεόρασης.

Η Ελληνική είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά της, ενώ τα σερβικά περιορίζονται στη συνομιλία με τα παιδιά της και με τους συγγενείς στη

Σερβία. Η ίδια δήλωσε ότι είναι πολύ δύσκολο να μάθουν τα παιδιά της σερβικά, γιατί αυτή η γλώσσα χρησιμοποιείται μόνο από αυτήν. Σύμφωνα με τις δηλώσεις της αποφεύγει να μιλήσει σερβικά σε δημόσιο χώρο, διότι φοβάται ότι ενδέχεται να προσβάλλει τα άτομα που είναι παρόντα, εάν δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης επιλέγει τα ελληνικά και τα σερβικά, ανάλογα με την περίπτωση. Όμως, στις προσωπικές της σημειώσεις χρησιμοποιεί αποκλειστικά τα σερβικά, παρά το γεγονός ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά τη χρήση της γλώσσας συγκριτικά με το παρελθόν.

Αναφορικά με την οικειότητα απέναντι στις γλώσσες, η Σοφία δήλωσε ότι αισθάνεται το ίδιο οικεία και με τις δύο γλώσσες και δεν είναι σε θέση να τις ξεχωρίσει. Τέλος, η ίδια δήλωσε ότι αντιμετωπίζει δυσκολία όταν πρέπει να χαρακτηρίσει με κάποιο την καταγωγή της και παρά το γεγονός ότι στην Σερβία την αποκαλούν Ελληνίδα, ενώ εδώ Σέρβα, η ίδια δεν είναι σε θέση να το διακρίνει.

ΑΧΜΕΤ

Ο Αχμέτ είναι 22 ετών και είναι προπτυχιακός φοιτητής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Είναι μέλος της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Είναι ομιλητής τεσσάρων γλωσσών καθώς γνωρίζει ελληνικά, πομακικά, τουρκικά και αγγλικά. Πριν να ξεκινήσει την φοίτησή του στο μειονοτικό σχολείο, οι γονείς του επέλεγαν να μιλούν στο σπίτι κυρίως πομάκικα και ελληνικά. Όταν ξεκίνησε να παρακολουθεί το σχολείο αυξήθηκε η χρήση των τουρκικών και των ελληνικών. Ο ίδιος παρακολουθούσε κανάλια από την Τουρκία μέσω δορυφορικής σε μικρότερη ηλικία και η γιαγιά του τού διάβαζε παραμύθια στην τούρκικη γλώσσα.

Παρά το γεγονός ότι έχει κατακτήσει γραμματισμό στα τουρκικά, ο Αχμέτ δήλωσε ότι δε χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο σε αυτή τη γλώσσα σήμερα. Αντίστοιχες γνώσεις δεν έχει στην πομακική γλώσσα, καθώς δήλωσε ότι αυτή τη γλώσσα την μαθαίνεις προφορικά μόνο. Η γλώσσα που επιλέγει να χρησιμοποιήσει στην καθημερινότητά του εξαρτάται από τον συνομιλητή, με αποτέλεσμα να αξιοποιεί κυρίως τα ελληνικά, αλλά με την οικογένειά του επιλέγει τα πομακικά και με κάποιους μακρινούς συγγενείς τα τουρκικά. Η αγγλική γλώσσα κατέχει σημαντική θέση για τον Αχμέτ, καθώς στην περίοδο της εφηβείας αποτέλεσε την αγαπημένη του γλώσσα και αυτή με την οποία επικοινωνούσε με κάποιους φίλους που είχαν αποφασίσει ότι θα χρησιμοποιούν αποκλειστικά τα αγγλικά για να τα μάθουν καλύτερα.

Στη σημερινή κατάσταση αξιοποιεί τα αγγλικά τόσο για θέματα σπουδών όσο και κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης παράλληλα με τα ελληνικά. Τα αγγλικά κυριαρχούν σε αυτά τα μέσα, καθώς τα χρησιμοποιεί για να καταλαβαίνουν περισσότερα άτομα όσα δημοσιεύει. Στις προσωπικές του σημειώσεις επιλέγει και πάλι τα αγγλικά. Σχετικά με τα τούρκικα δήλωσε ότι έχουν συναισθηματική αξία για εκείνον, επειδή του θυμίζουν την οικογένειά του. Βέβαια, είναι ενδιαφέρον ότι με αυτούς ανέφερε ότι επικοινωνεί στα πομακικά. Όμως, τα πομακικά δήλωσε ότι έχουν φτωχό λεξιλόγιο και τον δυσκολεύουν στην έκφραση.

ΑΝΤΟΝΙ

Ο Άντονι είναι 22 ετών, προπτυχιακός φοιτητής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης που γεννήθηκε στην Αλβανία. Όταν ο Άντονι ήταν 4 ετών η οικογένειά του μετανάστευσε στην Ελλάδα. Η γλώσσα που μιλούσαν έως τότε μεταξύ τους ήταν αποκλειστικά η αλβανική, ενώ όταν ξεκίνησε το σχολείο μιλούσαν πλέον και ελληνικά. Ο ίδιος αναφέρει ότι κατά την περίοδο της εφηβείας δεν άλλαξε στάση απέναντι στα αλβανικά και συνέχιζε να τα χρησιμοποιεί, ενώ σχολίασε αρνητικά το γεγονός ότι κάποιοι φίλοι του δεν μιλούσαν τη «μητρική» τους γλώσσα όπως τη χαρακτήρισε.

Οι γονείς του Άντονι επιθυμούσαν να μάθει να γράφει και να διαβάζει στα αλβανικά και το κατάφερε αξιοποιώντας τις γνώσεις του αλφάβητου της αγγλικής. Όμως, αυτές τις δεξιότητες δεν τις αξιοποιεί με κάποιο τρόπο σήμερα, καθώς η γλώσσα που χρησιμοποιεί είναι η ελληνική. Οι λόγοι που αναφέρει είναι ότι διαθέτει ευρύτερο λεξιλόγιο σε αυτήν. Αναφορικά με τη χρήση των αλβανικών σε δημόσιο χώρο, ο Άντονι δήλωσε ότι αποφεύγει να μιλήσει, επειδή κάποια άτομα ενοχλούνται από αυτό και δεν επιθυμεί να τους προσβάλλει. Κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αξιοποιεί κυρίως τα αγγλικά λόγω των ατόμων με τα οποία επικοινωνεί, που είναι «ξένοι», τα ελληνικά με τους υπόλοιπους, ενώ τα αλβανικά καθόλου. Ο Άντονι χρησιμοποιεί τα ελληνικά στις προσωπικές του σημειώσεις, καθώς στα αλβανικά γράφει μόνο όταν υπάρξει ανάγκη.

Αναφορικά με την οικειότητα που έχει για τις γλώσσες που γνωρίζει, ο Άντονι δήλωσε ότι αισθάνεται περισσότερο οικεία με τα ελληνικά, τα οποία θεωρεί «μητρική» του γλώσσα, αλλά και λόγω της ευχέρειας που έχει σε σχέση με τα αλβανικά. Στην ερώτηση για το πώς χαρακτηρίζει τον εαυτό του με βάση την καταγωγή του θεωρεί ότι είναι και τα δύο, δηλαδή και Έλληνας και Αλβανός και αναφέρει ότι είναι μεγαλωμένος

στην Ελλάδα αλλά από Αλβανούς γονείς. Όμως, η ζωή του είναι στην Ελλάδα και δεν έλκεται από κάτι στην Αλβανία.

ΜΑΡΙΑ

Η Μαρία είναι 22 ετών και είναι προπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ο μπαμπάς της είναι από την Ελλάδα, αλλά έχει μεγαλώσει στην Τσεχία, επειδή οι γονείς του ήταν πολιτικοί πρόσφυγες. Η μητέρα της κατάγεται από την Πολωνία. Ο πατέρας επικοινωνεί με τη μητέρα της στα ελληνικά και στα τσέχικα, παρότι η μητέρα της δεν γνωρίζει αυτή τη γλώσσα. Η Μαρία ισχυρίστηκε ότι τα τσέχικα «μοιάζουν» με τα πολωνικά και για αυτό η μητέρα της καταλαβαίνει τον πατέρα της. Επίσης, οι γονείς της μιλούν και πολωνικά μεταξύ τους.

Πριν αρχίσει το σχολείο μιλούσαν στο σπίτι και τις τρεις γλώσσες, αλλά εκείνη έμαθε μόνο ελληνικά και πολωνικά. Ακόμα και αφότου ξεκίνησε το σχολείο η κατάσταση παρέμεινε ίδια στην επικοινωνία εντός σπιτιού με συχνό φαινόμενο την εναλλαγή κωδίκων, κάτι που συμβαίνει μέχρι και σήμερα. Η ίδια αναφέρει ότι στο τέλος της εφηβείας άλλαξε στάση απέναντι στα πολωνικά και ήταν πιο θετική, καθώς σε μικρότερη ηλικία αισθανόταν άσχημα επειδή η οικογένειά της διέφερε από τις υπόλοιπες. Οι γονείς της, η αδελφή της και η ίδια επισκέπτονταν την Πολωνία και την Τσεχία κάθε χρόνο για τις καλοκαιρινές διακοπές. Σήμερα, η Μαρία συνεχίζει να πηγαίνει στην Πολωνία λόγω της αδελφής της που έχει εγκατασταθεί εκεί.

Αναφορικά με τις πρακτικές ενίσχυσης της πολωνικής γλώσσας, η Μαρία παρακολουθούσε πολωνικά παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια των διακοπών της εκεί. Σύμφωνα με τις δηλώσεις της, η μητέρα τούς διάβαζε παραμύθια στα πολωνικά και έχουν πολλά βιβλία στο σπίτι στα πολωνικά. Η Μαρία γνωρίζει γραφή και ανάγνωση στα πολωνικά, δεξιότητες που της κατέκτησε με τη βοήθεια της μητέρας της, καθώς εκείνη την περίοδο δεν υπήρχε κάποιο κοινοτικό σχολείο στην περιοχή που κατοικούσε (Λάρισα). Μάλιστα, αξιοποιεί αυτές τις γνώσεις ακόμα και σήμερα, κατά την ανταλλαγή μηνυμάτων με φίλους από την Πολωνία και για την αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών για τις εργασίες του πανεπιστημίου. Όμως, η γλώσσα που χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά της είναι τα ελληνικά, ακόμα και κατά την επικοινωνία με τη μητέρα και την αδελφή της, ενώ επιλέγουν τα πολωνικά όταν βρίσκονται στην Πολωνία. Η ίδια αποφεύγει τη χρήση των πολωνικών δημόσια, επειδή

θεωρεί ότι αισθάνονται άβολα όσοι είναι παρόντες και δε γνωρίζουν τη γλώσσα. Για αυτό τον λόγο εξηγεί σε όλους όσα ειπώθηκαν στη συνομιλία στα πολωνικά.

Κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αξιοποιεί κυρίως τα ελληνικά και τα αγγλικά, αλλά και τα πολωνικά και τα γαλλικά, αναλόγως με το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Τα γαλλικά τα έχει μάθει σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών. Ωστόσο, η ευχέρεια της στις τέσσερις γλώσσες δεν είναι ίδια. Στις προσωπικές της σημειώσεις γράφει και στις τέσσερις γλώσσες χωρίς να έχει προσχεδιάσει ποια θα χρησιμοποιήσει κάθε φορά, ανάλογα με τη λέξη που της έρχεται στο μυαλό, αλλά στις σημειώσεις του πανεπιστημίου χρησιμοποιεί αποκλειστικά τα ελληνικά.

Αναφορικά με την οικειότητα που αισθάνεται με τις γλώσσες που γνωρίζει, η ίδια δήλωσε ότι αισθάνεται πιο κοντά με τα ελληνικά και τα πολωνικά που είναι μέρος της κουλτούρας της. Η Μαρία χαρακτηρίζει τον εαυτό της ως μισή Ελληνίδα και μισή Πολωνέζα, αλλά σημειώνει ότι έχει μεγαλώσει στην Ελλάδα.

ΠΑΟΛΑ

Η Πάολα είναι προπτυχιακή φοιτήτρια 23 ετών και γεννήθηκε στην Αλβανία, αλλά μετανάστευσε με την οικογένειά της στην Ελλάδα σε ηλικία τεσσάρων ετών. Από το οικογενειακό περιβάλλον έμαθε την αλβανική γλώσσα, την οποία μιλούσαν αποκλειστικά πριν έρθουν στην Ελλάδα. Ωστόσο, αφότου ξεκίνησε να παρακολουθεί το ελληνικό σχολείο, η χρήση των ελληνικών εντός της οικογένειας έγινε συχνότερη, καθώς οι γονείς της θεωρούσαν απαραίτητο να αποκτήσουν ευχέρεια στη γλώσσα. Η ίδια αναφέρει ότι άλλαξε στάση απέναντι στα αλβανικά κατά την έναρξη της εφηβείας εξαιτίας του εκφοβισμού που βίωνε από τους συμμαθητές της ως προς την καταγωγή της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μη μιλάει τη γλώσσα, αλλά και να μην αποδέχεται ότι κατάγεται από την Αλβανία. Ωστόσο, στο τέλος του γυμνασίου διαφοροποίησε τη στάση της και χρησιμοποιούσε εκ νέου τα αλβανικά. Σχετικά με αυτή την αλλαγή που οδήγησε στην αποδοχή της ταυτότητας της, η ίδια αναφέρει ότι δεν μεσολάβησε κάποιο γεγονός και ότι απλώς η ίδια αποδέχτηκε την καταγωγή της.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις της, οι επισκέψεις στη χώρα καταγωγής γίνονταν μία φορά τον χρόνο στο πλαίσιο των διακοπών, αλλά διατηρεί μέχρι και σήμερα τηλεφωνικές επαφές με τους συγγενείς της. Επίσης, οι γονείς της είχαν δορυφορική σύνδεση και παρακολουθούσαν αποκλειστικά αλβανικά τηλεοπτικά προγράμματα,

όπως και η ίδια, γεγονός που δημιουργούσε μία απόσταση από τους συμμαθητές της, καθώς δεν είχαν κοινό θέμα συζήτησης σε σχέση με τα αγαπημένα τους προγράμματα. Η Πάολα γνωρίζει γραφή και ανάγνωση στα αλβανικά, αλλά ποτέ δεν έχει διαβάσει βιβλία σε αυτή τη γλώσσα ή παραμύθια. Με τη βοήθεια της μητέρας της κατέκτησε τις δεξιότητες γραμματισμού στα αλβανικά, ενώ αξιοποίησε και τις γνώσεις του αλφάβητου της Αγγλικής.

Ωστόσο, η ίδια δεν χρησιμοποιεί αυτές τις γνώσεις με κάποιο τρόπο σήμερα. Η γλώσσα που αξιοποιεί στην καθημερινότητά της είναι κυρίως τα ελληνικά, αλλά οι επιλογές της εξαρτώνται από τον συνομιλητή της. Δηλώνει ότι χρησιμοποιεί κανονικά τα αλβανικά σε δημόσιο χώρο, αλλά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης επιλέγει τα ελληνικά και τα αγγλικά. Συνήθως δεν κρατάει προσωπικές σημειώσεις, αλλά αν το έκανε θα επέλεγε τα ελληνικά. Η Πάολα αισθάνεται περισσότερη οικειότητα με την ελληνική γλώσσα λόγω της ευχέρειας που έχει, αλλά και της συχνής χρήσης της συγκριτικά με τα αλβανικά. Στο θέμα της καταγωγής ανέφερε ότι χαρακτηρίζει τον εαυτό της ως Ελληνίδα με καταγωγή από την Αλβανία.

ΕΛΕΝΗ

Η Ελένη είναι 24 ετών, γεννήθηκε στη Γερμανία από γονείς Έλληνες μετανάστες. Τελείωσε το σχολείο στη Γερμανία και μετακόμισε στην Ελλάδα για να σπουδάσει, ενώ η οικογένειά της παραμένει στη Γερμανία. Παρακολούθησε το γερμανικό νηπιαγωγείο, αλλά συνέχισε σε Αμιγές Δημοτικό σχολείο και Αμιγές Γυμνάσιο/Λύκειο και έδωσε Πανελλήνιες εξετάσεις για να εισαχθεί στο πανεπιστήμιο. Η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν με την οικογένειά της ήταν περισσότερο τα ελληνικά, ειδικά όταν πήγε στο γερμανικό νηπιαγωγείο, καθώς οι γονείς της ανησυχούσαν μήπως ξεχάσει τη γλώσσα λόγω των γερμανικών.

Κατά την διάρκεια της εφηβείας δήλωσε ότι άλλαξε η συχνότητα χρήσης των ελληνικών, καθώς δε μιλούσε πολύ αυτή τη γλώσσα. Μάλιστα, σημειώνει ότι τη χρησιμοποιούσε μόνο εντός σπιτιού και στο σχολείο. Σε όλες τις άλλες περιστάσεις μιλούσε μόνο γερμανικά λόγω των φίλων και των δραστηριοτήτων που έκανε. Η ίδια ανέφερε ότι σαν παιδί επισκέπτονταν κάθε καλοκαίρι την Ελλάδα και οι γονείς της τής διάβαζαν παραμύθια στα ελληνικά, αλλά δεν είχαν δορυφορική σύνδεση και παρακολουθούσαν μόνο γερμανικά κανάλια. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί κυρίως στην καθημερινότητά της είναι τα ελληνικά, ενώ τα γερμανικά τα επιλέγει κατά την

ανταλλαγή μηνυμάτων με φίλους. Όμως, στο δημόσιο χώρο στην Ελλάδα αποφεύγει να χρησιμοποιήσει τα γερμανικά, ώστε να μην θεωρήσουν όσοι είναι παρόντες ότι τα επιλέγει για λόγους επίδειξης.

Κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες, αλλά και τα αγγλικά ανάλογα με τον συνομιλητή. Στις προσωπικές της σημειώσεις γράφει και στα ελληνικά και στα γερμανικά, αλλά μεγαλύτερη οικειότητα αισθάνεται με την ελληνική γλώσσα. Η ίδια χαρακτηρίζει τον εαυτό της ως Ελληνίδα που είναι μεγαλωμένη στη Γερμανία, παρά το γεγονός ότι στην Ελλάδα την αποκαλούν Γερμανίδα, ενώ στην Γερμανία Ελληνίδα.

ΔΗΜΗΤΡΑ

Η Δήμητρα είναι 23 ετών, προπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, και γεννήθηκε στη Γερμανία από Έλληνες γονείς. Μετακόμισε μαζί με την οικογένειά της στην Ελλάδα σε ηλικία 9 ετών και έκτοτε δεν έχει επισκεφτεί τη Γερμανία. Η Δήμητρα παρακολούθησε γερμανικό νηπιαγωγείο και έπειτα ελληνικό δημοτικό, μέχρι που ήρθε στην Ελλάδα. Κατά τη φοίτηση της στα σχολεία εκεί χρησιμοποιούσαν και τις δύο γλώσσες στο σπίτι, αλλά περισσότερο την Ελληνική.

Μετά την μετακόμιση στην Ελλάδα, άλλαξαν στάση απέναντι στα γερμανικά και αποφάσισαν να τα διατηρήσουν όσο περισσότερο γινόταν και για αυτό τον λόγο επέλεξαν γερμανική δορυφορική τηλεόραση. Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή τη στάση εντοπίζονται στην εργαλειακή αντιμετώπιση της γλώσσας, καθώς η γερμανική θεωρείται γλώσσα υψηλού κύρους και με προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης για τους ομιλητές της. Όσο βρίσκονταν στην Γερμανία επισκέπτονταν την Ελλάδα κάθε καλοκαίρι για διακοπές, ενώ της διάβαζαν οι γονείς της παραμύθια στα ελληνικά. Η ίδια έχει κατακτήσει δεξιότητες γραμματισμού στα γερμανικά από το γερμανικό σχολείο, αλλά και με τη βοήθεια της μητέρας της και παράλληλα παρακολούθησε φροντιστήριο για τα γερμανικά στην Ελλάδα. Αυτή τη γνώση την αξιοποιεί περιστασιακά σήμερα, ενώ πρόσφατα χρησιμοποίησε γερμανικά άρθρα για την πτυχιακή εργασία της.

Αναφορικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί στην καθημερινότητα της δηλώνει ότι είναι η ελληνική, ενώ γίνεται εναλλαγή κωδίκων (ελληνικά-γερμανικά) κατά την επικοινωνία με την αδελφή της. Όμως, αποφεύγει να μιλήσει στα γερμανικά σε

δημόσιο χώρο όταν είναι παρόντες μόνο ομιλητές των ελληνικών. Κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιεί κυρίως τα αγγλικά και τα ελληνικά, αλλά τα γερμανικά πολύ σπάνια. Επίσης, στις προσωπικές της σημειώσεις επιλέγει τα ελληνικά και αισθάνεται μεγαλύτερη οικειότητα με αυτή τη γλώσσα, αν και τα γερμανικά της προκαλούν νοσταλγία. Η ίδια χαρακτηρίζει τον εαυτό της ως Ελληνίδα, αλλά παλαιότερα δεν ήταν τόσο ξεκάθαρο.

ΟΛΙΑ

Η Όλια είναι προπτυχιακή φοιτήτρια, 22 ετών και γεννήθηκε στην Ελλάδα από Έλληνα πατέρα και Ολλανδέζα μητέρα. Από το οικογενειακό της περιβάλλον έμαθε τα ελληνικά και τα ολλανδικά, αλλά πριν ξεκινήσει το σχολείο χρησιμοποιούσαν με τη μητέρα της αποκλειστικά τα ολλανδικά. Η φοίτηση της στο σχολείο δεν επηρέασε τις γλωσσικές επιλογές εντός σπιτιού, εφόσον συνέχισαν να μιλούν ολλανδικά μεταξύ τους και ελληνικά όταν ήταν παρών ο πατέρας της, ο οποίος δε γνώριζε ολλανδικά. Κατά την εφηβεία η στάση της απέναντι στα ολλανδικά παρέμεινε ίδια και συνέχισε να τα χρησιμοποιεί. Με τη μητέρα της επισκεπτόταν την Ολλανδία δύο φορές το χρόνο, αλλά σταδιακά μειώθηκαν τα ταξίδια στη χώρα αυτή.

Όμως, το τελευταίο διάστημα, από την έναρξη της πανδημίας του 2020, μετακόμισε στη μητέρα της στην Ολλανδία και πρόσφατα ήρθε πάλι στην Ελλάδα για την παρακολούθηση του πανεπιστημίου, καθώς μέχρι πρότινος γινόταν τηλεκπαίδευση. Παλαιότερα, είχαν δορυφορική σύνδεση και παρακολουθούσε ολλανδικά τηλεοπτικά προγράμματα, κυρίως παιδικά. Η ίδια αναφέρει ότι η μητέρα της τής διάβαζε παραμύθια στα ολλανδικά, την παρότρυνε να μάθει γραφή και ανάγνωση σε αυτή τη γλώσσα και τη βοήθησε η ίδια να κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες. Η Όλια δήλωσε ότι αξιοποιεί τις γνώσεις αυτές στην καθημερινότητά της, αλλά δεν προσδιόρισε σε ποιους τομείς.

Αναφορικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο, η ίδια ανέφερε ότι οι επιλογές της εξαρτώνται από την ταυτότητα του συνομιλητή της και την τοποθεσία που βρίσκεται, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιεί τα ελληνικά όταν βρίσκεται στο Ρέθυμνο και τα ολλανδικά στην Ολλανδία. Μάλιστα, προβαίνει συχνά σε εναλλαγή κωδίκων όταν γνωρίζει ότι ο συνομιλητής της γνωρίζει ολλανδικά, αλλά όταν δε συμβαίνει αυτό αναζητάει άλλους τρόπους να περιγράψει όσα θέλει. Η Όλια ανέφερε ότι χρησιμοποιεί

τα ολλανδικά σε δημόσιους χώρους και μιλάει κανονικά, ιδιαίτερα όταν επιθυμεί να μην καταλαβαίνουν οι υπόλοιποι τα λεγόμενά της.

Κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα, αλλά και πάλι οι επιλογές της καθορίζονται από τον συνομιλητή, ενώ οι αναρτήσεις της είναι στα αγγλικά, επειδή όπως δήλωσε δεν έχει αποκτήσει την ευχέρεια που θα ήθελε στο γραπτό λόγο στα ολλανδικά, ενώ τα ελληνικά δεν τα χρησιμοποιεί καθόλου. Επίσης, στις προσωπικές της σημειώσεις επιλέγει να γράψει στα αγγλικά, αλλά στις σημειώσεις του πανεπιστημίου χρησιμοποιεί περισσότερο τα ελληνικά.

Στην ερώτηση σχετικά με την οικειότητα που έχει με τις γλώσσες που γνωρίζει, η ίδια επισήμανε ότι αισθάνεται πιο οικεία με τα ολλανδικά και νιώθει πιο άνετα με αυτή τη γλώσσα. Όμως, η ίδια χαρακτηρίζει τον εαυτό της περισσότερο Ολλανδέζα, αν και κατά την παραμονή της στην Ολλανδία διαπίστωσε ότι με κάποια θέματα αισθάνεται πιο άνετα στα ελληνικά, καθώς γνωρίζει τους κανόνες συμπεριφοράς. Για τους λόγους αυτούς διευκρινίζει πάντα ότι είναι από την Ελλάδα με καταγωγή από την Ολλανδία.

6.4 Θεματικοί άξονες συνέντευξης

Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη διαμόρφωση της διγλωσσίας και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξή της, επιλέξαμε να δομήσουμε τη διερεύνηση τους με βάση 5 θεματικούς άξονες. Οι άξονες συνάδουν με τα ερευνητικά μας ερωτήματα που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 5. Πρόκειται για τους εξής άξονες:

- Παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας
- Γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία
- Επίπεδα διγραμματισμού και τρόπος κατάκτησής του
- Πρακτικές χρήσης διγραμματισμού
- Στάση απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τις κουλτούρες

Ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων με βάση τους πέντε αυτούς άξονες.

6.4.1 Πρώτος θεματικός άξονας: Παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας

Οι φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματος φαίνεται να αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία τους ως μια φυσιολογική κατάσταση που προέκυψε αβίαστα. Στην πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών ήταν αποτέλεσμα μετανάστευσης, είτε προς είτε από την Ελλάδα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις ήταν αποτέλεσμα μεικτών γάμων και προσφυγιάς, ενώ ένας φοιτητής ανήκει σε γηγενή μειονότητα (Μουσουλμανική Μειονότητα Θράκης). Όλοι οι φοιτητές/φοιτήτριες δήλωσαν ότι γινόταν σχεδόν πάντα χρήση της κοινοτικής γλώσσας στο σπίτι, ενώ εκτός σπιτιού χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά την κυρίαρχη γλώσσα.

Προχωρώντας στους **παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας** παρατηρείται ότι οι γλωσσικές πρακτικές που υιοθέτησε η οικογένεια, στο πλαίσιο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής, διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο. Η χρήση της ελληνικής γλώσσας σε συνδυασμό με την άλλη γλώσσα της οικογένειας κατά την επικοινωνία εντός σπιτιού αποτέλεσε μία πολύ συχνή πρακτική για τις οικογένειες των φοιτητών/φοιτητριών του δείγματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Γιλμάζ:

> Ερευνήτρια: Ποιες γλώσσες μιλούσατε στο σπίτι πριν ξεκινήσεις το νηπιαγωγείο/δημοτικό;
>
> Γιλμάζ: Ελληνικά κυρίως, αλλά και κούρδικα, ας πούμε θα ΄τανε κουρδικά σαράντα, εξήντα ελληνικά, τοις εκατό, ας πούμε.

Η **έναρξη φοίτησης στο δημοτικό σχολείο** επηρέασε τις γλωσσικές πρακτικές που αξιοποιούνταν ήδη στην οικογένεια. Μάλιστα, φαίνεται πως συνέβαλε σε κάποιο βαθμό στη μετατόπιση προς την κυρίαρχη γλώσσα κατά την ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Ο Αχμέτ, για παράδειγμα, δηλώνει ότι η φοίτηση στο δημοτικό διαφοροποίησε τη γλωσσική χρήση στο σπίτι και οδήγησε σε μείωση της χρήσης της πομακικής, καθώς το δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης τον έφερε σε επαφή με περισσότερες γλώσσες.

> Ερευνήτρια: Αφότου ξεκίνησες στο σχολείο, άλλαξε αυτό;
>
> Αχμέτ: Νομίζω, αν θυμάμαι, [μιλούσαμε] λίγο περισσότερο ελληνικά και τούρκικα όταν πήγα στο σχολείο γιατί, επειδή είναι μειονοτικό σχολείο, κάναμε και περισσότερα τούρκικα μαθήματα [και] ελληνικά, οπότε μιλούσαμε αυτά τα δύο όταν πήγα στο σχολείο.

Επίσης, στην οικογένεια της Πάολα ξεκίνησαν να μιλούν περισσότερο ελληνικά από όσο αλβανικά, καθώς «ήταν απαραίτητο».

> Πάολα: Απ' τη στιγμή που πήγαμε στο σχολείο μιλούσαμε λίγο περισσότερο τα ελληνικά, γιατί έπρεπε να συνηθίσουμε σ' αυτό το κομμάτι περισσότερο… όταν πήγαμε στο σχολείο εννοείται τα ελληνικά τα ενισχύσαμε πιο πολύ, αφού χρειάζονταν, ήταν απαραίτητο.

Όμως, υπήρχαν περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς επέλεγαν την αποκλειστική χρήση της κοινοτικής γλώσσας κατά την επικοινωνία εντός σπιτιού, για να εξισορροπήσουν την κυριαρχία της πλειονοτικής γλώσσας (Άντονι) ή τη χρησιμοποιούσαν παράλληλα (Όλια, Πάολα, Ελένη).

> Άντονι: Το μόνο που θέλανε ήταν να μάθω να διαβάζω (στα αλβανικά) και τα λοιπά για το δικό μου καλό…(μιλούσαμε) αλβανικά κυρίως, γιατί ήθελαν να μάθω καλά τη γλώσσα.
>
> Όλια: Έμαθα ελληνικά στο σχολείο, αλλά στο σπίτι ακόμη μιλούσαμε ολλανδικά, αυτό δεν άλλαξε.
>
> Πάολα: Απ' τη στιγμή που ήρθαμε εδώ πέρα ξεκινήσαμε και μιλούσαμε ελληνικά και ο μπαμπάς και η μαμά μου, ο μπαμπάς μου πιο πολύ, δεν ήθελαν να χάσουμε τη γλώσσα μας, τις παραδόσεις μας, όλα αυτά και επέλεξαν να δούμε και αλβανική τηλεόραση…εννοείται θέλαν και τα ελληνικά, αλλά και τα αλβανικά γιατί είναι ο τόπος μου, των γονιών μου, η καταγωγή μου.
>
> Ελένη: Πριν το νηπιαγωγείο [μιλούσαμε] μόνο ελληνικά και πήγα σε γερμανικό νηπιαγωγείο, οπότε από το νηπιαγωγείο και μετά αρχίσαμε μίξη.

Οι επισκέψεις των φοιτητών/φοιτητριών στη χώρα καταγωγής τους κατά την παιδική ηλικία αποτέλεσε μία από τις συνήθεις πρακτικές διατήρησης της κοινοτικής γλώσσας. Οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες δήλωσαν ότι πήγαιναν στη χώρα καταγωγής τους τουλάχιστον μία φορά το χρόνο. Στο σχετικό ερώτημα της συνέντευξης αναφέρουν:

> Μαρία: Ναι, ναι πηγαίναμε [Πολωνία] πολύ συχνά, ειδικά όταν ήμουνα πιο μικρή στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό πηγαίναμε οδικώς.
>
> Εριόνα: Μία με δύο φορές το χρόνο περίπου [Αλβανία].

Αντιστοίχως και οι Έλληνες φοιτητές/φοιτήτριες που κατοικούσαν στο εξωτερικό δήλωσαν ότι επισκέπτονταν την Ελλάδα για διακοπές τα καλοκαίρια.

> Δήμητρα: Ε ναι, ερχόμασταν κάθε καλοκαίρι όλα αυτά τα χρόνια, δηλαδή μέχρι να έρθουμε μόνιμα εδώ, κάθε καλοκαίρι ερχόμασταν για σχεδόν ολόκληρο το καλοκαίρι, τρεις μήνες περίπου οπότε το περνούσα εδώ.
>
> Ελένη: Ναι, μια φορά το χρόνο, το καλοκαίρι.

Σύμφωνα με τις αναφορές τους, αυτές οι επισκέψεις ενίσχυαν τους δεσμούς και τις επαφές με τους συγγενείς που διέμεναν στη χώρα καταγωγής.

> Πάολα: Όταν ήμασταν μικροί ναι, ανυπομονούσαμε κιόλας να πάμε γιατί οι παππούδες μου εκεί είναι.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών/φοιτητριών οι γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας διαφοροποιούνταν κατά τις επισκέψεις στη χώρα καταγωγής με τους γονείς τους. Σε αυτές γινόταν αποκλειστική χρήση της κοινοτικής γλώσσας.

> Εριόνα: Όχι, όσο ήμασταν εδώ. Μόλις μπαίναμε στον αλβανικό χώρο, όταν πηγαίναμε ταξίδι, ναι, τότε ναι. Μου λέγανε ότι, ας πούμε, "από ΄δω και πέρα, μιλάμε τα αλβανικά. Δεν, μην μιλάς ελληνικά", ας πούμε.

Όμως, η αποκλειστική χρήση της κοινοτικής γλώσσας δεν συνέβαινε μόνο κατά τις επισκέψεις στη χώρα καταγωγής. Οι πεποιθήσεις των γονέων αναφορικά με την κοινοτική γλώσσα επηρεάζουν το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρθηκε η επιθυμία της μητέρας για χρήση της γλώσσας της στο σπίτι (Όλια), και σε άλλες αναφέρθηκε η σημασία που έδιναν οι γονείς στη διατήρηση της προφορικής επικοινωνίας στην κοινοτική γλώσσα, η οποία έχει συμβολική σημασία για τους ίδιους σχετικά με την ταυτότητα και τις παραδόσεις τους (Πάολα).

> Όλια: Όταν ήμασταν στο δημοτικό μιλούσαμε ελληνικά (με την αδελφή μου)…και η μάνα μου μας είχε πει ότι εφόσον ήμασταν σπίτι και ήμασταν οι τρεις μας ότι ήθελε να μιλάμε ολλανδικά…. όταν ερχόταν ο πατέρας μου σπίτι μιλούσαμε ελληνικά κανονικά και όταν έλειπε ο πατέρας μου μιλούσαμε ολλανδικά και οι τρεις μας.

> Πάολα: Απ' τη στιγμή που ήρθαμε εδώ πέρα ξεκινήσαμε και μιλούσαμε ελληνικά και ο μπαμπάς μου και η μαμά μου, ο μπαμπάς μου πιο πολύ, δεν ήθελαν να χάσουμε τη γλώσσα μας, τις παραδόσεις μας, όλα αυτά και επέλεξαν να δούμε και αλβανική τηλεόραση … εννοείται θέλαν και τα ελληνικά, αλλά και τα αλβανικά γιατί είναι ο τόπος μου, των γονιών μου, η καταγωγή μου.

Ανάμεσα στις πρακτικές που ενίσχυσαν τη διατήρηση της κοινοτικής γλώσσας παράλληλα με την ανάπτυξη της πλειονοτικής αναφέρθηκε η **τηλεφωνική επικοινωνία με συγγενείς που κατοικούν μόνιμα στη χώρα καταγωγής**, όταν δεν ήταν εφικτές οι τακτικές επισκέψεις. Η Πάολα δήλωσε ότι επικοινωνεί ακόμα και τώρα σε καθημερινή βάση με τους συγγενείς της στην Αλβανία, καθώς δεν έχει χρόνο να τους επισκεφτεί, όπως και η Όλια.

> Πάολα: Ναι μιλάω.. με τις δύο γιαγιάδες μου μιλάω καθημερινά, καθημερινά 'ντάξει μιλάω, όμως, και στο Messenger κανονικά και με τους άλλους παππούδες μου, με τους θείους μου πάλι, τις θείες μου.

> Όλια: Ναι, τώρα πιο πολύ με τη γιαγιά μου και τον παππού μου.

Σε άλλες πρακτικές στο πλαίσιο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής συγκαταλέγεται η **παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων μέσω δορυφορικής τηλεόρασης που εκπέμπει από τη χώρα καταγωγής**, η οποία αναφέρθηκε στις περισσότερες περιπτώσεις. Ενδεικτικά:

> Ερευνήτρια: Παρακολουθούσες τηλεοπτικά προγράμματα από την Αλβανία;
>
> Άντονι: Ναι, είχαμε…εμένα μ' αρέσανε τα παιδικά τότε που ήμουνα και πιο μικρός, έβλεπα εγώ παιδικά και ταινίες έβλεπα, έβλεπα και ειδήσεις αναγκαστικά.

Όμως, σε κάποιες περιπτώσεις η αποκλειστική παρακολούθηση τέτοιων προγραμμάτων οδήγησε σε απόσταση από τα θέματα που πραγματεύονται τα τοπικά μέσα με αποτέλεσμα την απομόνωση από την παρέα συνομηλίκων. Η περίπτωση της Πάολα που ζούσε την Ελλάδα, αλλά παρακολουθούσε μόνο αλβανικά κανάλια είχε ως αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να συζητήσει για τις εμπειρίες της με τους συμμαθητές της.

> Πάολα: Εν τω μεταξύ αυτό υπάρχει ένα χάσμα, γιατί πήγαινα στο σχολείο…και συζητούσανε διάφορα, δηλαδή αυτά τα "Παρά πέντε", "Ευτυχισμένοι μαζί", εγώ ήμουνα εκτός, δεν ήξερα, δηλαδή μου εξηγούσανε οι φίλες μου, δεν έβλεπα ελληνικά προγράμματα.

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την **ανάγνωση παραμυθιών κατά την παιδική ηλικία** παραπάνω από τους μισούς φοιτητές/φοιτήτριες (Γιλμάζ, Αχμέτ, Μαρία, Ελένη, Δήμητρα, Όλια) απάντησαν θετικά. Χαρακτηριστικά λένε:

> Αχμέτ: Τα τούρκικα; Ναι μερικές φορές ναι, η γιαγιά μου βασικά, αλλά και η μαμά μου μερικές φορές… νομίζω ότι τα παραμύθια συγκεκριμένα ήταν πιο πολύ στα τούρκικα.
>
> Μαρία: Ναι η μαμά μας διάβαζε όταν ήμασταν μικρές, έχουμε και πολλά βιβλία πολωνικά στο σπίτι, κυρίως παραμύθια.

Στην ερώτηση για τη **στάση τους απέναντι στην κοινοτική γλώσσα κατά την περίοδο της εφηβείας** δήλωσαν ότι είχαν κάποιες διαφοροποιήσεις σε σχέση με πριν. Συνεπώς, παρατηρείται ότι συντελέστηκε μία αλλαγή απέναντι στη χρήση της κοινοτικής γλώσσας στην εφηβεία. Πιο αναλυτικά, η Γιλμάζ απέφευγε εντελώς τη χρήση της κοινοτικής γλώσσας, παρά την παρότρυνση των γονέων της για να τη χρησιμοποιεί. Η Πάολα αναφέρθηκε στο θέμα του εκφοβισμού από τους συμμαθητές της αναφορικά με την καταγωγή της με αποτέλεσμα την αλλαγή στάσης της όχι μόνο απέναντι στη γλώσσα, αλλά και στην καταγωγή της. Χαρακτηριστικά αναφέρονται:

> Ερευνήτρια: Κατά την εφηβεία άλλαξε η στάση σου απέναντι στα κουρδικά;
>
> Γιλμάζ: Ναι, η αλήθεια είναι για, για, ότι δεν ήθελα να μιλάω κούρδικα, αν και είχα, είχαν προσπαθήσει, είχε προσπαθήσει η μητέρα μου κυρίως να μου μάθει, να

διαβάζω…τέλος πάντων και στην εφηβεία ε δεν ήθελα, ήθελα να μιλάω ελληνικά ας πούμε ή αγγλικά.

Ερευνήτρια: Κατά την εφηβεία άλλαξε η στάση σου απέναντι στα αλβανικά;

Πάολα: Η αλήθεια είναι άλλαξα λίγο στάση, πιο πολύ στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού οπού υπέστη και μπούλινγκ απ' τα άλλα τα παιδιά… τύπου "είναι Αλβανίδα", οπότε έτσι το είχα στο μυαλό μου, ότι μάλλον δεν πρέπει να μιλάμε λίγο αλβανικά, το είχα πει και στην οικογένειά μου τότε…δηλαδή δεν αποδεχόμουνα καν ότι είμαι απ' την Αλβανία λόγω του μπούλινγκ που είχα πάρει.

Όμως, μία φοιτήτρια (Μαρία) δήλωσε ότι η αλλαγή στάσης κατά την περίοδο της εφηβείας ήταν υπέρ της κοινοτικής γλώσσας πολύ περισσότερο σε σχέση με την παιδική της ηλικία. Όπως αναφέρει η ίδια:

Μαρία: Νομίζω, θα ΄λεγα ότι, στο τέλος της εφηβείας άρχισα να βλέπω τα πολωνικά λίγο διαφορετικά, γιατί όταν ήμουνα στο δημοτικό αισθανόμουνα λίγο άσχημα μερικές φορές στο ότι κάποια πράγματα δεν ήτανε κοινά με τα άλλα παιδιά στο τρόπο που λειτουργούσε το δικό μας σπίτι… απλά νομίζω ότι ήμουν πιο αποδεκτική και ακόμα πιο περήφανη στο να το δείξω περισσότερο.

Καταληκτικά, από τις δηλώσεις των φοιτητών/φοιτητριών διαπιστώνεται ότι χρησιμοποιούσαν και τις δύο γλώσσες, κοινοτική και κυρίαρχη, στην καθημερινότητά τους, όταν ήταν σε μικρότερη ηλικία. Στους παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας του δείγματος συγκαταλέγεται η μετανάστευση και η έναρξη φοίτησης στο σχολείο της χώρας υποδοχής, ενώ για τη διατήρηση της κοινοτικής γλώσσας συνέβαλαν οι επισκέψεις στη χώρα καταγωγής, η τηλεφωνική επικοινωνία με συγγενείς, η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων μέσω δορυφορικής σύνδεσης από τη χώρα καταγωγής και η ανάγνωση παραμυθιών σε αυτή τη γλώσσα. Ακόμα, η αμφιθυμία στην παιδική ηλικία σχετικά με τη χρήση της κοινοτικής γλώσσας (Αχμέτ, Μαρία) και η στάση στην εφηβεία διαμόρφωσαν τις γλωσσικές επιλογές των φοιτητών/φοιτητριών και γενικότερα τη σχέση τους με αυτή τη γλώσσα.

6.4.2 Δεύτερος θεματικός άξονας: Γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών/φοιτητριών, η γλώσσα που χρησιμοποιούν σήμερα κατά κύριο λόγο στην καθημερινότητά τους είναι η ελληνική. Ωστόσο, οι περισσότεροι τόνισαν ότι **οι επιλογές τους εξαρτώνται από το άτομο με το οποίο συνομιλούν** και τις γλώσσες που γνωρίζει ο συνομιλητής τους, παραπέμποντας στους τομείς χρήσης των γλωσσών. Η χρήση της κοινοτικής γλώσσας διαπιστώθηκε ότι

γίνεται σε καθημερινή βάση κατά την επικοινωνία με συγγενείς-ομιλητές της. Ενδεικτικά:

> Αχμέτ: Πομάκικα ναι, μιλάω καθημερινά σχεδόν όταν παίρνω τη μαμά μου τηλέφωνο, τα τούρκικα ωστόσο σπάνια, μόνο όταν μιλάω με μακρινούς συγγενείς.
>
> Πάολα: Με τη μαμά μου που μιλάω καθημερινά εννοείται χρησιμοποιώ αλβανικά.
>
> Όλια: Αυτό εξαρτάται λίγο και με ποιον συναναστρέφομαι.

Άλλοι συμμετέχοντες (Σοφία, Άντονι) δήλωσαν ότι επιλέγουν τα ελληνικά λόγω της ευχέρειας που έχουν συγκριτικά με την κοινοτική τους γλώσσα.

> Άντονι: Τα χρησιμοποιώ σε αρκετό βαθμό απλά η κύρια μου γλώσσα είναι η ελληνική, γιατί, ας πούμε, τα αλβανικά μπορεί να μην τα μιλάω και τόσο καλά…τα αλβανικά μου δεν είναι σε τόσο δυνατό επίπεδο, δεν ξέρω πολλές λέξεις.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες δήλωσαν ότι οι ικανότητες τους στη χρήση της κοινοτικής γλώσσας φθίνουν στο πέρασμα του χρόνου, λόγω της αυξημένης χρήσης της ελληνικής στους περισσότερους τομείς της ζωής τους. Η Σοφία, παρόλο που τελείωσε το σχολείο στη Σερβία και πέρασε τις εξετάσεις για την εισαγωγή σε πανεπιστήμιο εκεί, αναφέρει ότι η ελλιπής χρήση των σέρβικων έχει αρνητικό αντίκτυπο στις επικοινωνιακές της δεξιότητες.

> Σοφία: Η γλώσσα έχει αρχίσει και είναι πιο, όσο περνάει ο καιρός, και είναι πιο φτωχή, πώς να σου πω, χάνω, ε βλέπω ότι δεν μπορώ να συνεννοηθώ» και συνεχίζει με ένα παράδειγμα : «έπρεπε να πάρω το διαβατήριο μου το καινούργιο και έπρεπε να πάρω την πρεσβεία, σέρβικη, εκεί μιλάνε σέρβικα, μιλάνε όμως επίσημα σέρβικα, πώς να πω, λίγο πιο καλά, όχι καθημερινά και όταν πήρα να τους εξηγήσω και τα λοιπά, να κανονίσω για το διαβατήριο, δεν καταλάβαινα, μισά πράγματα, τους ζητούσα να επαναλαμβάνουν… ήτανε πάρα πολύ δύσκολο, αισθανόμουνα άσχημα, γιατί βλέπω ότι η, το λεξιλόγιο έχει πέσει πάρα πολύ, ούτε βιβλία δε διαβάζω, δε μπορώ να διαβάσω τα βιβλία τώρα.

Για τους φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματος **το γλωσσικό προφίλ του συνομιλητή** αποτελεί βασικό στοιχείο για τη γλώσσα που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν. Όταν ο συνομιλητής γνωρίζει την κοινοτική ή κάποια άλλη γλώσσα, τότε αξιοποιούνται και αυτές οι γλώσσες. Η Όλια αναφέρει ότι δυσκολεύεται να μιλήσει σε μία μόνο γλώσσα και ότι η **εναλλαγή κωδίκων** τής προσφέρει ευχέρεια έκφρασης. Βέβαια, αξιοποιεί αυτή τη δυνατότητα μόνο με δίγλωσσους ομιλητές. Επίσης, η Ελένη επιλέγει τα γερμανικά όταν ο συνομιλητής της μιλάει αυτή τη γλώσσα.

> Όλια: Αυτό εξαρτάται λίγο και με ποιον συναναστρέφομαι, για παράδειγμα τώρα μιλάω πιο πολύ στα ελληνικά, επειδή βρίσκομαι τώρα στο Ρέθυμνο […] ναι, γενικά με τη μάνα μου, όταν για παράδειγμα δεν θυμηθώ μία λέξη στη μία γλώσσα, θα την πω σε άλλη και θα με καταλάβει, για αυτό μερικές φορές δυσκολεύομαι να μιλήσω σε μία γλώσσα μόνο.
>
> Ελένη: Όταν ξέρω ότι ο συνομιλητής μου μιλάει γερμανικά βγαίνουν αυτόματα.

Ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές των φοιτητών/φοιτητριών είναι **ο χώρος στον οποίο λαμβάνει χώρα η συνομιλία**. Στην ερώτηση σχετικά με τη χρήση της μητρικής γλώσσας όταν είναι παρόντα άτομα που δεν τη γνωρίζουν διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες αποφεύγουν να μιλήσουν στην κοινοτική γλώσσα, εκτός και αν παραστεί ανάγκη. Σε κάθε άλλη περίπτωση προτιμούν την πλειονοτική γλώσσα. Οι λόγοι για τους οποίους αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν την κοινοτική γλώσσα ποικίλουν. Ορισμένοι φοιτητές/φοιτήτριες ανέφεραν ότι φοβούνται μήπως προσβληθούν τα άτομα που δεν τη γνωρίζουν, ενώ κάποιοι άλλοι δήλωσαν ότι θέλουν να καταλαβαίνουν όλοι το νόημα των λεγομένων τους και δεν υπάρχει λόγος να μιλήσουν σε μία γλώσσα που δεν τη γνωρίζουν οι υπόλοιποι.

> Σοφία: Άμα είναι ανάγκη θα μιλήσω. Άμα, όμως, δεν είναι ανάγκη θα το αποφύγω. Αισθάνομαι ότι υπάρχει, όχι ότι "τι κάνει αυτή", αλλά ότι κάπως δεν νιώθω άνετη, στρυμωγμένη νιώθω.
>
> Άντονι: Το 'χω κάνει, όταν μιλάμε για προσωπικούς λόγους και τα λοιπά…αν είναι κάτι επείγον οικογενειακό τα χρησιμοποιώ, αλλά όχι για να προσβάλλω κάποιον, μόνο αν πρόκειται για τέτοιες περιπτώσεις και συνήθως αποφεύγω.

Μάλιστα, κάποιοι φοιτητές/φοιτήτριες εστίασαν στο γεγονός της μη αποδοχής αυτής της πρακτικής από τα άτομα που δεν γνωρίζουν την κοινοτική γλώσσα και για το λόγο αυτό επιλέγουν να μην τη χρησιμοποιούν. Ενδεικτικά:

> Άντονι: Μερικοί πειράζονται πάρα πολύ με το παραμικρό.
>
> Ελένη: Κατάλαβα ότι αυτό δίνει την εντύπωση στο συνομιλητή...ότι το κάνω επίτηδες.

Άρα, οι γλωσσικές επιλογές των φοιτητών/φοιτητριών συμπεραίνεται ότι εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το άτομο με το οποίο συνομιλούν και το γλωσσικό προφίλ του, γεγονός που καθορίζει εξαρχής τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσουν κατά την επικοινωνία μαζί του. Η επικοινωνία με άλλους δίγλωσσους προσφέρει ευελιξία στους φοιτητές/φοιτήτριες, καθώς έχουν τη δυνατότητα αξιοποίησης της εναλλαγής κωδίκων. Επίσης, ο χώρος στον οποίο διεξάγεται η συνομιλία και ειδικότερα ο δημόσιος χώρος επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές των φοιτητών/φοιτητριών. Όπως διαπιστώθηκε ορισμένοι από αυτούς αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν την κοινοτική γλώσσα σε δημόσιο χώρο και επιλέγουν την πλειονοτική.

6.4.3 Τρίτος θεματικός άξονας: Επίπεδα διγραμματισμού και τρόπος κατάκτησής του

Η συντριπτική πλειοψηφία (9/10) των φοιτητών/φοιτητριών δήλωσε ότι έχει κατακτήσει τις **δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής στην κοινοτική γλώσσα**, ήδη από μικρή ηλικία. Εξαίρεση αποτελεί η Γιλμάζ, που είναι η μοναδική από το δείγμα των συνεντεύξεων, η οποία δεν έχει κατακτήσει τον γραμματισμό στη γλώσσα των γονέων της, παρά τις προσπάθειες της μητέρας της προς αυτή την κατεύθυνση. Η ίδια ανέφερε ότι δεν επιθυμούσε να μάθει γραφή και ανάγνωση στα κουρδικά, επισημαίνοντας ως κύριο λόγο τις δύο επισκέψεις στη χώρα καταγωγής. Πιο συγκεκριμένα:

> Γιλμάζ: Είχε προσπαθήσει η μητέρα μου κυρίως να μου μάθει να διαβάζω και να γράφω, αλλά συχνά το παρατούσαμε…νομίζω ότι φταίει το ότι δεν μου άρεσε και ο κόσμος εκεί…δεν είχα τις καλύτερες εμπειρίες…και λέω ΄ντάξει τι να τα κάνω τα κούρδικα; Δεν θέλω, οι άνθρωποι εκεί ήτανε πίσω ιδεολογικά σε σχέση με μένα.

Στην ερώτηση σχετικά με τον **τρόπο κατάκτησης του γραμματισμού**, οι μισοί φοιτητές/φοιτήτριες ανέφεραν ότι αυτό επιτεύχθηκε με τη βοήθεια της μητέρας τους (Εριόνα, Άντονι, Μαρία, Πάολα, Όλια), ενώ οι υπόλοιποι (Σοφία, Αχμέτ, Ελένη, Δήμητρα) δήλωσαν ότι αυτό πραγματοποιήθηκε εντός σχολικού πλαισίου, δηλαδή σε μειονοτικά και αμιγή σχολεία. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών/φοιτητριών **η μητέρα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της κοινοτικής γλώσσας**, εφόσον διαπιστώθηκε ότι εκείνη αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτικού όταν απουσιάζουν άλλου είδους δομές για την μετάδοση της κοινοτικής γλώσσας.

> Μαρία: Με τη μαμά κάναμε μαθήματα όταν ήμουνα στο δημοτικό...και κάναμε ας πούμε τα σαββατοκύριακα συνήθως.
>
> Όλια: Η μάνα μου μού τα ‘μαθε μια χρονιά…κάναμε μία δύο ώρες την ημέρα, κάναμε εξάσκηση στη γραφή και στο διάβασμα.

Ακόμα, σε δύο περιπτώσεις (Εριόνα, Πάολα) αξιοποιήθηκε και η γνώση του αλφαβήτου της αγγλικής ως μέσο για την κατάκτηση γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα, συγκεκριμένα στην αλβανική γλώσσα:

> Εριόνα: Ρώτησα τη μαμά μου, σε μικρή ηλικία, ας πούμε, πώς να γράφω και να διαβάζω και αφού έμαθα και τα αγγλικά, δηλαδή τα γράμματα της αγγλικής μού ήταν πάρα πολύ εύκολο.
>
> Πάολα: Από τότε που μπήκα στα αγγλικά η, το αλφάβητο της αλβανικής γλώσσας είναι σαν τα αγγλικά και με βοήθησαν πάρα πολύ…με διάβαζε η μαμά μου.

Οι φοιτητές/φοιτήτριες που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις δήλωσαν ότι **δεν παρακολούθησαν κάποιο κοινοτικό σχολείο**, είτε γιατί δεν υπήρχε κάποιο στην περιοχή που διέμεναν είτε επειδή δεν επιθυμούσαν οι ίδιοι να φοιτήσουν εκεί. Για παράδειγμα:

> Άντονι: Μέσω της αγγλικής γλώσσας και λίγο με τους γονείς μου, αλλά δεν πήγα ούτε σχολείο...δεν μ' ενδιέφερε πολύ.
>
> Μαρία: Η μαμά ήθελε να μας στείλει [στο κοινοτικό σχολείο] και μένα και την αδελφή μου, αλλά είχε μόνο στη Θεσσαλονίκη και ήτανε ολόκληρη ταλαιπωρία.

Άρα, σχεδόν όλοι οι φοιτητές/φοιτήτριες έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες του γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα. Στις περιπτώσεις των φοιτητών/φοιτητριών ελληνικής καταγωγής η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης πραγματοποιήθηκε μέσω κάποιου επίσημου φορέα (σχολικό πλαίσιο). Στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι μητέρες διαδραμάτισαν κυρίαρχο ρόλο, καθώς εκείνες ανέλαβαν εξολοκλήρου την εκπαίδευση των παιδιών τους στην κοινοτική γλώσσα, ενώ απουσίαζαν άλλου είδους φορείς.

6.4.4 Τέταρτος θεματικός άξονας: Πρακτικές χρήσης διγραμματισμού

Για τη διερεύνηση των πρακτικών χρήσης των γνώσεων γραμματισμού στις δύο γλώσσες στην καθημερινότητά τους, διατυπώθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τις γλώσσες που χρησιμοποιούν στα διάφορα μέσα, παρακολούθησης και κοινωνικής δικτύωσης, όπως και στις προσωπικές τους σημειώσεις. Οι φοιτητές/φοιτήτριες ανέφεραν ότι αξιοποιούν κυρίως τα αγγλικά (Όλια) και τα ελληνικά (Εριόνα, Γιλμάζ, Αχμέτ, Άντονι, Πάολα) **στα μέσα μαζικής ενημέρωσης** που παρακολουθούν, και σε μικρότερο βαθμό την κοινοτική τους γλώσσα (Σοφία, Μαρία, Δήμητρα). Σχετικά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης διαπιστώνεται ότι επιλέγουν κυρίως το Instagram και το Facebook. **Κατά την χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης** επιλέγουν συχνότερα τα αγγλικά σε σχέση με τις υπόλοιπες γλώσσες που γνωρίζουν. Οι λόγοι που αναφέρουν σχετίζονται με τους ακολούθους τους, καθώς σχεδόν όλοι οι φοιτητές/φοιτήτριες ανέφεραν ότι **οι επιλογές τους σε αυτά τα μέσα και πάλι καθορίζονται από τον συνομιλητή** και τις γλώσσες που εκείνος γνωρίζει.

> Γιλμάζ: Ελληνικά λίγο σπάνια, γιατί ας πούμε οι φίλοι μου είναι από πολλές χώρες και προτιμώ τα αγγλικά…να το καταλαβαίνουν όλοι.
>
> Αχμέτ: Αν θέλω να ανεβάσω κάποιο στόρυ θα είναι μάλλον στα ελληνικά ή στα αγγλικά… επειδή έχω φίλους από ξένες χώρες.

Άντονι: Ναι, είναι όλα στα ελληνικά και αγγλικά, αλβανικά δεν κάνω… Και για αυτό και θεωρώ το μεγαλύτερο έτσι φαν κλαμπ να το πω έτσι, οι μεγαλύτεροι ακόλουθοι είναι Έλληνες και τουρίστες ξένοι από το εξωτερικό οπότε.

Ελένη: Αναλόγως το άτομο με το οποίο θα μιλήσω.

Δήμητρα: Είχε τύχει μία φορά να ανεβάσω κάτι που ήτανε στα γερμανικά, αλλά ήταν κυρίως για μένα, γιατί ήξερα ότι πολύ λίγοι θα το καταλάβαιναν…για αυτό αποφεύγω να ανεβάζω τέτοια.

Όλια: Και αυτό πάλι εξαρτάται σε ποιον θα γράψω.

Αναφορικά με τις **προσωπικές σημειώσεις** διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών χρησιμοποιεί κυρίως τα ελληνικά σε συνδυασμό με κάποια άλλη γλώσσα (Εριόνα, Γιλμάζ, Άντονι, Μαρία, Πάολα, Ελένη, Δήμητρα). Όμως, σε δύο περιπτώσεις (Αχμέτ και Όλια) αναφέρθηκε η αποκλειστική χρήση της αγγλικής γλώσσας, ενώ η Σοφία δήλωσε ότι καταγράφει τις σημειώσεις της μόνο στα σερβικά. Η ίδια ανέφερε ότι κάποιες φορές χρησιμοποιεί ασυναίσθητα γράμματα από το ελληνικό αλφάβητο, ενώ γράφει στα σέρβικα.

Σοφία: Όταν έχω πολύ καιρό να γράψω κάτι, βιάζομαι, δεν το σκέφτομαι και μου βγαίνουν ελληνικά, ελληνικό λάμδα, μι, το έψιλον δεν είναι πια έψιλον…τέλος πάντων έχουν πάρει άλλη μορφή.

Ο Άντονι σημείωσε ότι γράφει σπανίως στα αλβανικά, καθώς γνωρίζει καλύτερα ανάγνωση σε αυτή τη γλώσσα και οι δεξιότητές του στον γραπτό λόγο δεν είναι τόσο καλές όσο στα ελληνικά. Σύμφωνα με τον ίδιο:

Άντονι: Δεν πολυγράφω αλβανικά…μόνο όταν υπάρχει ανάγκη ας πούμε.

Όμως, η γλώσσα που επιλέγουν να γράψουν δεν είναι προκαθορισμένη σε όλες τις περιπτώσεις. Χαρακτηριστικά, η Μαρία δήλωσε ότι χρησιμοποιεί και τις τέσσερις γλώσσες που γνωρίζει και αυτό γίνεται αυθόρμητα.

Μαρία: Αναλόγως τι θα μου ΄ρθει εκείνη την ώρα, δεν το ΄χω προδιαγεγραμμένο…μπορεί να την γράψω σε οποιαδήποτε από τις άλλες τρεις γλώσσες που δεν είναι ελληνικά, οπότε αναλόγως τι θα μου ΄ρθει πρώτο στο μυαλό.

Άρα, η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών δεν αξιοποιεί τις γνώσεις του γραμματισμού της κοινοτικής γλώσσας, παρά μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Το γλωσσικό προφίλ του συνομιλητή έχει και πάλι καθοριστικό ρόλο στη γλώσσα που θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν, όπως και ο βαθμός στον οποίο έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες αυτές. Επίσης, και στην περίπτωση των προσωπικών σημειώσεων οι φοιτητές/φοιτήτριες επιλέγουν κυρίως τα ελληνικά σε συνδυασμό και με κάποια άλλη γλώσσα που γνωρίζουν, είτε κοινοτική είτε ξένη γλώσσα.

6.4.5 Πέμπτος θεματικός άξονας: Στάση απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τις κουλτούρες

Για τη διερεύνηση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με την οικειότητα των φοιτητών/φοιτητριών με τις γλώσσες που γνωρίζουν και τον χαρακτηρισμό που δίνουν στον εαυτό τους με βάση την καταγωγή τους.

Όπως διαπιστώθηκε, οι μισοί φοιτητές/φοιτήτριες **αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα** με τα ελληνικά, είτε είναι η κοινοτική τους γλώσσα είτε όχι.

> Πάολα: Με την ελληνική σίγουρα, μ' αυτή έχω μεγαλώσει….η αλβανική δεν, δηλαδή η μόνη επαφή που έχω με τους γονείς μου και συγγενείς μου…ενώ η ελληνική είναι καθημερινότητα, σχολή, σχολείο, τα πάντα στα ελληνικά, είναι η δουλειά, τα πάντα.

Όμως, ο Αχμέτ και η Όλια δήλωσαν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα με την κοινοτική γλώσσα, καθώς τους θυμίζει την οικογένειά τους.

> Αχμέτ: Με τα πομάκικα...μου θυμίζουν το σπίτι μου.
>
> Όλια: Με τα ολλανδικά...είναι η γλώσσα με την οποία μεγάλωσα, έχω συνηθίσει να μιλάω ολλανδικά….νιώθω πιο άνετα.

Τέλος, για την Σοφία και την Μαρία είναι δύσκολο να απαντήσουν με ποια γλώσσα είναι πιο κοντά.

> Σοφία: Δεν μπορώ να σου απαντήσω, είναι τόσο ριζωμένα αυτά.
>
> Μαρία: Με τα ελληνικά και τα πολωνικά θα έλεγα, γιατί τις χρησιμοποιώ πιο συχνά, είναι μέρος της κουλτούρας μου και οι δύο.

Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση της Γιλμάζ, η οποία δήλωσε ότι δεν αισθάνεται οικειότητα με καμία γλώσσα, αλλά επιλέγει την πιο κατάλληλη ανάλογα με την περίσταση.

> Γιλμάζ: Συναισθηματικά κοντά όχι, δεν νιώθω με καμία γλώσσα…έχω παρατηρήσει ότι σε κάποιες περιστάσεις μπορώ να εκφραστώ στα αγγλικά μόνο…σε κάποιες [άλλες] στα ελληνικά μόνο.

Η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών (6 από τους 10) ανέφεραν ότι **τα συναισθήματά τους απέναντι στις γλώσσες** παρέμειναν σταθερά στο πέρασμα του χρόνου, ενώ σε δύο περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι διαφοροποιήθηκαν σε κάποιο βαθμό. Παραδειγματικά:

> Αχμέτ: Όταν είχα πρωταρχίσει να μαθαίνω τα αγγλικά επικρατούσε ένας ενθουσιασμός για τα αγγλικά ας πούμε οπότε αυτή ήτανε η αγαπημένη μου γλώσσα.
>
> Μαρία: Σίγουρα άλλαξαν, γιατί όταν ήμουνα μικρότερη δεν τα ήθελα και πολύ τα πολωνικά...δεν ήθελα καν να τα μάθω και να ασχοληθώ…νομίζω επειδή ήμουνα πολύ

κοντά στον μπαμπά και επειδή ο μπαμπάς είναι Έλληνας…είχα και εγώ περισσότερο στο μυαλό μου όχι "εγώ θέλω μόνο τα ελληνικά".

Αναφορικά με τον **χαρακτηρισμό που δίνουν** στον εαυτό τους **με βάση την καταγωγή** τους διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών (7 από τους 10) επιλέγει να απαντήσει με περιγραφικό τρόπο, δίνοντας περισσότερες διευκρινήσεις εφόσον ζητηθούν από τα άτομα στα οποία συστήνονται. Από τις δηλώσεις του Άντονι διαπιστώνεται ότι για τον ίδιο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η έννοια της συμβολικής εθνοτικότητας (Δαμανάκης, 2007) αναφορικά με την αλβανική καταγωγή του. Επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις οι φοιτητές/φοιτήτριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόδοση ενός μόνο χαρακτηρισμού, ενώ η επιλογή των φίλων τους αντανακλά κατά κάποιο τρόπο την αντίληψη της ταυτότητας τους. Για παράδειγμα:

Εριόνα: Συνήθως λέω ότι οι γονείς μου είναι από ΄κει [Αλβανία] και εγώ έχω γεννηθεί και έχω μεγαλώσει εδώ.

Άντονι: Δεν μπορώ να πω τι ακριβώς είμαι, αισθάνομαι και Έλληνας και Αλβανός...μπορεί να προέρχομαι, να είναι οι γονείς μου Αλβανοί και τα λοιπά και να ‘χουν ρίζες αλβανικές, αλλά οι πεποιθήσεις μου, τα έθιμα, τα ήθη και τα λοιπά είναι πιο πολύ, κλίνουν πιο πολύ προς τα ελληνικά.....αισθάνομαι Έλληνας πολίτης, μ’ αρέσει εδώ, στην Αλβανία δεν μ’ ελκύει κάτι πλέον, η ζωή μου είναι εδώ.

Πάολα: Είμαι Ελληνίδα έτσι το λέω πάντα, με καταγωγή από Αλβανία, γιατί και οι δύο γονείς μου έτσι και αλλιώς είναι από την Αλβανία, έχω γεννηθεί στην Αλβανία, αλλά είμαι Ελληνίδα γιατί εδώ μεγάλωσα, εδώ έχω κάνει όλες τις δραστηριότητές μου, εδώ τους φίλους μου τα πάντα.

Ελένη: Εγώ θα έλεγα ότι είμαι Ελληνίδα μεγαλωμένη στη Γερμανία, τώρα όλοι οι υπόλοιποι εδώ στην Ελλάδα θα με ΄λεγαν Γερμανίδα και στη Γερμανία, Ελληνίδα.

Για αυτό το λόγο ορισμένοι φοιτητές/φοιτήτριες αποφεύγουν τέτοιου είδους ερωτήσεις, καθώς δυσκολεύονται να απαντήσουν. Συγκεκριμένα, η Γιλμάζ ανέφερε ότι δεν αισθάνεται κάποιο δέσιμο με την “πατρίδα” και αποφεύγει να απαντάει σε αυτές τις ερωτήσεις, καθώς θεωρεί ότι δεν έχουν νόημα.

Γιλμάζ: Δεν είχα αισθανθεί ποτέ κάποιου είδους δέσιμο, ούτε χωρικά ας πούμε, η πατρίδα» και συνεχίζει: «συνήθως αποφεύγω όλες τις ερωτήσεις λέγοντας "έχω μεγαλώσει στην Ελλάδα", ας πούμε, θα πω έχω καταγωγή από το Κουρδιστάν...δεν θα έλεγα ότι είμαι Ελληνίδα και δεν, δηλαδή δεν ξέρω, δεν μου βγαίνει να πω τίποτα, ούτε Κούρδισα ούτε Ελληνίδα.

Η Μαρία αναφέρει ότι αισθάνεται το ίδιο και για τις δύο χώρες καταγωγής της και επιλέγει να συστήνεται με αυτό τον τρόπο:

Μαρία: Πάντα λέμε ότι είμαστε μισές Ελληνίδες μισές Πολωνέζες...δεν αισθάνομαι περισσότερο το ένα και λιγότερο το άλλο σε καμία περίπτωση.

Στη συνέχεια, δόθηκε ένα σενάριο με ένα υποθετικό ερώτημα σχετικά με τον τρόπο που θα περιέγραφαν τον εαυτό τους εάν βρίσκονταν σε ένα πρόγραμμα Erasmus. Παρατηρήθηκε ότι όλοι οι φοιτητές/φοιτήτριες χρειάστηκαν κάποια παραπάνω δευτερόλεπτα για να απαντήσουν, ενώ στην προηγούμενη ερώτηση δε συνέβη το ίδιο. Κάποιοι θεώρησαν ότι αυτές οι ερωτήσεις είναι κάποιου είδους παγίδα και δίστασαν να απαντήσουν αμέσως, αλλά και οι 10 έδωσαν ακριβώς την ίδια απάντηση με πριν. Ενδεικτικά:

> Άντονι: Ωχ…είναι ερώτηση παγίδα…΄ντάξει θα είμαι ειλικρινής γιατί δεν μ΄ αρέσει να κρύβομαι…αισθάνομαι και Έλληνας και Αλβανός.
>
> Γιλμάζ: Ίδια απάντηση.
>
> Όλια: Εγώ πάντα λέω ότι είμαι από Ελλάδα, δηλαδή άμα τους πω ότι έχω καταγωγή από Ολλανδία θα τους πω ότι η μητέρα είναι από Ολλανδία και όχι εγώ προσωπικά.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα με την ελληνική γλώσσα σε σχέση με τις υπόλοιπες γλώσσες που γνωρίζουν. Μάλιστα, τα συναισθήματα απέναντι στις γλώσσες παρέμειναν σταθερά θετικά απέναντι στα ελληνικά για την πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών. Τέλος, οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες αντιμετωπίζουν δυσκολία στην απόδοση ενός μόνο χαρακτηρισμού αναφορικά με την καταγωγή τους. Για το λόγο αυτό επιλέγουν να απαντούν περιγραφικά σε τέτοιου είδους ερωτήσεις, δίνοντας περισσότερες πληροφορίες. Όμως, παράλληλα με τις περιγραφές που δίνουν, σε όλες τις περιπτώσεις τονίζουν την ελληνικότητά τους.

6.5 Συζήτηση των ευρημάτων από τις συνεντεύξεις

Με βάση την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών/φοιτητριών από τις συνεντεύξεις προέκυψαν κάποια βασικά συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

6.5.1 Παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας

Από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε τους παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας των φοιτητών/φοιτητριών του δείγματος, διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία τους ήταν αποτέλεσμα μετανάστευσης, είτε προς είτε από την Ελλάδα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις ήταν αποτέλεσμα μεικτών γάμων, σε μία ήταν λόγω προσφυγιάς, ενώ ένας φοιτητής ανήκε σε γηγενή μειονότητα (Μουσουλμανική

Μειονότητα Θράκης). Η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών παρακολούθησε το σχολείο της χώρας υποδοχής, στο οποίο η γλώσσα διδασκαλίας είναι η πλειονοτική και παράλληλα χρησιμοποιούσαν την κοινοτική γλώσσα στο σπίτι.

Οι **γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζονταν στο πλαίσιο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής** αποτέλεσαν έναν από τους κύριους παράγοντες για την ανάπτυξη της διγλωσσίας των παιδιών. Η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών αναφέρθηκε στην παράλληλη χρήση της πλειονοτικής και της κοινοτικής γλώσσας κατά την ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Όπως διαπιστώθηκε, οι γονείς επιλέγουν τη χρήση της κοινοτικής γλώσσας εντός σπιτιού με στόχο την εκμάθηση της από τις επόμενες γενιές και τη διατήρησή της στο νέο πλαίσιο. Αυτό συνάδει με όσα αναφέρθηκαν στην ενότητα 3.3.3 σχετικά με τη γλωσσική διατήρηση και στην ενότητα 3.5 σχετικά με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική (βλ. Curdt-Christiansen & La Morgia, 2018· Curdt-Christiansen & Huang, 2020· Reyes& Moll, 2010· Σελλά-Μάζη, 2016· Spolsky, 2009· Χατζηδάκη, 2020).

Οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες ανάφεραν ότι οι γονείς τους ήταν διαλλακτικοί απέναντι στις γλώσσες και δεν επέβαλαν κατά κάποιο τρόπο τη χρήση μίας συγκεκριμένης γλώσσας. Όμως, στις περιπτώσεις των φοιτητριών που προέρχονταν από μικτούς γάμους παρατηρήθηκε ότι οι μητέρες τους επιθυμούσαν να γίνεται χρήση της κοινοτικής γλώσσας από τα παιδιά. Αυτό διαφάνηκε εντονότερα στην περίπτωση της Όλια, καθώς η μητέρα της επέλεγε την πρακτική one-parent-one-language, δηλαδή τη χρήση της δικής της γλώσσας για να επικοινωνεί με τα παιδιά όταν ήταν μόνη μαζί τους, ενώ όταν ο πατέρας ήταν παρών τότε τα πράγματα διαφοροποιούνταν και το πλάνο επικοινωνίας διαμορφωνόταν με βάση την πρακτική one-context-one-language, δηλαδή χρησιμοποιούσαν μία κοινή γλώσσα επικοινωνίας όλα τα μέλη της οικογένειας (βλ. Wang, 2012). Ακόμα, μία φοιτήτρια (Εριόνα) ανέφερε ότι κατά τις επισκέψεις στη χώρα καταγωγής οι γονείς της τής απαγόρευαν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι οι πεποιθήσεις των γονέων της προς την ελληνική γλώσσα διαφοροποιούνταν, όταν εισέρχονταν σε χώρο που δεν αποτελούσε πλέον την επίσημη γλώσσα.

Στην περίπτωση του φοιτητή από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης διαπιστώθηκε ότι η γλώσσα που επιλέγουν εντός της οικογένειας είναι η πομακική, αλλά εκτός αυτού του πλαισίου χρησιμοποιεί τα ελληνικά, ενώ τα τούρκικα πολύ

σπάνια. Αυτή η δήλωση συνάδει με τη σχετική βιβλιογραφία για τις γλώσσες και τους χώρους χρήσης τους στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Σύμφωνα με τη Σελλά-Μάζη (2015), οι Πομάκοι επιλέγουν την αξιοποίηση της πομακικής γλώσσας κυρίως εντός του οικογενειακού πλαισίου, όντας μητρική γλώσσα, της τουρκικής γλώσσας για εκπαιδευτικούς και επικοινωνιακούς σκοπούς με άλλα μέλη της μειονότητας, ενώ η ελληνική αποτελεί τη γλώσσα της ανώτερης εκπαίδευσης, της διοίκησης και της επικοινωνίας εκτός της μειονότητας.

Η **είσοδος των παιδιών στο ελληνικό σχολείο** παρατηρήθηκε ότι συνέβαλε μερικώς στην αλλαγή προς την κυρίαρχη γλώσσα, ακόμα και κατά την ενδοοικογενειακή επικοινωνία, αφού στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές/φοιτήτριες δήλωσαν ότι ήταν συχνότερη η χρήση των ελληνικών σε σχέση με πριν. Σύμφωνα με τον Baker (2001), η μόνιμη εγκατάσταση στη χώρα διαμονής και η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών σε σχολεία που χρησιμοποιούν αποκλειστικά ως γλώσσα διδασκαλίας την κυρίαρχη γλώσσα του κράτους συντελεί στη γλωσσική μετατόπιση. Μάλιστα, η χρήση της κυρίαρχης γλώσσας εντός του σπιτιού από τα παιδιά μεταναστευτικών οικογενειών βαθμιαία και σε βάθος χρόνου ενδέχεται να οδηγήσει σε γλωσσική μετατόπιση (Χατζηδάκη, 2020). Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες που μεγάλωσαν στην Ελλάδα ξεκίνησαν να χρησιμοποιούν περισσότερο τα ελληνικά, αλλά κατάφεραν να διατηρήσουν την κοινοτική τους γλώσσα σε προφορικό επίπεδο μέχρι και σήμερα, αν και ο βαθμός ευχέρειας ανάμεσα στις δύο γλώσσες διαφέρει.

Οι επισκέψεις στη χώρα καταγωγής για διακοπές αποτέλεσαν μία από τις πιο συχνές πρακτικές των οικογενειών του δείγματος, εφόσον σε όλες τις περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι επισκέπτονταν τη χώρα καταγωγής τουλάχιστον μία φορά το χρόνο. Όπως είδαμε στην ενότητα 3.6, αυτές οι επισκέψεις διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην προσπάθεια διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας (βλ. Borland, 2006, Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006· Gogonas, 2009· Μαλιγκούδη, 2010). Μάλιστα, όταν δεν ήταν εφικτές οι επισκέψεις, οι φοιτητές/φοιτήτριες ανέφεραν την τακτική **τηλεφωνική επικοινωνία** με τους συγγενείς τους στην οποία χρησιμοποιούσαν την κοινοτική γλώσσα, ιδιαίτερα με όσους ήταν μεγαλύτερης ηλικίας. Αυτό συνάδει με τη βιβλιογραφία, καθώς η μειονοτική γλώσσα είναι αυτή που αξιοποιείται για την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών με συγγενείς και κυρίως με παππούδες και γιαγιάδες (βλ. Gogonas, 2009· Χατζηδάκη, 2020).

Η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών ανέφερε ότι παρακολουθούσε **τηλεοπτικά προγράμματα από τη χώρα καταγωγής** μέσω δορυφορικής σύνδεσης και με αυτό τον τρόπο μάθαιναν πληροφορίες για τη χώρα καταγωγής και παράλληλα εξασκούνταν στην κοινοτική γλώσσα. Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 3.6, η παρακολούθηση των εθνικών μέσων ενημέρωσης συμβάλλει στην εκμάθηση της κοινοτικής γλώσσας και στην ευκολότερη μετάδοσή της στα παιδιά της οικογένειας (βλ. Borland, 2006· Gogonas, 2009· Reyes & Moll, 2010· Schwartz, 2020· Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006· Γογωνάς, 2010).

Σε άλλες πρακτικές της οικογένειες αναφέρθηκε **η ανάγνωση παραμυθιών** στην κοινοτική γλώσσα από τους γονείς όταν τα παιδιά ήταν σε μικρότερη ηλικία. Σχεδόν όλοι οι γονείς διάβαζαν παραμύθια στους φοιτητές/φοιτήτριες ή τους αφηγούνταν προφορικά ιστορίες. Όπως είδαμε στις ενότητες 3.6 και 4.4, αυτή η πρακτική λειτουργεί βοηθητικά στην ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας, καθώς αξιοποιούνται οι δεξιότητες γραμματισμού παράλληλα με τον προφορικό λόγο για μία ολιστική προσέγγιση της γλώσσας και συμβάλλουν στην κατανόηση της κουλτούρας της χώρας καταγωγής (βλ. Reyes & Moll, 2010· Szecsi & Szilagyi, 2012· Γογωνάς, 2010· Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019).

Ακόμα, ένας παράγοντας που συνέβαλε στην ανάπτυξη της διγλωσσίας αφορά τη **στάση των φοιτητών/φοιτητριών απέναντι στην κοινοτική γλώσσα κατά την περίοδο της εφηβείας**. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η περίοδος της εφηβείας είχε διαφορετικό αντίκτυπο στους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, τόσο θετικό όσο και αρνητικό, απέναντι στην κοινοτική γλώσσα, ανάλογα με τις εμπειρίες του καθενός. Μάλιστα, μία φοιτήτρια (Πάολα) ανέφερε ότι ζήτησε από τους γονείς της να μην μιλούν καθόλου αλβανικά, ενώ η ίδια δεν αποδεχόταν ότι είναι αλβανικής καταγωγής, λόγω της απόρριψης που είχε βιώσει από τους συμμαθητές της. Όπως είδαμε στην ενότητα 3.5, η εφηβεία αποτελεί ένα κομβικό σημείο για τη διατήρηση της κοινοτικής γλώσσας από τα παιδιά. Μάλιστα, τα συναισθήματα ντροπής για τη γλώσσα και την καταγωγή τους ενδέχεται να οδηγήσουν στην εγκατάλειψη της κοινοτικής γλώσσας (βλ. Baker, 2001· Cunliffe, Morris & Prys, 2013· Κακριδή-Φεράρι, 2007· McCarty, Romero-Little, Warhol & Zepeda, 2009).

Καταληκτικά, η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών έχει αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό την ελληνική γλώσσα, είτε πρόκειται για την κοινοτική τους

γλώσσα είτε όχι. Όπως είδαμε στην ενότητα 3.4, η γλώσσα που αξιοποιείται στους περισσότερους χώρους (domains) και από μεγάλο αριθμό ομιλητών αναπτύσσεται περισσότερο σε σχέση με μία άλλη που περιορίζεται σε συγκεκριμένο αριθμό χώρων και λιγότερους ομιλητές, όπως στο δείγμα μας (βλ. Fishman, 1965/2007· Grosjean, 2015).

6.5.2 Γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία

Από τις δηλώσεις των φοιτητών/φοιτητριών διαπιστώθηκε ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους είναι η ελληνική και σε μικρότερο βαθμό οι υπόλοιπες κοινοτικές γλώσσες ή η αγγλική. Στις περιπτώσεις των φοιτητών/φοιτητριών μεταναστευτικής καταγωγής και αυτών που προέρχονται από μεικτούς γάμους, η κοινοτική γλώσσα εμφανίζεται σε περιορισμένους τομείς χρήσης (οικογένεια). Σημειώνεται ότι η χρήση της αγγλικής γλώσσας επιλέγεται για να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ συγγενών όταν τη γνωρίζουν καλύτερα από την κοινοτική γλώσσα, όπως συμβαίνει με τους συγγενείς της Γιλμάζ που κατοικούν στην Ολλανδία. Όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 3.1, γίνεται συχνά αξιοποίηση των αγγλικών ως lingua franca, δηλαδή ως γλώσσα της διαμεσολάβησης. Ωστόσο, στις περιπτώσεις των φοιτητών/φοιτητριών δεν πρόκειται για επιλογή ολόκληρης της κοινότητας, αλλά για προσωπική επιλογή των συγκεκριμένων ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή την επικοινωνιακή κατάσταση (βλ. Fromkin, Rodman & Hyams, 2008· Grosjean, 2012).

Ακόμα, οι φοιτητές/φοιτήτριες σημείωσαν ότι **οι επιλογές τους εξαρτώνται από την ταυτότητα του συνομιλητή τους** με αποτέλεσμα να διαφοροποιούν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο αναλόγως. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση όταν συνομιλούν με άτομα που γνωρίζουν και την κοινοτική γλώσσα και προβαίνουν ασυναίσθητα σε **εναλλαγή κωδίκων**. Μάλιστα, στις περιπτώσεις αυτές έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια, εφόσον είναι σε θέση να αξιοποιήσουν ταυτόχρονα τις δύο γλώσσες, χωρίς να προσπαθούν να βρουν την κατάλληλη λέξη στη μία από αυτές. Αυτό συμβαίνει κυρίως κατά την επαφή με τους γονείς και με άλλους συγγενείς όπου χρησιμοποιούν την κοινοτική γλώσσα, αλλά κάποιες φορές χρησιμοποιούν και την πλειονοτική. Όπως είδαμε στην ενότητα 3.4, οι γλωσσικές επιλογές εξαρτώνται από την ταυτότητα του συνομιλητή και την ευχέρεια στις γλώσσες, ενώ η εναλλαγή κωδίκων αποτελεί μία συνήθη διαδικασία για τους δίγλωσσους ομιλητές (βλ. Chatzidaki & Xenikaki, 2012· Curdt-Christiansen & La

Morgia, 2018· Gogonas, 2009· Gogonas & Michail, 2014· Oriyama, 2010· Sella-Mazi & Rompopoulou, 2020· Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006· Γρίβα & Στάμου, 2014· Κοιλιάρη, 2014· Λίτσα, 2015· Χατζηδάκη, 2005· Χατζηδάκη, 2020).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι φοιτητές/φοιτήτριες αλβανικής καταγωγής αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη χρήση της κοινοτικής γλώσσας, ενώ δίνουν έμφαση στις ελλιπείς γνώσεις λεξιλογίου και στην περιορισμένη ευχέρεια. Μάλιστα, οι ίδιοι συγκρίνουν τα αλβανικά με τα ελληνικά επισημαίνοντας ότι κατέχουν καλύτερα τα ελληνικά και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και στην έρευνα του Γογωνά (Gogonas, 2009· Γογωνάς, 2010) αναφορικά με πρακτικές των Αλβανών μαθητών και τις γνώσεις γραμματισμού στη μητρική γλώσσα.

Η **χρήση της κοινοτικής γλώσσας σε δημόσιους χώρους** όταν είναι παρόντες μόνο ομιλητές της ελληνικής δεν αποτελεί συχνή πρακτική για τους φοιτητές/φοιτήτριες. Οι λόγοι για τους οποίους αποφεύγουν τη χρήση της ποικίλουν, αλλά οι περισσότεροι εντοπίζονται στο θέμα της προσβολής που ενδέχεται να αισθανθούν όσοι είναι παρόντες. Ο φόβος της «προσβολής» λόγω της χρήσης της κοινοτικής γλώσσας έχει αναφερθεί και σε άλλες έρευνες (βλ. Chatzidaki & Maligkoudi, 2012· Gogonas, 2009· Gogonas & Michail, 2014· Μαλιγκούδη, 2010· Oriyama, 2010· Γογωνάς, 2010· Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2012). Ωστόσο, τρεις από τους φοιτητές/φοιτήτριες (Αχμέτ, Πάολα, Όλια) δηλώνουν ότι επιλέγουν να χρησιμοποιούν την κοινοτική γλώσσα δημόσια σε περιπτώσεις που οι ίδιοι δεν επιθυμούν να καταλαβαίνουν οι υπόλοιποι το θέμα της συζήτησης. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και η έρευνα της Tzirides (2020).

Συνεπώς, οι φοιτητές/φοιτήτριες διαφοροποιούν τη γλωσσική χρήση ανάλογα με την ταυτότητα του συνομιλητή τους, το γλωσσικό του προφίλ και τις ικανότητες που έχει στις διάφορες γλώσσες με αποτέλεσμα να προβαίνουν σε εναλλαγή κωδίκων όποτε αυτό είναι εφικτό. Ακόμα, ο χώρος που πραγματοποιείται η συνομιλία επηρεάζει τη γλώσσα που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν, ιδιαιτέρως όταν πρόκειται για δημόσιο χώρο στον οποίο είναι παρόντες Έλληνες. Σε αυτή την περίπτωση οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής και τα παιδιά μεικτών γάμων αποφεύγουν τη χρήση της κοινοτικής γλώσσας, ακόμα και κατά την τηλεφωνική επικοινωνία ή τη συνομιλία με φίλους από τη χώρα καταγωγής, ενώ τείνουν να εξηγούν

όσα ειπώθηκαν στη γλώσσα αυτή μετά το πέρας της συζήτησης. Επίσης, οι φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν τα γερμανικά, όταν είναι παρόντες άλλοι Έλληνες.

6.5.3 Επίπεδα διγραμματισμού και τρόπος κατάκτησής του

Η κατάκτηση του γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα αποτελεί μία από τις πιο απαιτητικές διαδικασίες για τους δίγλωσσους, οι οποίοι συνήθως εστιάζουν στις δεξιότητες γραμματισμού στην κυρίαρχη γλώσσα. Όμως, από το δείγμα των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία, με εξαίρεση μία φοιτήτρια, έχει μάθει γραφή και ανάγνωση στην κοινοτική γλώσσα και μάλιστα το επιδίωξαν οι ίδιοι. Το αλφάβητο της αγγλικής γλώσσας αναφέρθηκε από τους φοιτητές/φοιτήτριες αλβανικής καταγωγής ως το μέσο που διευκόλυνε την εκμάθηση γραμματισμού στα αλβανικά.

Αναφορικά με τον **τρόπο κατάκτησης των δεξιοτήτων του γραμματισμού** διαπιστώθηκε ότι επιτεύχθηκε με τη βοήθεια των γονέων και κυρίως των μητέρων. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας μας, ο ρόλος της μητέρας στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας είναι πολύ σημαντικός. Στις δηλώσεις των φοιτητών/φοιτητριών που μεγάλωσαν στην Ελλάδα, οι μητέρες αναλάμβαναν το ρόλο των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της γλώσσας τους, τόσο σε οικογένειες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο όσο και σε περιπτώσεις μεικτών γάμων. Αναφορικά με τις φοιτήτριες που γεννήθηκαν στη Γερμανία (Ελένη, Δήμητρα) η κατάκτηση του γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα, δηλαδή τα ελληνικά, πραγματοποιήθηκε σε οργανωμένο πλαίσιο μέσω μαθημάτων σε αμιγή δημοτικά σχολεία. Αυτό συνάδει με όσα είδαμε στην ενότητα 3.6 σχετικά με τις πρακτικές γλωσσικής διατήρησης στην οικογένεια όπου οι γονείς και κυρίως οι μητέρες αναλαμβάνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, όταν δεν είναι διαθέσιμες άλλου είδους εναλλακτικές (λ.χ. κοινοτικά σχολεία) (βλ. Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019· Gogonas & Maligkoudi, 2022· Holmes, 2016· Reyes & Moll, 2010· Reyes, 2012· Schwartz, 2020).

Συνεπώς, γίνεται εμφανής η διαφορά μεταξύ των φοιτητών/φοιτητριών που μεγάλωσαν στην Ελλάδα από μεταναστευτικές οικογένειες και μεικτούς γάμους σε σχέση με τους Έλληνες που μεγάλωσαν ως μετανάστες στη Γερμανία. Στην πρώτη περίπτωση οι δεξιότητες γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα κατακτήθηκαν μέσω

της παρότρυνσης των γονέων και της διδασκαλίας από τους ίδιους και από τις μητέρες συγκεκριμένα, ελλείψει άλλων δομών. Από το γεγονός αυτό διαφαίνεται η απουσία θεσμοθετημένη διδασκαλίας των γλωσσών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία επιβαρύνει την οικογένεια των δίγλωσσων παιδιών. Αντίθετα, οι Έλληνες της Διασποράς διδάχθηκαν γραμματισμό στην ελληνική γλώσσα μέσω οργανωμένων μαθημάτων σε αμιγή δημοτικά σχολεία, χωρίς να επιφορτιστεί η οικογένεια με αυτό το ρόλο.

6.5.4 Πρακτικές χρήσης διγραμματισμού

Η **αξιοποίηση των γνώσεων γραφής και ανάγνωσης στην κοινοτική γλώσσα** είναι περιορισμένη στη σημερινή κατάσταση των φοιτητών/φοιτητριών μεταναστευτικής καταγωγής και μεικτών γάμων. Αντίθετα, για τις φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής δεν συμβαίνει αυτό, εφόσον η κοινοτική τους γλώσσα αποτελεί πλέον την πλειονοτική γλώσσα. Ανάμεσα στους λόγους που αναφέρουν οι πρώτοι φοιτητές/φοιτήτριες συγκαταλέγεται η μειωμένη ευχέρεια που έχει συντελεστεί και ο βαθμιαίος περιορισμός του λεξιλογίου σε αυτή τη γλώσσα. Η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά τη γραφή, καθώς οι δεξιότητες τους στον γραπτό λόγο έχουν περιοριστεί σημαντικά με αποτέλεσμα να αποφεύγουν να τη χρησιμοποιούν. Σε ελάχιστες περιπτώσεις (Μαρία, Δήμητρα) παρατηρήθηκε η αξιοποίηση της κοινοτικής γλώσσας σε ποικίλα περικείμενα, όπως κατά την ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων με συγγενείς και φίλους από τη χώρα καταγωγής, αλλά και στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων για τη συγγραφή εργασιών.

Αναφορικά με τα **μέσα κοινωνικής δικτύωσης** διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, τις πλατφόρμες του Instagram και του Facebook για επικοινωνιακούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς. Κατά τη χρήση αυτών των μέσων η αγγλική γλώσσα κυριαρχεί, είτε ως αποκλειστική γλώσσα είτε σε συνδυασμό με την ελληνική, ενώ οι υπόλοιπες κοινοτικές γλώσσες απουσιάζουν. Σημειώνεται ότι αρκετά άτομα επισήμαναν ότι ο βασικός παράγοντας για το ποια γλώσσα θα χρησιμοποιήσουν είναι και πάλι ο συνομιλητής τους και οι γλώσσες που γνωρίζει. Συνεπώς, **η ταυτότητα των «φίλων» σε αυτά τα μέσα καθορίζει τη γλώσσα** που επιλέγει το δείγμα. Όπως είδαμε στις ενότητες 3.4 και 4.2, ο αποδέκτης της συνομιλίας καθορίζει τη γλώσσα που θα χρησιμοποιηθεί κατά την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και μέσο επικοινωνίας. Σε αντίστοιχα ευρήματα κατέληξαν

και άλλες έρευνες για τις γλωσσικές πρακτικές πολύγλωσσων ομιλητών κατά τη χρήση αυτών των μέσων (βλ. Androutsopoulos, 2014· Belmar & Glass, 2019· Cunliffe, Morris & Prys, 2013· Little, 2020 (a)· Velázquez, 2017).

Όπως διαπιστώθηκε, τα αγγλικά αποτελούν την πιο συχνή επιλογή λόγω της απήχησης που έχουν με αποτέλεσμα να καθίσταται ευκολότερη η επικοινωνία με άτομα που δεν μοιράζονται κοινή μητρική γλώσσα. Παρά το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι το διαδίκτυο αποτελεί έναν ακόμα χώρο χρήσης της κοινοτικής γλώσσας και προσφέρει ελευθερία στους ομιλητές της, οι φοιτητές/φοιτήτριες δήλωσαν ότι αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γλώσσα και προτιμούν τα ελληνικά και τα αγγλικά.

Παρόμοιες ήταν οι απαντήσεις των φοιτητών/φοιτητριών για τη γλώσσα των **μέσων ενημέρωσης** που παρακολουθούν με τα ελληνικά και τα αγγλικά να δεσπόζουν στις επιλογές τους. Οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής ή μεικτών γάμων δεν έχουν δορυφορική σύνδεση, ώστε να χρησιμοποιήσουν την κοινοτική γλώσσα κατά την παρακολούθηση αυτών των μέσων. Σε σχέση με τη γλώσσα που επιλέγουν να καταγράψουν τις **προσωπικές** τους **σημειώσεις** διαπιστώθηκε η αποκλειστική χρήση της ελληνικής ή σε συνδυασμό με κάποια άλλη. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στο ότι οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες έχουν τελειώσει το ελληνικό σχολείο και έχουν εξοικειωθεί με το γραπτό σύστημα των ελληνικών και τους κανόνες του. Μόνο η Σοφία δήλωσε ότι χρησιμοποιεί αποκλειστικά την κοινοτική της γλώσσα (σερβικά) όταν κρατάει σημειώσεις, καθώς η ίδια έχει αποφοιτήσει από σέρβικο σχολείο.

Συνεπώς, η αξιοποίηση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στην κοινοτική γλώσσα από τους φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματός μας είναι πολύ περιορισμένη. Οι ίδιοι επιλέγουν τη γλώσσα στην οποία θα κάνουν αναρτήσεις ανάλογα με την ταυτότητα του συνομιλητή τους και τις γλώσσες που γνωρίζει, όπως συμβαίνει και κατά την καθημερινή προφορική επικοινωνία και επίσης κυριαρχούν τα ελληνικά και τα αγγλικά λόγω των «φίλων» που τους ακολουθούν. Ακόμα, τα ελληνικά επιλέγονται μαζί με τα αγγλικά ως γλώσσες ενημέρωσης για όσα συμβαίνουν στον κόσμο, ενώ οι υπόλοιπες κοινοτικές γλώσσες δεν αποτελούν συχνή επιλογή τους. Τέλος, στις προσωπικές τους σημειώσεις που δεν είναι ορατές από κάποιο τρίτο άτομο

χρησιμοποιούν τα ελληνικά και σε μικρότερο βαθμό κάποια άλλη ξένη γλώσσα, καθώς θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερη επάρκεια στην ελληνική.

6.5.5 Στάση απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τις κουλτούρες

Στην ερώτηση σχετικά με **τη γλώσσα με την οποία αισθάνονται πιο οικεία**, οι φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματος δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα με την ελληνική γλώσσα, είτε πρόκειται για την κοινοτική γλώσσα είτε όχι. Οι λόγοι στους οποίους αποδίδουν αυτή την οικειότητα αφορούν την ευχέρεια που έχουν στα ελληνικά σε σχέση με την κοινοτική γλώσσα, αλλά και οι φιλικές επαφές που διατηρούν με ομιλητές της ελληνικής. Όπως διαφαίνεται, η ηγεμονία της κυρίαρχης γλώσσας έχει κατακτήσει σημαντικό έδαφος παρά το γεγονός της επιθυμίας των γονέων για χρήση της κοινοτικής γλώσσας και για επισκέψεις στη χώρα καταγωγής. Παρόμοια ευρήματα υπάρχουν και σε άλλες έρευνες (βλ. Gogonas, 2009· Γογωνάς, 2010). Μάλιστα, η χρήση της κοινοτικής γλώσσας σε περιορισμένους χώρους είχε ως αποτέλεσμα την απόκτηση μεγαλύτερης ευχέρειας στα ελληνικά και κατ' επέκταση την εξοικείωση με αυτή τη γλώσσα. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, παρατηρείται μία σχετική σταθερότητα αναφορικά με τα αισθήματά τους απέναντι στις γλώσσες που γνωρίζουν, κυρίως την κοινοτική και τη δεύτερη γλώσσα. Όμως, σε κάποιες περιπτώσεις (Μαρία) αναφέρθηκαν ορισμένες αλλαγές, οι οποίες ευνόησαν τη στάση των ατόμων προς την κοινοτική γλώσσα με το πέρασμα του χρόνου και ιδιαίτερα μετά από την εφηβεία.

Οι τελευταίες ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούσαν το θέμα του **αυτοπροσδιορισμού των φοιτητών/φοιτητριών ως προς την καταγωγή τους** και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να συστηθούν. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους διαπιστώθηκε ότι δυσκολεύονται να χαρακτηρίσουν με συγκεκριμένο τρόπο τον εαυτό τους ή να επιλέξουν μία καταγωγή. Μάλιστα, την ίδια δυσκολία ανέφεραν οι φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματος και στο υποθετικό σενάριο όπου βρίσκονταν σε **κάποιο πρόγραμμα Erasmus** και καλούνταν να συστηθούν. Στις περισσότερες περιπτώσεις επέλεξαν να αναφέρουν τη χώρα που μεγάλωσαν οι ίδιοι και ύστερα τη χώρα καταγωγής των γονέων τους. Ανάλογες δηλώσεις έκαναν τα υποκείμενα και σε άλλες σχετικές έρευνες, τοποθετώντας τον εαυτό τους κάπου «στη μέση» και βιώνοντας μία υβριδική συγκρότηση ταυτότητας (βλ. Δαμανάκης, 2007· Καραχάλιου κ.α., 2019· Μαλιγκούδη, 2010· Oriyama, 2010). Εξαίρεση αποτελεί μία φοιτήτρια

(Γιλμάζ) που τηρεί αποστάσεις και από τους δύο πολιτισμούς και δεν αισθάνεται ότι συντάσσεται με κανέναν. Όπως είδαμε και στην ενότητα 4.4, αυτή η στάση παρατηρείται στις περιπτώσεις που το άτομο αντιλαμβάνεται τις δύο ταυτότητες ως αντιφατικές με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να τοποθετήσει κάπου τον εαυτό του (βλ. Liu et al., 2018).

Στις δύο περιπτώσεις των φοιτητριών που μεγάλωσαν στην Ελλάδα, αλλά προέρχονται από μεικτούς γάμους διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος της μητέρας ήταν καθοριστικός για τη διγλωσσική τους ανατροφή και για τη διαμόρφωση της αντίληψης τους απέναντι στα θέματα ταυτότητας, καθώς ανέφεραν ότι συστήνονται ως μισές Ελληνίδες και μισές άλλης καταγωγής (της μητρικής). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών όπου τα παιδιά μεικτών γάμων επιλέγουν να προσδιορίζονται με βάση την εθνικότητα του πατέρα (βλ. Δαμανάκης, 2007). Τέλος, στις περιπτώσεις των φοιτητριών ελληνικής καταγωγής διαπιστώθηκε ότι δηλώνουν την ελληνικότητά τους με αμεσότητα.

Αναφορικά με τις απαντήσεις που θα έδιναν στην ίδια ερώτηση στο υποθετικό σενάριο ότι βρίσκονταν **σε ένα πρόγραμμα Erasmus** διαπιστώθηκε ότι ορισμένα υποκείμενα ήταν πιο πρόθυμα να πουν την καταγωγή τους σε σχέση με πριν και στη συνέχεια να δώσουν περισσότερες λεπτομέρειες. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η συγκεκριμένη ερώτηση για την καταγωγή, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο η κοινωνία αποδέχεται την ετερότητα, κατά κάποιο τρόπο διαμορφώνει και την απάντηση που δίνεται.

Συνεπώς, οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα με την ελληνική γλώσσα συγκριτικά με την κοινοτική, παρά το γεγονός της χρήσης της κοινοτικής στο πλαίσιο της οικογένειας και κατά την επαφή με συγγενείς. Οι ίδιοι αποδίδουν αυτή την οικειότητα στο γεγονός ότι παρακολούθησαν το ελληνικό σχολείο και έχουν μεγαλύτερη επάρκεια στα ελληνικά, ενώ οι σπουδές τους στο ελληνικό πανεπιστήμιο συμβάλλουν σε αυτό. Αντίθετα, η κοινοτική γλώσσα χρησιμοποιείται σε περιορισμένους χώρους χρήσης και κυρίως κατά την συνομιλία με τους γονείς συνδυαστικά με την ελληνική ή με συγγενείς από τη χώρα καταγωγής, οι οποίοι δε γνωρίζουν ελληνικά. Σχετικά με το πώς αυτοπροσδιορίζονται γλωσσικά και πολιτισμικά διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες αποφεύγουν να αποδώσουν ένα

και μόνο χαρακτηρισμό για την καταγωγή τους. Μάλιστα, τονίζουν τη δυσκολία επιλογής ενός χαρακτηρισμού και επισημαίνουν το γεγονός της διπολιτισμικότητας.

6.6 Σύνοψη των ευρημάτων των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων

Από την αντιπαραβολή των ευρημάτων των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων προέκυψαν ορισμένα βασικά συμπεράσματα. Όμως, αξίζει να σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από ένα δείγμα 64 ατόμων, από τα οποία μόνο 10 συμμετείχαν στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Κατά συνέπεια, δεν είναι δυνατή η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Στις επόμενες παραγράφους παρουσιάζεται η σύνοψη των ευρημάτων από τις διάφορες θεματικές ενότητες.

6.6.1 Παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας

Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν από τους φοιτητές/φοιτήτριες ότι συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας είναι κοινοί στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, η διγλωσσία τους ήταν κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα μετανάστευσης από και προς την Ελλάδα και μεικτών γάμων. Σε μικρότερο ποσοστό προέκυψε λόγω προσφυγιάς και σε μία περίπτωση αφορά φοιτητή από τη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν στο οικογενειακό περιβάλλον είναι η κοινοτική γλώσσα συνδυαστικά με την πλειονοτική, ενώ η φοίτηση στο δημοτικό διαπιστώθηκε ότι επηρέασε σε μικρό βαθμό τις προϋπάρχουσες γλωσσικές επιλογές εντός σπιτιού. Συνεπώς, η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση, δηλαδή ότι η διγλωσσία των φοιτητών/φοιτητριών είναι αποτέλεσμα της παράλληλης χρήσης των δύο γλωσσών (κοινοτικής και πλειονοτικής) σε διαφορετικούς τομείς (domains) χρήσης η καθεμία. Αναφορικά με τη γλώσσα επικοινωνίας με τα αδέλφια τους διαπιστώθηκε ότι επιλέγεται σε μεγαλύτερο ποσοστό η ελληνική γλώσσα, είτε αποτελεί την κοινοτική γλώσσα είτε την πλειονοτική.

6.6.2 Γλωσσικές επιλογές κατά την καθημερινή επικοινωνία

Οι φοιτητές/φοιτήτριες ανέφεραν τόσο στα ερωτηματολόγια όσο και στις συνεντεύξεις ότι **οι γλωσσικές τους επιλογές** εξαρτώνται από το προφίλ των συνομιλητών τους. Αυτή η διαπίστωση συνάδει με τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση ότι οι γλωσσικές

επιλογές των φοιτητών/φοιτητριών καθορίζονται από την ταυτότητα του συνομιλητή τους. Μάλιστα, κατά την καθημερινή τους επικοινωνία επιλέγουν κυρίως τα ελληνικά, είτε πρόκειται για την κοινοτική είτε για την κυρίαρχη γλώσσα τους. Στις περιπτώσεις των φοιτητών/φοιτητριών μεταναστευτικής καταγωγής η κοινοτική γλώσσα περιορίζεται στις επαφές με συγγενείς μεγαλύτερης ηλικίας και φίλους από τη χώρα καταγωγής. Μάλιστα, ακόμα και όταν οι φίλοι είναι ομιλητές της κοινοτικής γλώσσας πάλι επιλέγεται συχνότερα η ελληνική γλώσσα.

Σε σχέση με τη **χρήση της κοινοτικής γλώσσας σε δημόσιους χώρους** παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών στα ερωτηματολόγια δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την κοινοτική γλώσσα σε δημόσιους χώρους. Οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες που ανέφεραν το αντίθετο δήλωσαν ότι δε βρίσκουν κάποιο λόγο να μιλήσουν άλλη γλώσσα και ελάχιστοι ότι θεωρούν πως ενοχλούνται όσοι είναι παρόντες. Στο μικρότερο δείγμα των συνεντεύξεων οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες ανέφεραν ότι δε χρησιμοποιούν την κοινοτική γλώσσα σε δημόσιους χώρους. Οι λόγοι που ανέφεραν εντοπίζονται στην ανησυχία μήπως προσβάλουν όσους είναι παρόντες και δεν είναι ομιλητές της γλώσσας αυτής, ενώ προβαίνουν σε αυτή τη χρήση μόνο όταν παρίσταται ανάγκη και κατόπιν εξηγούν ό,τι ειπώθηκε στους Έλληνες που είναι παρόντες.

6.6.3 Επίπεδα διγραμματισμού και τρόπος κατάκτησής του

Αναφορικά με τις **γνώσεις ανάγνωσης και γραφής στην κοινοτική γλώσσα** διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών έχει κατακτήσει τις αντίστοιχες δεξιότητες. Αυτό το συμπέρασμα συνάδει με την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση, δηλαδή ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες έχουν κατακτήσει τον γραμματισμό στην κοινοτική γλώσσα. Όμως, ο τρόπος κατάκτησης ήταν διαφορετικός στις περιπτώσεις των φοιτητών/φοιτητριών ελληνικής καταγωγής που μεγάλωσαν στο εξωτερικό σε σχέση με τους φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής που μεγάλωσαν στην Ελλάδα και σε όσους προέρχονται από μεικτούς γάμους. Τόσο στα ερωτηματολόγια όσο και στις συνεντεύξεις, οι ελληνικής καταγωγής φοιτητές/φοιτήτριες δήλωσαν ότι κατέκτησαν τον γραμματισμό σε ένα οργανωμένο πλαίσιο εκπαίδευσης, είτε αυτό ήταν δίγλωσσο και αμιγές σχολείο είτε μέσω μαθημάτων σε τμήματα οργανωμένα από την εκκλησία/κοινότητα. Αντίθετα, οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής που μεγάλωσαν στην Ελλάδα ανέφεραν ότι κατέκτησαν τον γραμματισμό μέσω της

διδασκαλίας από κάποιο γονέα/συγγενή (συνήθως μητέρα) και σε μικρότερο ποσοστό μέσα από την παρακολούθηση κοινοτικών σχολείων. Στο δείγμα των συνεντεύξεων δε δήλωσε κάποιος φοιτητής/φοιτήτρια ότι παρακολούθησε τέτοιου είδους σχολεία.

6.6.4 Πρακτικές χρήσης διγραμματισμού

Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερωτηματολογίων, η **αξιοποίηση των γνώσεων διγραμματισμού στην καθημερινότητα των φοιτητών/φοιτητριών** περιορίζεται στην ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων με συγγενείς και φίλους και σε μικρότερο βαθμό στην παρακολούθηση ταινιών ή στην ακρόαση μουσικής. Η ανάγνωση εφημερίδων και λογοτεχνικών βιβλίων στην κοινοτική γλώσσα αναφέρθηκε από ένα μικρό ποσοστό. Παρόμοια, από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε ότι αυτές οι γνώσεις δεν αξιοποιούνται με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο, πέραν της επικοινωνίας με συγγενείς, ενώ δεν αναφέρθηκε η παρακολούθηση ταινιών ή η ανάγνωση βιβλίων ως πρακτικές χρήσης. Αναφορικά με τη γλώσσα που επιλέγουν κατά τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης διαπιστώθηκε τόσο από τα ερωτηματολόγια όσο και από τις συνεντεύξεις ότι κυριαρχεί η αγγλική γλώσσα σε συνδυασμό με την ελληνική, ενώ δεν επιλέγονται συχνά οι υπόλοιπες (κοινοτικές) γλώσσες. Εξαίρεση αποτελεί η δήλωση ενός Ελληνοφινλανδού φοιτητή, ο οποίος ανέφερε ότι επιλέγει αποκλειστικά τα φινλανδικά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα και για τις γλώσσες που χρησιμοποιούν στα μέσα ενημέρωσης που παρακολουθούν, στα οποία τα ελληνικά και τα αγγλικά είναι πρώτα στις προτιμήσεις του δείγματος.

6.6.5 Στάση απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και τις κουλτούρες

Αναφορικά με τη **γλώσσα που αισθάνονται πιο οικεία**, η πλειοψηφία δήλωσε στα ερωτηματολόγια ότι αισθάνεται την ίδια οικειότητα και με τις δύο γλώσσες. Εξαίρεση αποτελούν οι απαντήσεις τεσσάρων φοιτητών/φοιτητριών που ανέφεραν ότι αισθάνονται οικειότητα με κάποια άλλη γλώσσα. Οι συγκεκριμένοι φοιτητές/φοιτήτριες είναι ελληνοαυστριακής και αλβανικής καταγωγής. Από την άλλη πλευρά, στις συνεντεύξεις οι περισσότεροι δήλωσαν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα με τα ελληνικά, είτε πρόκειται για την κοινοτική τους γλώσσα είτε όχι και σε μικρότερο βαθμό με κάποια άλλη κοινοτική γλώσσα, ενώ δεν αναφέρθηκε κάποια τρίτη γλώσσα.

Προχωρώντας, η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών θεωρεί **ότι η επαφή με δύο πολιτισμούς** προσφέρει πλεονεκτήματα και γνώσεις, ενώ ελάχιστοι ανέφεραν ότι δεν αποκόμισαν κάτι. Αυτή η διαπίστωση συνάδει με την τέταρτη ερευνητική μας υπόθεση ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες έχουν αναπτύξει θετικά συναισθήματα απέναντι στη διγλωσσία και στις κουλτούρες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή. Μάλιστα, η διγλωσσική ανατροφή επηρέασε και τις απαντήσεις τους σχετικά με τον **χαρακτηρισμό της καταγωγής** τους. Όπως διαπιστώθηκε, σε όλες τις δηλώσεις έγινε αναφορά και στις δύο καταγωγές, χωρίς να είναι εφικτή κάποια διάκριση υπέρ κάποιας, ακόμα και στην περίπτωση ενός υποθετικού σεναρίου στο οποίο τίθεται η ερώτηση στο πλαίσιο ενός προγράμματος Erasmus, δηλαδή εκτός του ελληνικού πλαισίου. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες τοποθετούν τους εαυτούς τους κάπου ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς, ενώ ασπάζονται στοιχεία τόσο από τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής όσο και από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα-περιορισμοί της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, που διεκπεραιώθηκε με τη χρήση μικτής μεθοδολογίας, ήταν η διερεύνηση των πρακτικών χρήσης των γλωσσών καταγωγής και της αξιοποίησης των γνώσεων διγραμματισμού στην καθημερινότητα των δίγλωσσων φοιτητών και φοιτητριών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Για τον λόγο αυτό διερευνήθηκαν οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές/φοιτήτριες κατά την επικοινωνία τους με το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και οι παράγοντες από τους οποίους συναρτάται η χρήση αυτή (φύλο, ηλικία και σχέση με συνομιλητές, θέμα, μέσο, κλπ.), οι πρακτικές γραμματισμού στις δύο γλώσσες των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και οι παράγοντες από τους οποίους συναρτάται η χρήση αυτή (φύλο, ηλικία και σχέση με συνομιλητές, θέμα, μέσο, κλπ.), το κατά πόσο γίνεται χρήση της εθνοτικής γλώσσας στις ψηφιακές πρακτικές των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και το πώς αυτοπροσδιορίζονται οι φοιτητές/φοιτήτριες γλωσσικά και πολιτισμικά.

Προχωρώντας στα ευρήματα της έρευνας, επισημαίνεται ότι η μετανάστευση αποτέλεσε τον κύριο παράγοντα για την ανάπτυξη της διγλωσσίας του δείγματος μας, είτε επρόκειτο για φοιτητές/φοιτήτριες ελληνικής καταγωγής (Έλληνες της Διασποράς) είτε για φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα. Επίσης, σημαντικό παράγοντα αποτέλεσαν και οι μεικτοί γάμοι μεταξύ Ελλήνων/Ελληνίδων και αλλοδαπών. Καθώς η Ελλάδα είναι μία χώρα με μονόγλωσσο προσανατολισμό και μία επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιείται στη διοίκηση και στην εκπαίδευση, η διγλωσσία προκύπτει είτε από άτομα διαφορετικής καταγωγής που επιλέγουν να εγκατασταθούν στη χώρα είτε από τις γηγενείς μειονότητες (λ.χ. Μουσουλμανική Μειονότητα Θράκης).

Οι προσπάθειες διατήρησης της κοινοτικής γλώσσας στο πλαίσιο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής (ΟΓΠ) συνέβαλαν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας των φοιτητών/φοιτητριών. Αυτό συνέβη καθώς χρησιμοποιούσαν παράλληλα τις δύο γλώσσες, την κοινοτική και την κυρίαρχη, αλλά σε διαφορετικούς τομείς χρήσης (domains) την καθεμία. Σύμφωνα με τα ευρήματα μας, η κοινοτική γλώσσα αξιοποιούνταν κυρίως στον τομέα της οικογένειας, ενώ η πλειονοτική στους υπόλοιπους τομείς (σχολείο, παρέες συνομηλίκων, κλπ.). Μάλιστα, στο πλαίσιο της γλωσσικής διαχείρισης παρατηρήθηκε ότι οι γονείς πολύ συχνά επέλεγαν την

παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων μέσω δορυφορικής τηλεόρασης από τη χώρα καταγωγής, ώστε να βρίσκονται τα παιδιά σε καθημερινή επαφή με την κοινοτική γλώσσα και να μην την ξεχάσουν. Άρα, διαφάνηκε ότι οι γονείς εστίαζαν περισσότερο στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών τους, καθώς θεωρούσαν ότι αρκεί η προφορική ευχέρεια για τη διατήρηση της γλώσσας τους. Ωστόσο, ενώ η καλλιέργεια δεξιοτήτων γραμματισμού δεν ήταν στις άμεσες προτεραιότητές τους, η πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών έχει κατακτήσει τον γραμματισμό στη γλώσσα καταγωγής είτε μέσω οργανωμένων μαθημάτων (λ.χ. εκκλησία/ελληνικό κράτος, κοινοτικά σχολεία) είτε μέσω διδασκαλίας από συγγενικά πρόσωπα και κυρίως από τις μητέρες.

Έπειτα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών/φοιτητριών, οι γλωσσικές επιλογές της καθημερινότητάς τους ποικίλουν. Μάλιστα, η επιλογή της κοινοτικής γλώσσας εξαρτάται από μία πληθώρα παραγόντων. Σε αυτούς συγκαταλέγονται η ταυτότητα των συνομιλητών, το γλωσσικό τους προφίλ και ο χώρος που λαμβάνει χώρα η επικοινωνία. Ειδικότερα, κατά την επικοινωνία με συγγενείς από τη χώρα καταγωγής χρησιμοποιείται συνδυαστικά η κοινοτική γλώσσα μαζί με την πλειονοτική, ενώ στις περιπτώσεις συγγενών μεγαλύτερης ηλικίας (λ.χ. παππούδων, θείων, κλπ.) αξιοποιείται κατά αποκλειστικότητα η κοινοτική γλώσσα.

Ο χώρος που λαμβάνει χώρα η επικοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή χρήσης της κοινοτικής ή της κυρίαρχης γλώσσας. Εξαιτίας του μικρού αριθμού του δείγματος δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, αλλά είναι εμφανές ότι ο δημόσιος χώρος αποτελεί μία παράμετρο που διαμορφώνει a priori τις γλωσσικές επιλογές των ατόμων. Οι λόγοι για τους οποίους αποφεύγεται η χρήση της κοινοτικής γλώσσας ποικίλουν. Ως κυριότερες αιτίες για τη μη χρήση της κοινοτικής γλώσσας αναφέρθηκε η ανησυχία μήπως προσβάλλουν κάποιο άτομο που δε γνωρίζει τη γλώσσα, όπως και ότι δεν επιθυμούν να τραβούν την προσοχή στο γεγονός ότι έχουν διαφορετική καταγωγή.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι φοιτητές/φοιτήτριες έχουν κατακτήσει δεξιότητες γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα μέσω της διδασκαλίας από συγγενείς και σε μικρότερο βαθμό λόγω φοίτησης σε κάποιο κοινοτικό σχολείο. Μάλιστα, στο δείγμα των συνεντεύξεων δεν υπήρξε καμία σχετική αναφορά για τα κοινοτικά σχολεία. Τα ίδια άτομα ανέφεραν ότι δεν παρακολούθησαν μαθήματα για δύο λόγους, είτε δεν υπήρχαν τέτοιου είδους σχολεία στην περιοχή που διέμεναν είτε

δεν ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν αυτά τα μαθήματα. Ειδικά για τους φοιτητές/φοιτήτριες αλβανικής καταγωγής η κατάκτηση του αγγλικού αλφαβήτου και η ομοιότητά του με το αλβανικό θεωρούν ότι τους βοήθησε στην ανάπτυξη του γραμματισμού στα αλβανικά.

Οι δεξιότητες γραμματισμού στην κοινοτική γλώσσα σήμερα αξιοποιούνται σε μικρό βαθμό από τους φοιτητές/φοιτήτριες του δείγματος, κυρίως για την ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων με άλλους ομιλητές της γλώσσας αυτής. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, επιλέγουν είτε την ελληνική γλώσσα (κυρίαρχη γλώσσα) είτε την αγγλική (ξένη γλώσσα/γλώσσα κύρους) για να επιτελέσουν λειτουργίες που σχετίζονται με τον γραμματισμό, ενώ οι γνώσεις τους στην κοινοτική γλώσσα αξιοποιούνται λιγότερο σε αυτό τον τομέα. Συνέπεια των παραπάνω είναι ότι, παρά το γεγονός της γνώσης γραφής και ανάγνωσης στην κοινοτική γλώσσα, δε διαπιστώθηκε ότι αυτή η γνώση συμβάλλει με κάποιο τρόπο στην καλύτερη γνώση του πολιτισμού της χώρας καταγωγής.

Όσον αφορά τα συναισθήματα των φοιτητών/φοιτητριών σε σχέση με τη διγλωσσία/πολυγλωσσία τους και τους πολιτισμούς με τους οποίους ήρθαν σε επαφή διαπιστώθηκε ότι αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς. Οι ίδιοι ανέφεραν ότι δεν είναι σε θέση να χαρακτηρίσουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο τον εαυτό τους σε σχέση με την καταγωγή τους, καθώς έχουν υιοθετήσει στοιχεία και από τους δύο πολιτισμούς. Αυτή η κατάσταση συνιστά τη διπολιτισμικότητα που βιώνουν τα άτομα που έρχονται σε επαφή και αντλούν στοιχεία από δύο διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα. Ειδικότερα, οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταναστευτικής καταγωγής όποιον χαρακτηρισμό και αν επιλέγουν (λ.χ. Αλβανός, Σέρβος, κλπ.) δεν αναιρείται το γεγονός ότι αισθάνονται Έλληνες πολίτες και το επισημαίνουν με κάθε ευκαιρία. Συνεπώς, η αντίληψη της ταυτότητάς τους δεν είναι μονοδιάστατη και τα όρια ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς είναι δυσδιάκριτα. Ο Αμίν Μααλούφ (2000) στο ομώνυμο βιβλίο του για τις ταυτότητες αναφέρει ότι είναι αναγκαίο «*ο καθένας από εμάς να ενθαρρύνεται στην αποδοχή της ίδιας του της πολυμορφίας, ώστε να συλλαμβάνουμε την ταυτότητά μας ως το άθροισμα των υπαγωγών μας*». Με βάση τις δηλώσεις των φοιτητών/φοιτητριών της έρευνας μας παρατηρείται ότι έχουν καταφέρει να αντιλαμβάνονται την υπόστασή τους με παρόμοιο τρόπο.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της έρευνας δε θεωρούνται γενικεύσιμα, καθώς πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης, η οποία

υλοποιήθηκε με τη χρήση επιλεκτικής δειγματοληψίας και δειγματοληψίας ευκολίας. Για τον λόγο αυτό τα συμπεράσματα εξάχθηκαν με βάση τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση του πρώτου μέρους της εργασίας. Επίσης, οι συγκρίσεις μεταξύ των επιμέρους ομάδων των φοιτητών/φοιτητριών υλοποιήθηκαν με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Επειδή δεν ήταν δυνατός ο εντοπισμός άλλων ερευνών για αυτούς τους πληθυσμούς και με παρόμοια θεματολογία με τη δική μας, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε ενδεχομένως είναι επισφαλή. Εξαιτίας του σχετικά μικρού αριθμού του δείγματος, τα αποτελέσματα χρήζουν μεγαλύτερης διερεύνησης. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τις στατιστικές σχέσεις που εντοπίστηκαν θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω εάν ο παράγοντας «καταγωγή» των φοιτητών/φοιτητριών επηρεάζει τον βαθμό χρήσης της κοινοτικής γλώσσας τόσο στο δημόσιο χώρο, όσο και για την ανάγνωση έντυπου υλικού και λογοτεχνίας.

Προκειμένου να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων προτείνεται η επανάληψη της ερευνητικής διαδικασίας με μία διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση και ένα ευρύτερο δείγμα συμμετεχόντων/συμμετεχουσών από περισσότερα ή και όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας. Κατά την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων προτείνεται να αξιοποιηθεί και η επαγωγική στατιστική εκτός από την περιγραφική, εφόσον ο αριθμός του δείγματος προσφέρεται για αυτού του είδους την ανάλυση. Αντίστοιχα, στην ανάλυση των συνεντεύξεων θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η ανάλυση λόγου (discourse analysis) για μία διαφορετική προσέγγιση του θέματος. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να συμπεριληφθούν περισσότερες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο αναφορικά με το θέμα της καταγωγής και του τρόπου με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται γλωσσικά και πολιτισμικά οι φοιτητές/φοιτήτριες, καθώς σε αυτή την έρευνα οι συγκεκριμένες ερωτήσεις έγιναν μόνο στις συνεντεύξεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η αντιπαραβολή των απαντήσεων. Καταληκτικά αναφέρεται ότι η διεξαγωγή μίας ανάλογης έρευνας σε πανελλαδική εμβέλεια με τη συμπερίληψη και δίγλωσσων αποφοίτων από τα ελληνικά πανεπιστήμια, θα έδινε μία πληρέστερη εικόνα του φαινομένου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Androutsopoulos, J. (2013). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. *International Journal of Bilingualism*, *19* (2), 185–205. https://doi.org /10.1177/1367006913489198.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). UK: Multilingual Matters.

Baker, C. & Wright, W.E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). UK: Multilingual Matters.

Belmar, G., & Glass, M. (2019). Virtual communities as breathing spaces for minority languages: Re-framing minority language use in social media. *Adeptus*, (14).

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.

Butler, Y. G. & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and second language acquisition. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds), *The handbook of Bilingualism* (pp. 114-144). Malden, MA/ Oxford: Blackwell Publishing.

Chatzidaki, A., & Xenikaki, I. (2012). Language choice among Albanian immigrant adolescents in Greece: The effect of the interlocutor's generation. *Menon*, *1*(1), 4-16.

Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2012). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *16*(6), 675-689.

Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2018). Bilingual teaching practices in an Albanian community school in Greece. *Menon: Journal of Educational Research, 5*, 5-19.

Chen, X., Xu, F., Nguyen, T. K., Hong, G., & Wang, Y. (2010). Effects of cross-language transfer on first-language phonological awareness and literacy skills in Chinese children receiving English instruction. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 712.

Coulmas, F. (2017). *An introduction to multilingualism: Language in a changing world*. Oxford University Press.

Creswell J. (2014). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitive research* (4th ed.). England: Pearson.

Cunliffe, D., Morris, D., & Prys, C. (2013). Young bilinguals' language behaviour in social networking sites: The use of Welsh on Facebook. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *18*(3), 339–361.

Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language policy*, *8*(4), 351-375.

Curdt-Christiansen, X. L., & La Morgia, F. (2018). Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK. *Multilingua*, *37*(2), 177-200.

Curdt-Christiansen, X. L. & Huang, J. (2020). 9 Factors influencing family language policy. In *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (pp. 174-193). De Gruyter Mouton.

Dragonas, T. (2014). A Minority Education Reform in Western Thrace, Greece: Psychosocial and Political Perspectives. In T. Magioglou (Ed.), *Culture and political psychology. A societal perspective*, pp. 351-368.

Dragona, T. & Fragoudaki, A. (2020). The project of the education of Muslim Minority children in Thrace, Greece: Stimulating the educational process and enhancing collaborative practices. In E. Skoutou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas & P.P. Trifonas (Eds), *Language diversity in Greece. Local changes with International Implications* (pp. 95-116). Springer International Publishing.

Eisenchlas, S. A., Schalley, A. C., & Guillemin, D. (2013). The importance of literacy in the home language: The view from Australia. *Sage Open*, *3*(4), 2158244013507270.

Fasold, R. (1995). *The sociolinguistics of society* (5th ed.). Oxford: Blackwell.

Fishman, J. A. (1980). Ethnocultural dimensions in the acquisition and retention of biliteracy. *Journal of Basic Writing*, *3*(1), 48-61.

Fishman, J. (2007). Who speaks what language to whom and when? In L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (2nd ed.) (pp. 55-70). London/ New York: Routledge.

García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.

García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, *55*(4), 553-571.

Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views. *Cogent Education*, *3*(1), 1155259.

Gogonas, N. (2009). Language shift in second generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *30*(2), 95-110.

Gogonas, N., & Michail, D. (2015). Ethnolinguistic vitality, language use and social integration amongst Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *36*(2), 198-211.

Gogonas, N., & Maligkoudi, C. (2022). 'Mothers have the power!': Czech mothers' language ideologies and management practices in the context of a Czech complementary school in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(5), 1782-1793.

Gort, M. & Bauer, E. B. (2012). Introduction: Holistic approaches to bilingual/biliteracy development, instruction, and research. In E. B. Bauer & M. Gort (Eds.), *Early biliteracy development. Exploring young learners' use of their linguistic resources* (pp.2-7). New York: Routledge.

Grosjean, F. (2012). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5–25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International journal of bilingualism*, *19*(5), 572-586.

Hornberger, N. H. (2012). Bilingual Literacy. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 2-9). Malden, MA: Blackwell. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0095.

Hull, G. & Hernandez, G. (2008). Literacy. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*, 329-337. John Wiley & Sons Ltd.

Kabuto, B. (2011). *Becoming biliterate: Identity, ideology, and learning to read and write in two languages*. New York: Routledge.

Karantzola, E. & Galantomos, I. (2020). School and Family Cooperation: Strengthening Parents' Knowledge of Greek. In E. Skoutou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas & P.P. Trifonas (Eds), *Language diversity in Greece. Local changes with International Implications* (pp. 61-75). Springer International Publishing.

Keefe, E. B., & Copeland, S. R. (2011). What is literacy? The power of a definition. *Research and practice for persons with severe disabilities, 36*(3-4), 92-99.

Kenner, C., Kress, G., Al-Khatib, H., Kam, R., & Tsai, K. C. (2004). Finding the keys to biliteracy: How young children interpret different writing systems. *Language and education*, *18*(2), 124-144.

King, K. A., Fogle, L. & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and linguistics compass, 2*(5), 907-922. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x.

Lee, J. S. (2006). Exploring the relationship between electronic literacy and heritage language maintenance. *Language learning & technology*, *10*(2), 93-113.

Little, S. (2019). Is there an app for that?' Exploring games and apps among heritage language families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *40(*3), 218-229. DOI: 10.1080/01434632.2018.1502776.

Little, S. (2020a). 13 Social media and the use of technology in home language maintenance. In A. Schalley & S. Eisenchlas (Eds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development. Social and affective factors* (Vol. 18) (pp. 257-273). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Little, S. (2020b). Whose heritage? What inheritance?: Conceptualising family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*(2), 198-212.

Liu, S., Volčič, Z., & Gallois, C. (2018). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια* (Μτφρ. Α. Φριλίγγος). *Αθήνα. Gutenberg*.

McCarty, T. L., Romero-Little, M. E., Warhol, L., & Zepeda, O. (2009). Indigenous youth as language policy makers. *Journal of Language, Identity, and Education*, *8*(5), 291-306.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from" Case Study Research in Education"*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.

Oriyama, K. (2010). Heritage language maintenance and Japanese identity formation: What role can schooling and ethnic community contact play?. *Heritage language journal*, *7*(2), 237-272.

Oriyama, K. (2011). The effects of the sociocultural context on heritage language literacy: Japanese–English bilingual children in Sydney. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *14*(6), 653-681.

Osterman, M. D. (2012). Digital literacy: Definition, theoretical framework, and competencies. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 135-141). Miami: Florida International University.

Potowski, K. (2013). Language maintenance and shift. In R. Bayley, R. Cameron & C. Lucas (Eds.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics* (321–339). Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199744084.013.0016.

Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of early childhood literacy*, *6*(3), 267-292.

Reyes, I. (2012). Biliteracy among children and youths. *Reading Research Quarterly*, *47*(3), 307-327.

Reyes, I. & Moll, L. (2010). Bilingual and biliterate practices at home and school. In B. Spolsky & M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*, pp. 147-159. John Wiley & Sons Ltd.

Romaine, S. (2013). The Bilingual and Multilingual Community. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd ed) (pp. 445-465). Malden, MA/ Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.

Sachdeva, P., & Tripathi, D. (2019). A Critical Education for 21st Century: A study on Youth and Media literacy. *Journal of Content, Community and Communication*, *10*(9), 64-72.

Schwartz, M. (2020). 10 Strategies and practices of home language maintenance. In A. Schalley & S. Eisenchlas (Eds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development. Social and affective factors* (Vol. 18) (pp. 194-217). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Schwartz, M. & Moin, V. (2012). Parents' assessment of their preschool children's bilingual development in the context of family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 33*(1), 35-55. Doi: 10.1080/01434632.2011.638078.

Sella-Mazi, E. & Rompopoulou, M. (2020). The Future of the Bilingual Greek Orthodox Minority in Istanbul: New Data. In E. Skourtou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas & P.P. Trifonas (Eds), *Language Diversity in Greece* (pp. 209-221). Springer International Publishing.

Shamshayooadeh, G. (2011). Cultural literacy in the new millennium: Revisiting E.D. Hirsch. *International Journal of Humanities and Social Science*, *1*(8), 273-277.

Skourtou, E. (2020). Investigating Literacy Issues on Roma Education. In E. Skourtou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas & P.P. Trifonas (Eds), *Language Diversity in Greece* (pp. 157-167). Springer International Publishing.

Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., Aravossitas, T., & Trifonas, P.P. (2020). Introduction: Language Diversity in Greece. In E. Skourtou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas & P.P. Trifonas (Eds), *Language Diversity in Greece* (pp. 1-7). Springer International Publishing.

Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stoessel, S. (2002). Investigating the role of social networks in language maintenance and shift. *International Journal of the Sociology of Language*, *2002*(153), pp. 93-131. https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.006.

Szecsi, T., & Szilagyi, J. (2012). Immigrant Hungarian families' perceptions of new media technologies in the transmission of heritage language and culture. *Language, Culture and Curriculum*, *25*(3), 265-281.

Tzirides, A.O. (2020). Greek-Spanish Community: The Maintenance of the Spanish Language in Mixed Families. In E. Skourtou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas & P.P.

Trifonas (Eds), *Language Diversity in Greece* (pp. 77-92). Springer International Publishing.

Velázquez, I. (2017). Reported literacy, media consumption and social media use as measures of relevance of Spanish as a heritage language. *International Journal of Bilingualism, 21* (1), 21-33.

Wang, X.L. (2012). Multilingualism and family welfare. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd Ed.) (pp.542-562). Malden, MA/ Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.

Wei, L. (2006). Complementary schools, past, present and future. *Language and Education, 20* (1), 76-83. Doi: 10.1080/09500780608668711.

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.

Ελληνόγλωσσες

Ανδρούτσου, Α. (2015). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας: Δράσεις γραμματισμού στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο της Θράκης. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 115-141). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση* (Εισαγ., Επιμ., Μ. Δαμανάκης, Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργακόπουλος, Γ. (2019). *Επιπολιτισμός και πολιτισμικές ταυτότητες φοιτητών μεταναστών δεύτερης γενιάς μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Doctoral dissertation).

Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). Μετανάστες γονείς: διεκδικητές ή όχι της γλωσσικής διατήρησης; Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*.

Γογωνάς, Ν. (2010). Γιατί η νέα γενιά Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα χάνει τη γλώσσα της. *Πολύδρομο, 3*, 28-34.

Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Cummins. J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Σ. Αργύρη, Μετ., Ε. Σκούρτου, Εισ., Επιμ.) (2η έκδοση βελτιωμένη). Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των Παλλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση* (8η ανατ.). Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά. Αθήνα:* Gutenberg.

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. *Στο* A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (Eds), *Cross-Curricular Approaches to Language Education. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing*, 172-190.

Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2008). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Gee, J. P. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: Από τον Πλάτωνα στον Freire. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, 15-54. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο νεοελληνικών σπουδών.

Holmes, J. (2016). *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία*. (Μτφρ. Σ. Λαμπροπούλου). Αθήνα: Πατάκης. (3η έκδοση).

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα*. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.

Καραχάλιου, Ρ., Τσάκωνα, Β., Αρχάκης, Α., & Ράλλη, Α. (2019). «Νιώθω στον Καναδά Έλληνας, στην Ελλάδα δεν νιώθω Έλληνας»: Η ταυτότητα του/της ξένου/ης σε Έλληνες/ίδες μετανάστες/τριες στον Καναδά. *Patras Working Papers in Linguistics*, *5*, 83-102.

Κοιλιάρη, Α. (2012). Μαθητές αλβανικής καταγωγής και αλβανική γλώσσα: Στάσεις, δεξιότητες, επιθυμίες. Στο Α. Γκαϊνταρτζή, Σ. Καμαρούδης, V. Hystuna & Μ.

Βισκαδουράκη (Επιμ.) *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «ΣΤΑΥΡΟΔΡΟΜΙ ΓΛΩΣΣΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ: ΕΛΛΗΝΟ - ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΕΠΑΦΗ»*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο - Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., 39-45.

Κοιλιάρη, Α. (2016). Το διακίβευμα της πολυγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2015* («Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο», Επιμ. Α. Χατζηδάκη) 206-222.

Κοντογιάννη, Δ., Μιχελακάκη, Θ. & Παπαλεξοπούλου, Ε. (2014). Φοιτητές με μεταναστατευτικό υπόβαθρο: Βιογραφικές πορείες και αφηγήσεις του «ανήκειν». Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης (Επιμ.), *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*, 325-363. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Κ.Ε.Μ.Ε., Ρέθυμνο.

Κοντογιάννη, Δ. & Μιχελακάκη, Θ. (2018). Τα ανθρώπινα δικαιώματα και το δικαίωμα των εθνοπολιτισμικά «Άλλων» στην εκπαίδευση. Στο Θ. Ελευθεράκης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία της Δημοκρατίας και των Ανθρωπίνων δικαιωμάτων* (σσ. 263-283). Αθήνα: Διάδραση.

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

Λαζαρίδου, Μ. Π. (2018). *Εκπαιδευτικές τροχιές φοιτητών-τριών από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης* (No. GRI-2018-21022). Aristotle University of Thessaloniki.

Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ. & Κομνηνός, Δ. (2018). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Λίτσα, Μ. Δ. (2015). Η γλωσσική διατήρηση σε οικογένειες αλβανικής καταγωγής των Τρικάλων. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Καλμπένη & Ρ. Κίτσιου (Επιμ.), *Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις* (Πρακτικά Συνεδρίου «Τζαρτζάνεια 2015». Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015).

Maalouf, A. (2000). *Οι φονικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί, *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών, 64,* 72-93.

Macedo, D., & Freire, P. (2012). Γλώσσα, γραμματισμός και εξουσία. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 29*, 55-67.

Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές* (Doctoral dissertation, University of Crete (UOC); Πανεπιστήμιο Κρήτης).

Μαλιγκούδη, Χ. & Κωτοπούλου, Ε. (2019). Η γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών και η σχέση της με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική: Έρευνα σε αλβανικές οικογένειες στην περιοχή της Φλώρινας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 12*(1), 134-163. Doi: https://doi.org/10.12681/jret.19750.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). Σχολικός εγγραμματισμός. Έννοια, σπουδαιότητα και προσεγγίσεις. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός*, 19-67. Αθήνα: Γρηγόρη.

McKay, S. L. (2009). Γραμματισμός και γραμματισμοί. Στο S. L. McKay & N. Hornberger (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*, 683-723. Αθήνα: Επίκεντρο.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Χρηστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, 209-213. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3η εκδ.). Κύπρος: Ιδιωτική.

Ρεβυθιάδου, Α. (2015). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών». Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 142-170). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 20-69). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.

Σελλά, Ε., Μπατσαλιά, Φ., Κιγιτσιόγλου, Α., Λεζέ, Ε. & Ρομποπούλου, Μ. (2021). *Δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι φοιτητές/φοιτήτριες και απόφοιτοι ελληνικών πανεπιστημίων: Δεξιότητες, πεδία χρήσης και στάση έναντι της Ελληνικής και των άλλων εν χρήσει γλωσσών*. Περιλήψεις 6ου Διεθνούς Συνεδρίου 'Σταυροδρόμι γλωσσών και Πολιτισμών' (CLC6). Διαθέσιμο στο https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc7eX7-a5i2IPRaIJgs5Vdqsc9XacKPntd92UesNEOkyaHyDg/viewform.

Σιαηλή, Ε. & Ιωαννίδου, Ε. (2015). Πρακτικές γραμματισμού και γλωσσικές χρήσεις σε δίγλωσσες έφηβες στην Κύπρο. *Επιστήμες Αγωγής, 2015* (θεματικό τεύχος), 115-139.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2015). Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 97-113). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. *ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, Σεπτέμβριος*.

Σταλίκας, Α. & Κυριάζος, Θ. (2019). *Μεθοδολογία έρευνας και στατιστική. Με τη χρήση R.* Αθήνα: Τόπος.

Σταμοβλάσης, Δ. & Βαϊοπούλου, Γ. (2021). *Μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογία, σχεδιασμός, συλλογή και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.

Ταχίρ, Χ. (2020). *Στρατηγική επιπολιτισμού και ικανοποίηση από τη ζωή σε δεύτερης γενιάς μετανάστες αφρικανικής καταγωγής στην Ελλάδα* (μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμο στο https://apothesis.lib.hmu.gr/handle/20.500.12688/9583.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Χαλιάπα, Α. (2009). *Η ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: η προβληματική της δεύτερης γενιάς* (Doctoral dissertation, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών. Τμήμα Γεωγραφίας).

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006) (Επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο νεοελληνικών σπουδών.

Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα. Στο Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές παρεμβάσεις και θεωρητικά ζητήματα*, 79-102.

Χατζηδάκη, Α. (2016). Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *7*(4Α).

Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηδάκη, Α. & Μαλιγκούδη, Χ. (2012). Γλωσσική πολιτική σε μεταναστευτικές οικογένειες: η περίπτωση των Αλβανών στην Ελλάδα. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*. DOI: 10.13140/2.1.2516.5602.

Χατζηδάκη, Α. & Κοτσώνης, Κ. (2016). Η πολυγλωσσία στις μειονοτικές οικογένειες της δυτικής Θράκης: Γλωσσικές ιδεολογίες και εκπαιδευτικές επιλογές. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2015* («Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο», Επιμ. Α. Χατζηδάκη) 242-266.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη* (No. IKEECONF-2014-1284). Aristotle University of Thessaloniki.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα: Κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ.14-42). Αθήνα: Σαΐτα.

Χρυσάκης, Μ., Μπαλούρδος, Δ. & Τραμουντάνης, Α. (2012). *Συμμετοχή των μεταναστών δεύτερης γενιάς στο εκπαιδευτικό σύστημα και ένταξη στην αγορά εργασίας.* Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Νόμος 1404/1983 «Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», ΦΕΚ Α΄173/24.11.1983. Διαθέσιμο στο https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/283206/nomos-1404-1983.

Νόμος 2413/96 «Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 124/17.6.1996, τ. Α΄. Διαθέσιμο στο https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html.

Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α΄ 188/23.09.1997. Διαθέσιμο στο https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/205665/nomos-2525-1997.

Νόμος 4415/2016 «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α΄159/06.09.2016. Διαθέσιμο στο https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/238023/nomos-4415-2016.

Νόμος 4521/2018 «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α΄ 38/02.03.2018. Διαθέσιμο στο https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/345491/nomos-4521-2018.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οδηγίες για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση Ελλήνων του εξωτερικού και τέκνων Ελλήνων υπαλλήλων που υπηρετούν στο εξωτερικό για το έτος 2022-2023. Διαθέσιμο στο https://exams-expatriate.it.minedu.gov.gr/content/useful/2022_%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%A9%CE%9D_%CE%95%CE%9E%CE%A9%CE%A4%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5.pdf.

Υπουργική απόφαση υπ' αριθ. Φ.818-2/4139 («Ίδρυση πρώτων τάξεων υποδοχής στην Ελλάδα», ΦΕΚ 1105 τ.Β΄/4-11-1980). Διαθέσιμο στο http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofaseis/1105_1980.pdf.

Υπουργική απόφαση υπ' αριθ. Φ/10/20/Γ1/708 («Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων», ΦΕΚ 1789 τ.Β΄/28/09/1999). Διαθέσιμο στο http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofaseis/YA__28_9_1999.pdf.

Υπουργική απόφαση υπ' αριθ. Φ.1Τ.Υ/809/101455/Γ1/7-09-2011 («Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ» (ΦΕΚ 2197, τ.Β΄, 30/4/2011). Διαθέσιμο στο http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofaseis/YA2197_2011.pdf.

Παράρτημα

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Χώρα καταγωγής μητέρας

Χώρα καταγωγής	N	%
Ελλάδα	12	18,75
Αλβανία	22	34,38
Βουλγαρία	1	1,56
Γερμανία	3	4,69
Γεωργία	2	3,13
ΗΠΑ	1	1,56
Ρουμανία	1	1,56
Ρωσία	3	4,69
Νότια Αφρική	1	1,56
Αυστραλία	2	3,13
Αυστρία	1	1,56
Ελβετία	1	1,56
Σουηδία	1	1,56
Φινλανδία	2	3,13
Ολλανδία	1	1,56
Κουρδιστάν	1	1,56
Ιταλία	2	3,13
Ηνωμένο Βασίλειο	1	1,56
Πολωνία	1	1,56
Τσεχία	1	1,56
Γαλλία	1	1,56
Ελλάδα-Ισπανία-Ζιμπάμπουε	1	1,56
Σερβία	2	3,13
Σύνολο	64	100,00

Πίνακας 2. Χώρα καταγωγής πατέρα

Χώρα καταγωγής	N	%
Ελλάδα	31	48,44
Αλβανία	22	34,38
Ρωσία	2	3,13
Νότια Αφρική	1	1,56
Κύπρος	2	3,13
Γεωργία	1	1,56
Ουκρανία	1	1,56
Βενεζουέλα	1	1,56
ΗΠΑ	1	1,56
Σερβία	1	1,56
Κουρδιστάν	1	1,56
Σύνολο	64	100,00

Πίνακας 3. Γλώσσα οικογένειας

Γλώσσα	N	%
Αγγλικά	14	21,88
Αλβανικά	22	34,38
Αρμενικά	1	1,56
Βουλγάρικα	1	1,56
Γαλλικά	2	3,13
Γερμανικά	6	9,38
Ισπανικά	1	1,56
Ολλανδικά	1	1,56
Ρουμανικά	2	3,13
Σουηδικά	1	1,56
Σέρβικα	2	3,13
Ρωσικά	4	6,25
Πομακικά	1	1,56
Τούρκικα	1	1,56
Φινλανδικά	1	1,56
Πολωνικά	1	1,56
Ιταλικά	2	3,13
Τσέχικα	1	1,56
Σύνολο	64	100,00

Πίνακας 4. Φοιτητές/φοιτήτριες που γνωρίζουν 1 Ξένη Γλώσσα

Γλώσσα	N	%
Όχι	4	6,25
Αγγλικά	51	79,69
Γαλλικά	6	9,38
Γερμανικά	3	4,69
Σύνολο	64	100,00

Πίνακας 5. Φοιτητές/φοιτήτριες που γνωρίζουν 2 Ξένες Γλώσσες

Γλώσσες	N	%
Όχι	24	37,50
Αγγλικά	8	12,50
Γαλλικά	9	14,06
Γερμανικά	12	18,75
Ιταλικά	3	4,69
Ισπανικά	7	10,94
Σουηδικά	1	1,56
Σύνολο	64	100,00

Πίνακας 6. Φοιτητές/φοιτήτριες που γνωρίζουν 3 Ξένες Γλώσσες

Γλώσσες	N	%
Όχι	52	81,25
Γαλλικά	2	3,13
Γερμανικά	6	9,38
Ιταλικά	2	3,13
Γερμανικά	1	1,56
Πορτογαλικά	1	1,56
Σύνολο	64	100,00

Πίνακας 7. Σύγκριση ομάδων για τη γλώσσα επικοινωνίας με γονείς/γονέα που γνωρίζει την άλλη γλώσσα

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,464[a]	8	,389
Likelihood Ratio	9,828	8	,277
Linear-by-Linear Association	,353	1	,552
N of Valid Cases	64		
a. 11 cells (73,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.			

Πίνακας 8. Σύγκριση ομάδων για τη γλώσσα επικοινωνίας με αδέλφια

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,626[a]	8	,471
Likelihood Ratio	7,962	8	,437
Linear-by-Linear Association	,448	1	,503
N of Valid Cases	56		
a. 11 cells (73,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.			

Πίνακας 9. Φίλοι-ομιλητές κοινοτικής γλώσσας (Ομάδα 1)

	N	%
Ναι	24	77,42
Όχι	7	22,58
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 10. Χρήση κοινοτικής γλώσσας δημόσια (Ομάδα 1)

	N	%
Ναι	17	54,84
Όχι	14	45,16
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 11. Φίλοι-ομιλητές κοινοτικής γλώσσας (Ομάδα 2)

	N	%
Ναι	9	69,23
Όχι	4	30,77
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 12. Χρήση κοινοτικής γλώσσας δημόσια (Ομάδα 2)

	N	%
Ναι	11	84,6
Όχι	2	15,4
Σύνολο	13	100,0

Πίνακας 13. Φίλοι-ομιλητές κοινοτικής γλώσσας (Ομάδα 3)

	N	%
Ναι	11	55,00
Όχι	9	45,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 14. Χρήση κοινοτικής γλώσσας δημόσια (Ομάδα 3)

	N	%
Ναι	18	90,00
Όχι	2	10,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 15. Σύγκριση ομάδων για τη γλώσσα επικοινωνίας με φίλους-ομιλητές

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,846[a]	2	,241
Likelihood Ratio	2,807	2	,246
Linear-by-Linear Association	1,124	1	,289
N of Valid Cases	64		
a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,06.			

Πίνακας 16. Σύγκριση ομάδων για τη χρήση της άλλης γλώσσας δημόσια

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,745[a]	2	,013
Likelihood Ratio	9,199	2	,010
Linear-by-Linear Association	,586	1	,444
N of Valid Cases	64		
a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,66.			

Πίνακας 17. Σύγκριση ομάδων για τους λόγους αποφυγής χρήσης της άλλης γλώσσας δημόσια

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,556[a]	4	,469
Likelihood Ratio	4,270	4	,371
Linear-by-Linear Association	,960	1	,327
N of Valid Cases	20		
a. 8 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20.			

Πίνακας 18. Γραμματισμός στην άλλη γλώσσα (Ομάδα 1)

	N	%
Ναι	27	87,10
Οχι	4	12,90
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 19. Γραμματισμός στην άλλη γλώσσα (Ομάδα 2)

	N	%
Ναι	12	92,31
Οχι	1	7,69
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 20. Γραμματισμός στην άλλη γλώσσα (Ομάδα 3)

	N	%
Ναι	18	90,00
Οχι	2	10,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 21. Σύγκριση ομάδων σχετικά με την κατάκτηση γραμματισμού στην άλλη γλώσσα

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,282[a]	2	,869
Likelihood Ratio	,291	2	,865
Linear-by-Linear Association	,017	1	,896
N of Valid Cases	64		
a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,42.			

Πίνακας 22. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-προφορικά (Ομάδα 1)

Προφορική επικοινωνία	N	%
Ναι	8	25,81
Όχι	23	74,19
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 23. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-SMS/EMAIL (Ομάδα 1)

Αποστολή SMS/EMAIL	N	%
Ναι	13	41,94
Όχι	18	58,06
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 24. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 1)

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	N	%
Ναι	20	64,52
Όχι	11	35,48
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 25. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-Μουσική/Ταινίες (Ομάδα 1)

Μουσική/Ταινίες	N	%
Ναι	15	48,39
Όχι	16	51,61
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 26. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-Περιοδικά/Εφημερίδες/Λογοτεχνία (Ομάδα 1)

Περιοδικά/Εφημερίδες/Λογοτεχνία	N	%
Ναι	5	16,13
Οχι	26	83,87
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 27. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-προφορικά (Ομάδα 2)

Προφορική επικοινωνία	N	%
Ναι	13	100,00
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 28. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 2)

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	N	%
Ναι	10	76,92
Οχι	3	23,08
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 29. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-SMS/EMAIL (Ομάδα 2)

Αποστολή SMS/EMAIL	N	%
Ναι	8	61,54
Οχι	5	38,46
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 30. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-Μουσική/Ταινίες (Ομάδα 2)

Μουσική/Ταινίες	N	%
Ναι	12	92,31
Οχι	1	7,69
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 31. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-Περιοδικά/Εφημερίδες/Λογοτεχνία (Ομάδα 2)

Περιοδικά/Εφημερίδες/Λογοτεχνία	N	%
Ναι	6	46,15
Οχι	7	53,85
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 32. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-προφορικά (Ομάδα 3)

Προφορική επικοινωνία	N	%
Ναι	3	15,00
Οχι	17	85,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 33. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-SMS/EMAIL (Ομάδα 3)

Αποστολή SMS/EMAIL	N	%
Ναι	10	50,00
Οχι	10	50,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 34. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 3)

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	N	%
Ναι	11	55,00
Οχι	9	45,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 35. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-Μουσική/Ταινίες (Ομάδα 3)

Μουσική/Ταινίες	N	%
Ναι	14	70,00
Οχι	6	30,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 36. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-Λογοτεχνία (Ομάδα 3)

Περιοδικά/Εφημερίδες/Λογοτεχνία	N	%
Ναι	10	50,00
Οχι	10	50,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 37. Χρήση άλλης γλώσσας σήμερα-Περιοδικά/Εφημερίδες (Ομάδα 3)

Περιοδικά/Εφημερίδες/Λογοτεχνία	N	%
Ναι	9	45,00
Οχι	11	55,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 38. Χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 1)

	N	%
Ναι	30	96,77
Όχι	1	3,23
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 39. Χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 2)

	N	%
Ναι	12	92,31
Όχι	1	7,69
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 40. Χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 3)

	N	%
Ναι	19	95,00
Όχι	1	5,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 41. Σύγκριση ομάδων για τη χρήση της άλλης γλώσσας σήμερα

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,394[a]	4	,010
Likelihood Ratio	7,656	4	,105
Linear-by-Linear Association	4,844	1	,028
N of Valid Cases	13		
a. 8 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.			

Πίνακας 42. Σύγκριση ομάδων για χρήση της άλλης γλώσσας για παρακολούθηση ταινιών/ακρόαση μουσικής

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,120[a]	2	,017
Likelihood Ratio	9,163	2	,010
Linear-by-Linear Association	,819	1	,366
N of Valid Cases	64		
a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,67.			

Πίνακας 43. Σύγκριση ομάδων για τη χρήση της άλλης γλώσσας για ανάγνωση περιοδικών/εφημερίδων

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,403[a]	2	,041
Likelihood Ratio	6,637	2	,036
Linear-by-Linear Association	,094	1	,759
N of Valid Cases	64		
a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,06.			

Πίνακας 44. Σύγκριση ομάδων για τη χρήση της άλλης γλώσσας για ανάγνωση λογοτεχνίας

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,643[a]	2	,022
Likelihood Ratio	7,941	2	,019
Linear-by-Linear Association	,402	1	,526
N of Valid Cases	64		
a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,27.			

Πίνακας 45. Σύγκριση ομάδων για τη χρήση της άλλης γλώσσας για προφορική επικοινωνία

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,383[a]	2	,112
Likelihood Ratio	6,421	2	,040
Linear-by-Linear Association	,693	1	,405
N of Valid Cases	64		
a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,23.			

Πίνακας 46. Σύγκριση ομάδων για τη χρήση της άλλης γλώσσας για αποστολή SMS/EMAIL

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,438[a]	2	,487
Likelihood Ratio	1,446	2	,485
Linear-by-Linear Association	,236	1	,627
N of Valid Cases	64		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,30.			

Πίνακας 47. Σύγκριση ομάδων για τη χρήση της άλλης γλώσσας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,650[a]	2	,438
Likelihood Ratio	1,696	2	,428
Linear-by-Linear Association	1,610	1	,204
N of Valid Cases	64		
a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,67.			

Πίνακας 48. Σύγκριση ομάδων για τη χρήση της άλλης γλώσσας «άλλο»

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,985[a]	2	,136
Likelihood Ratio	3,251	2	,197
Linear-by-Linear Association	2,444	1	,118
N of Valid Cases	64		
a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.			

Πίνακας 49. Ενημερώνομαι από το ραδιόφωνο (Ομάδα 1)

	N	%
Ναι	2	6,45
Όχι	29	93,55
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 50. Ενημερώνομαι από την τηλεόραση (Ομάδα 1)

	N	%
Ναι	14	45,16
Όχι	17	54,84
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 51. Ενημερώνομαι από την εφημερίδα (Ομάδα 1)

	N	%
Ναι	2	6,45
Όχι	29	93,55
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 52. Ενημερώνομαι από φίλους (Ομάδα 1)

	N	%
Ναι	16	51,61
Όχι	15	48,39
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 53. Ενημερώνομαι από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 1)

	N	%
Ναι	27	87,10
Όχι	4	12,90
Σύνολο	31	100,00

Πίνακας 54. Ενημερώνομαι από το ραδιόφωνο (Ομάδα 2)

	N	%
Ναι	1	7,69
Όχι	12	92,31
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 55. Ενημερώνομαι από την τηλεόραση (Ομάδα 2)

	N	%
Ναι	4	30,77
Όχι	9	69,23
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 56. Ενημερώνομαι από την εφημερίδα (Ομάδα 2)

	N	%
Ναι	1	7,69
Όχι	12	92,31
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 57. Ενημερώνομαι από φίλους (Ομάδα 2)

	N	%
Ναι	8	61,54
Όχι	5	38,46
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 58. Ενημερώνομαι από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 2)

	N	%
Ναι	10	76,92
Όχι	3	23,08
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 59. Ενημερώνομαι από το διαδίκτυο (Ομάδα 2)

	N	%
Ναι	13	100,00
Σύνολο	13	100,00

Πίνακας 60. Ενημερώνομαι από το ραδιόφωνο (Ομάδα 3)

	N	%
Ναι	2	10,00
Όχι	18	90,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 61. Ενημερώνομαι από την τηλεόραση (Ομάδα 3)

	N	%
Ναι	10	50,00
Όχι	10	50,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 62. Ενημερώνομαι από την εφημερίδα (Ομάδα 3)

	N	%
Ναι	3	15,00
Όχι	17	85,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 63. Ενημερώνομαι από φίλους (Ομάδα 3)

	N	%
Ναι	8	40,00
Όχι	12	60,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 64. Ενημερώνομαι από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Ομάδα 3)

	N	%
Ναι	15	75,00
Όχι	5	25,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 65. Ενημερώνομαι από το διαδίκτυο (Ομάδα 3)

	N	%
Ναι	18	90,00
Όχι	2	10,00
Σύνολο	20	100,00

Πίνακας 66. Σύγκριση ομάδων για την ενημέρωση από το ραδιόφωνο

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,213[a]	2	,899
Likelihood Ratio	,208	2	,901
Linear-by-Linear Association	,087	1	,768
N of Valid Cases	64		
a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,02.			

Πίνακας 67. Σύγκριση ομάδων για την ενημέρωση από την τηλεόραση

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,233[a]	2	,540
Likelihood Ratio	1,262	2	,532
Linear-by-Linear Association	1,071	1	,301
N of Valid Cases	64		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,69.			

Πίνακας 68. Σύγκριση ομάδων για την ενημέρωση από τις εφημερίδες

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,100[a]	2	,577
Likelihood Ratio	1,034	2	,596
Linear-by-Linear Association	,649	1	,420
N of Valid Cases	64		
a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.			

Πίνακας 69. Σύγκριση ομάδων για την ενημέρωση μέσω φίλων

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,525[a]	2	,467
Likelihood Ratio	1,536	2	,464
Linear-by-Linear Association	1,496	1	,221
N of Valid Cases	64		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,50.			

Πίνακας 70. Σύγκριση ομάδων για την ενημέρωση από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,368[a]	2	,505
Likelihood Ratio	1,390	2	,499
Linear-by-Linear Association	,095	1	,758
N of Valid Cases	64		
a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,44.			

Πίνακας 71. Σύγκριση ομάδων για την ενημέρωση από το ίντερνετ

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,808[a]	2	,405
Likelihood Ratio	2,980	2	,225
Linear-by-Linear Association	,649	1	,420
N of Valid Cases	64		
a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.			

Πίνακας 72. Σύγκριση ομάδων για το συναισθηματικό δέσιμο με γλώσσες

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,924[a]	6	,178
Likelihood Ratio	9,257	6	,160
Linear-by-Linear Association	,006	1	,937
N of Valid Cases	64		
a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.			

Πίνακας 73. Σύγκριση ομάδων για τα πλεονεκτήματα επαφής με δύο πολιτισμούς

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,131[a]	8	,145
Likelihood Ratio	14,574	8	,068
Linear-by-Linear Association	1,816	1	,178
N of Valid Cases	64		
a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.			

Ερωτηματολόγιο

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΕ ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

Αγαπητές φοιτήτριες και αγαπητοί φοιτητές του Πανεπιστημίου Κρήτης,

Ονομάζομαι Δήμητρα Μπαχούρου και είμαι φοιτήτρια στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης στην ειδίκευση «Γραμματισμός, Αφήγηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» με κατεύθυνση την «Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και του διγραμματισμού σε φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Κρήτης» θα ήθελα να διερευνήσω δίγλωσσους φοιτητές και φοιτήτριες του ΠΚ και συγκεκριμένα τη χρήση των γλωσσών αυτών στην καθημερινότητά τους. Με τον όρο «δίγλωσσος» εδώ εννοώ κάθε άτομο που κατέχει δύο ή περισσότερες γλώσσες -σε ποικίλους βαθμούς- τις οποίες έχει κατακτήσει από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (λ.χ. ελληνικά και αλβανικά/ γερμανικά και ελληνικά/ παντζάμπι και ελληνικά/ ρωσικά, αρμενικά και ελληνικά, κ.ο.κ.).

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τον σκοπό αυτό είναι σε ηλεκτρονική μορφή (πρόσβαση στο https://docs.google.com/forms/d/1UvZWKCivM2dpCA3LvHHr6TT8HfvV1-NVr1XHK4ZGmYk/edit) και μπορείτε να το συμπληρώσετε στο χρόνο που εσείς επιθυμείτε.

Υπολογίζεται ότι χρειάζονται περίπου 8-10 λεπτά για τη συμπλήρωσή του.

Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και δεν υπάρχει τρόπος να διαπιστωθεί από ποιο e-mail προέρχονται. Με τον τρόπο αυτόν εξασφαλίζεται η ανωνυμία σας. Μπορείτε να σταματήσετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οποιαδήποτε στιγμή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και την βοήθειά σας στην ολοκλήρωση της έρευνάς μου. Θα σας παρακαλούσα, εάν θέλετε, να προωθήσετε το ερωτηματολόγιο μου σε οποιονδήποτε δίγλωσσο φοιτητή ή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης γνωρίζετε.

Α. ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1. Φύλο

α) Άνδρας

β) Γυναίκα

γ) Δεν επιθυμώ να προσδιοριστώ

2. Ηλικία

α) 18-23

β) 24-29

γ) 30 και άνω

3. Τι από τα παρακάτω ισχύει; (Επίλεξε ό,τι σε αφορά)

α) Είμαι προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια στο ΠΚ

β) Παρακολουθώ ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στο ΠΚ

γ) Είμαι υποψήφιος/α διδάκτορας στο ΠΚ

4. Αν είσαι προπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια, ποιος ήταν ο τρόπος εισαγωγής σου στο Πανεπιστήμιο;

α) Πανελλήνιες εξετάσεις

β) Ως Έλληνας/Ελληνίδα του εξωτερικού/ομογενής

γ) Ως Έλληνας/Ελληνίδα πολίτης, μέλος της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης

δ) Ως αλλοδαπός/αλλοδαπή/αλλογενής

ε) Κατατακτήριες εξετάσεις

στ) Άλλο….

5. Πού γεννήθηκες;

α) Ελλάδα

β) Αλβανία

γ) Βουλγαρία

δ) Γερμανία

ε) Γεωργία

στ) ΗΠΑ

ζ) Ινδία

η) Ουκρανία

θ) Ρουμανία

ι) Ρωσία

κ) Σερβία

λ) Τουρκία

μ) Άλλο…..

6. Εάν δεν γεννήθηκες στην Ελλάδα, σε ποια ηλικία ήρθες εδώ; (Παρακαλώ συμπληρώστε αριθμό)

……..

7. Χώρα καταγωγής πατέρα:

α) Ελλάδα

β) Αλβανία

γ) Βουλγαρία

δ) Γερμανία

ε) Γεωργία

στ) ΗΠΑ

ζ) Ινδία

η) Ουκρανία

θ) Ρουμανία

ι) Ρωσία

κ) Σερβία

λ) Τουρκία

μ) Άλλο…..

8. Χώρα καταγωγής μητέρας:

α) Ελλάδα

β) Αλβανία

γ) Βουλγαρία

δ) Γερμανία

ε) Γεωργία

στ) ΗΠΑ

ζ) Ινδία

η) Ουκρανία

θ) Ρουμανία

ι) Ρωσία

κ) Σερβία

λ) Τουρκία

μ) Άλλο…..

9. Ποιες άλλες γλώσσες έμαθες από το οικογενειακό σου περιβάλλον εκτός από τα ελληνικά;

α) αγγλικά

β) αλβανικά

γ) αρμένικα

δ) βουλγαρικά

ε) γαλλικά

στ) γερμανικά

ζ) γεωργιανά

η) ισπανικά

θ) ολλανδικά

ι) ουκρανικά

κ) παντζάμπι

λ) ρουμανικά

μ) σουηδικά

ν) σερβικά

ξ) χίντι

ο) Άλλο…..

10. Τη γλώσσα αυτή τη μιλούν:

α) Ο πατέρας μου

β) Η μητέρα μου

γ) Και οι δύο

11. Ποιες άλλες γλώσσες έχεις μάθει στο σχολείο ή στο φροντιστήριο;

α) αγγλικά

β) γαλλικά

γ) γερμανικά

δ) ιταλικά

ε) ισπανικά

στ) Άλλο……

Β. ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

12. Ποια γλώσσα χρησιμοποιείς πιο συχνά με τους γονείς σου (ή με τον γονέα που γνωρίζει και την άλλη γλώσσα);

1) Μόνο ελληνικά

2) Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα

3) Και τις δύο στον ίδιο βαθμό

4) Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά

5) Μόνο την άλλη γλώσσα

13. Όταν πήγαινες στο δημοτικό ποια γλώσσα (ή ποιες) μιλούσατε στο σπίτι;

1) Μόνο ελληνικά

2) Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα

3) Και τις δύο στον ίδιο βαθμό

4) Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά

5) Μόνο την άλλη γλώσσα

14. Ποια γλώσσα χρησιμοποιείς πιο συχνά με τα αδέλφια σου;

1) Μόνο ελληνικά

2) Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα

3) Και τις δύο στον ίδιο βαθμό

4) Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά

5) Μόνο την άλλη γλώσσα

15. Έχεις φίλους που να μιλούν τη γλώσσα της οικογένειάς σου (εκτός τα ελληνικά);

α) Ναι

β) Όχι

16. Αν ναι, σε ποια γλώσσα μιλάς μαζί τους;

1) Μόνο ελληνικά

2) Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα

3) Και τις δύο στον ίδιο βαθμό

4) Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά

5) Μόνο την άλλη γλώσσα

17. Όταν είσαι σε δημόσιο χώρο (λ.χ. καταστήματα, τράπεζα, κέντρα διασκέδασης, λαϊκή, κ.ά.) με συγγενείς/φίλους που γνωρίζουν την άλλη γλώσσα, εσύ τη χρησιμοποιείς μαζί τους;

α) Ναι

β) Όχι

18. Αν έχεις απαντήσει ΟΧΙ, επίλεξε ποια από τις παρακάτω απόψεις σε εκφράζει:

α) Δε βρίσκω τον λόγο να μιλήσω κάποια άλλη γλώσσα.

β) Δε μου αρέσει να τραβάω την προσοχή στο γεγονός ότι έχω άλλη καταγωγή/μιλάω άλλη γλώσσα με την οικογένειά μου.

γ) Θεωρώ ότι θα ενοχληθούν όσοι με ακούν να μιλάω κάποια άλλη γλώσσα, θα νομίσουν ότι λέω κάτι αρνητικό για εκείνους.

19. Ξέρεις να διαβάζεις και να γράφεις στην άλλη γλώσσα της οικογένειας;

α) Ναι

β) Όχι

20. Εάν οι γονείς σου είναι ελληνικής καταγωγής αλλά ζουν στο εξωτερικό, με ποιον τρόπο έμαθες τα ελληνικά;

α) Από κάποιο πρόσωπο από το συγγενικό μου περιβάλλον

β) Έκανα ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι

γ) Παρακολούθησα μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε τμήματα οργανωμένα από την Εκκλησία/την κοινότητα/το ελληνικό κράτος

δ) Πήγα σε Δίγλωσσο ελληνικό σχολείο

ε) Πήγα σε Αμιγές ελληνικό σχολείο

21. Εάν μεγάλωσες στην Ελλάδα, πώς έμαθες γραφή και ανάγνωση στην άλλη γλώσσα που χρησιμοποιείτε στην οικογένεια;

α) Μου τη δίδαξε κάποιος γονέας/παππούς-γιαγιά/μεγαλύτερος αδερφός ή αδερφή

β) Την έμαθα στο σχολείο της χώρας όπου ζούσα πριν έρθω στην Ελλάδα

γ) Την έμαθα στην Ελλάδα σε ένα 'κοινοτικό σχολείο' (μαθήματα για λίγες ώρες την εβδομάδα για παιδιά με γονείς από άλλη χώρα)

δ) Την έμαθα σε Μειονοτικό σχολείο στη Θράκη

ε) Την έμαθα σε δίγλωσσο σχολείο στο εξωτερικό πριν έρθω στην Ελλάδα

22. Σήμερα, πώς χρησιμοποιείς την άλλη γλώσσα (εκτός της Ελληνικής);

α) Επικοινωνώ μόνο προφορικά με συγγενείς και φίλους

β) Στέλνω SMS/emails

γ) Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Instagram, Twitter, κλπ.)

δ) Βλέπω ταινίες/ακούω μουσική

ε) Διαβάζω περιοδικά/εφημερίδες

στ) Διαβάζω λογοτεχνικά βιβλία

23. Χρησιμοποιείς συχνά τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης;

α) Ναι

β) Όχι

24. Αν ΝΑΙ, ποια γλώσσα χρησιμοποιείς σε αυτά τα μέσα;

1) Μόνο ελληνικά

2) Περισσότερο ελληνικά και κάποιες φορές την άλλη γλώσσα

3) Και τις δύο στον ίδιο βαθμό

4) Περισσότερο την άλλη γλώσσα και κάποιες φορές ελληνικά

5) Μόνο την άλλη γλώσσα

25. Ενημερώνομαι για το τι γίνεται στον κόσμο από:

α) Ραδιόφωνο

β) Τηλεόραση

γ) Εφημερίδα

δ) Επικοινωνία με φίλους

ε) Μέσα κοινωνικής δικτύωσης

στ) Διαδίκτυο

26. Ποιες γλώσσες χρησιμοποιείς για την ενημέρωσή σου (επίλεξε όσες σε αφορούν):

α) ελληνικά

β) αγγλικά

γ) Την άλλη γλώσσα της οικογένειας

δ) Άλλο…..

Γ. ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

27. Με ποια από τις γλώσσες που χρησιμοποιείς συχνά αισθάνεσαι συναισθηματικό δέσιμο;

α) Με την Ελληνική

β) Με την άλλη γλώσσα

γ) Και με τις δύο

δ) Με κάποια άλλη

28. Θεωρείς ότι η επαφή με δύο πολιτισμούς από την παιδική σου ηλικία σου πρόσφερε κάποια πλεονεκτήματα; (Επίλεξε όσα σε αφορούν)

α) Ναι, γιατί μου άνοιξε νέους ορίζοντες

β) Ναι, γιατί ξέρω την ιστορία και την κουλτούρα των δύο χωρών

γ) Όχι, δεν μου πρόσφερε κάτι

δ) Άλλο……

29. Θα ήσουν διατεθειμένος/η να δώσεις συνέντευξη στην ερευνήτρια για τα παραπάνω θέματα;

α) Ναι

β) Όχι

Δ. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Συμπληρώστε τα στοιχεία σας και θα επικοινωνήσει μαζί σας η ερευνήτρια για τις λεπτομέρειες της συνέντευξης. Τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητα για να κανονιστεί η συνέντευξη, αλλά δεν θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα, στην οποία θα διατηρηθεί η ανωνυμία σας.

E-mail / Facebook: …….

Οδηγός συνέντευξης

Αρχικά, θα ήθελα να σε ευχαριστήσω για τον πολύτιμο χρόνο που μου αφιερώνεις για αυτή τη συνέντευξη, η οποία αποτελεί μέρος της έρευνας της διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης στην ειδίκευση «*Γραμματισμός, Αφήγηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης/ξένης γλώσσας*». Θα ήθελα να σε διαβεβαιώσω ότι η συνέντευξη διεξάγεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και είναι ανώνυμη. Η πρόσβαση στα δεδομένα της συνέντευξης επιτρέπεται μόνο σε εξουσιοδοτημένα άτομα, δηλαδή σε εμένα και στην επόπτρια μου. Θα σου ζητήσω να υπογράψεις ένα έντυπο ότι συναινείς να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα της συνέντευξης για ερευνητικούς σκοπούς από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παρόλα αυτά, αν οποιαδήποτε στιγμή αισθανθείς άβολα μπορούμε να διακόψουμε άμεσα την συνέντευξη. Άλλωστε, η συμμετοχή σε αυτήν είναι εθελοντική. Τέλος, εφόσον ενδιαφέρεσαι μπορώ να σου στείλω τα αποτελέσματα της έρευνας, αφότου ολοκληρωθεί, με e-mail.

Μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί μου για οποιαδήποτε απορία.

Μπαχούρου Δήμητρα

Email: ptdep354@edc.uoc.gr

ΈΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Συμμετείχα στη συνέντευξη για τη διεξαγωγή της έρευνας με τίτλο «*Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και του διγραμματισμού των φοιτητών/τριων του Πανεπιστημίου Κρήτης*» και αποδέχομαι ότι τα δεδομένα μαγνητοφωνήθηκαν και αποθηκεύτηκαν από τη φοιτήτρια για να τα χρησιμοποιήσει κατά την ανάλυση των δεδομένων της εργασίας της.

- Ναι
- Όχι

Συμμετέχων/ουσα: ……

Ημερομηνία και υπογραφή: ……..

Οδηγός συνέντευξης

Ό,τι βρίσκεται εντός παρενθέσεων δεν αποτελεί ερώτημα, παρά μόνο υπό προϋποθέσεις.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

2. Πόσο χρονών είσαι;

3. Πού γεννήθηκες;

(Αν αλλού) Πότε ήρθατε στην Ελλάδα;

4. Είσαι προπτυχιακός/ή /μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια /υποψήφιος/α διδάκτορας;

5. Ποιες γλώσσες έμαθες στο οικογενειακό σου περιβάλλον (εκτός από τα ελληνικά);

6. Και οι δύο γονείς σου μιλούν αυτή τη (μητρική) γλώσσα;

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

7. Ποιες γλώσσες μιλούσατε στο σπίτι πριν ξεκινήσεις το νηπιαγωγείο/δημοτικό;

8. Αφότου ξεκίνησες το σχολείο άλλαξε αυτό;

(Αν ναι) Πώς;

9. Κατά την εφηβεία άλλαξε η στάση σου απέναντι στη ….. γλώσσα (μητρική);

(Αν ναι) Γιατί;

10. Οι γονείς σου σού «επέβαλαν» κατά κάποιο τρόπο να μιλάς μία συγκεκριμένη γλώσσα;

(Αν ναι) Εσύ πώς αντιδρούσες;

11. Επισκεπτόσασταν τακτικά με τους γονείς σου τη χώρα καταγωγής;

(Αν ναι) Εσύ πηγαίνεις ακόμα;

(Αν όχι) Μιλούσατε συχνά στο τηλέφωνο με τους συγγενείς εκεί;

12. Παρακολουθούσες τηλεοπτικά προγράμματα από την ….. (χώρα καταγωγής);

(Αν ναι, ακόμα και σήμερα παρακολουθείς;)

13. Σου διάβαζαν οι γονείς σου παραμύθια στη (μητρική) γλώσσα;

14. Γνωρίζεις γραφή και ανάγνωση στη ….. γλώσσα (μητρική);

(Αν ναι) Πού έμαθες να γράφεις και να διαβάζεις;

Χρησιμοποιείς αυτή η γνώση στην καθημερινότητα σου σήμερα; Πώς;

(Αν όχι) Θα ήθελες να γνωρίζεις;

15. Ποια γλώσσα χρησιμοποιείς κυρίως στην καθημερινότητά σου σήμερα;

(Αν είναι πάνω από μία) Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείς την καθεμία; Τυχαίνει να χρησιμοποιείς λέξεις και από τις δύο γλώσσες μέσα στην ίδια πρόταση όταν μιλάς;

16. Χρησιμοποιείς τη…… γλώσσα (μητρική) όταν υπάρχουν μπροστά άτομα που δεν τη γνωρίζουν (π.χ. μιλούν μόνο ελληνικά);

(Αν όχι) Γιατί;

17. Σε ποια γλώσσα είναι τα μέσα ενημέρωσης που παρακολουθείς;

18. Χρησιμοποιείς τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης (Facebook, κλπ.);

(Αν ναι) Ποιο μέσο χρησιμοποιείς περισσότερο;

19. Κατά τη χρήση τους ποια γλώσσα χρησιμοποιείς;

(Αν είναι πάνω από μία) Σε ποιες περιπτώσεις επιλέγεις την μία ή την άλλη γλώσσα;

20. Σε ποια γλώσσα είναι συνήθως οι κοινοποιήσεις/αναρτήσεις που κάνεις σε αυτά τα μέσα;

21. Στις προσωπικές σου σημειώσεις (που δεν τις βλέπει κανένας άλλος) σε ποια γλώσσα προτιμάς να γράφεις;

(Αν είναι πάνω από μία) Μήπως χρησιμοποιείς ταυτοχρόνως και τις δύο γλώσσες μέσα στην ίδια πρόταση; (Αν ναι) Σου συμβαίνει συχνά αυτό;

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

22. Με ποια γλώσσα αισθάνεσαι πιο οικεία; Γιατί;

23. Άλλαξαν τα συναισθήματα σου ή ήταν πάντα έτσι;

(Αν ναι) Πότε άλλαξαν;

24. Πώς θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου; Έλληνα από την …. ή …. από την Ελλάδα ;

25. Αν βρισκόσουν σε ένα πρόγραμμα Erasmus και δεν ήξεραν από πού είσαι, τι θα απαντούσες στην ερώτηση αυτή;

Τέλος συνέντευξης.

Σε ευχαριστώ και πάλι για τις απαντήσεις σου και για την πολύτιμη βοήθεια σου.

Ενδεικτικές συνεντεύξεις
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2η

Αρχικά, θα ήθελα να σε ευχαριστήσω για τον πολύτιμο χρόνο που μου αφιερώνεις για αυτή τη συνέντευξη, η οποία αποτελεί μέρος της έρευνας της διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης στην ειδίκευση «Γραμματισμός, Αφήγηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης/ξένης γλώσσας». Θα ήθελα να σε διαβεβαιώσω ότι η συνέντευξη διεξάγεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και είναι ανώνυμη. Η πρόσβαση στα δεδομένα της συνέντευξης επιτρέπεται μόνο σε εξουσιοδοτημένα άτομα, δηλαδή σε εμένα και στην επόπτρια μου. Θα σου ζητήσω να υπογράψεις ένα έντυπο ότι συναινείς να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα της συνέντευξης για ερευνητικούς σκοπούς από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παρόλα αυτά, αν οποιαδήποτε στιγμή αισθανθείς άβολα μπορούμε να διακόψουμε άμεσα την συνέντευξη. Άλλωστε, η συμμετοχή σε αυτήν είναι εθελοντική. Τέλος, εφόσον ενδιαφέρεσαι μπορώ να σου στείλω τα αποτελέσματα της έρευνας, αφότου ολοκληρωθεί, με e-mail. Μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί μου για οποιαδήποτε απορία.

Φύλο: Γυναίκα

<Ε> Εντάξει;

<Σ2> Τέλεια, ναι. Ε:: αρχικά, ναι, θα ήθελα να έχω και τα αποτελέσματα, είναι πολύ ενδιαφέρον

<Ε> Τέλεια, λοιπόν, είσαι έτοιμη;

<Σ2> Ναι, ναι

<Ε> Ωραία, λοιπόν, θα ήθελα να μου πεις πόσο χρονών είσαι;

<Σ2> Είκοσι:: έξι

<Ε> Και πού έχεις γεννηθεί;

<Σ2> Στην Αθήνα

<Ε> Ωραία, είσαι προπτυχιακή, μεταπτυχιακή, διδακτορική φοιτήτρια;

<Σ2> Ναι είμαι προπτυχιακή στο τμήμα φυσικής

<Ε> Στο Ηράκλειο είναι το φυσικής, ε ;

<Σ2> Ναι, ναι, ναι

<Ε> Ποιες γλώσσες έχεις μάθει στο οικογενειακό σου περιβάλλον, εκτός από τα ελληνικά;

<Σ2> Λοιπόν, έχω μάθει τα κούρδικα, ε:: είναι πολλές διάλεκτοι ε:: είναι μία από αυτές, τώρα δεν ξέρω (.)

<Ε> Θα ήθελες να μου πεις κάτι πιο συγκεκριμένο, ας πούμε ποιες είναι; Ας πούμε δεν, επειδή δεν έχω πλήρη εικόνα

<Σ2> Επειδή είναι πολύ μίξντ νομίζω ότι σκέτο κούρδικα μάλλον άμα γράψω, κούρδικα δηλαδή είναι τα (.) κιρματζί, κιρμαμντζί πιο κοντά

<Ε> Ναι, ναι

<Σ2> Ε::, ναι μόνο αυτήν, Ε::, αλλά και έχει τύχει επειδή άλλοι συγγενείς έχουνε μεταναστεύσει σε άλλες χώρες της Βόρειας Ευρώπης να, να, ας πούμε, να μάθω μέσω αυτωνών και ολλανδικά ας πούμε, ε:: όχι πολύ, αλλά λίγο όμως, τα πολύ πολύ πολύ βασικά, λόγω της τριβής

<Ε> Για να μπορείς να έχεις μία επικοινωνία φαντάζομαι

<Σ2> Ναι

<Ε> Και οι δύο γονείς σου μιλούσαν κουρδικά;

<Σ2> Ναι, ναι είναι και οι δύο από:: εκεί

<Ε> Ωραία, να σε πάω τώρα λίγο πίσω στο παρελθόν, ποιες γλώσσες μιλούσατε στο σπίτι πριν ξεκινήσεις να πηγαίνεις στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό, στο ελληνικό σχολείο;

<Σ2> Ε:: ελληνικά κυρίως, αλλά και κούρδικα, ας πούμε θα ΄τανε σαράντα ή μάλλον, ναι σαράντα εξήντα, κουρδικά σαράντα, εξήντα ελληνικά, τοις εκατό, ας πούμε

<Ε> Υπήρχαν έτσι συγκεκριμένα θέματα στα οποία προτιμούσατε να συζητάτε στα κουρδικά ή και συγκεκριμένα ας πούμε θέματα που συζητούσατε στα ελληνικά; Ή ήταν ανάλογα, τύχαινε;

<Σ2> Ε:: Νομίζω με μένα κυρίως μιλούσανε στα ελληνικά γιατί ήθελαν να μάθω την Ελληνική γλώσσα καλά, ενώ όταν μιλούσαν μεταξύ τους, οι γονείς μου, ε:: μιλούσανε πιο πολύ στα κούρδικα για να καταλαβαίνονται καλύτερα, δεν ξέρω, επειδή είχανε (.) ναι, μπορούσαν να εκφραστούνε πιο σωστά, πιο ακρι, με περισσότερη ακρίβεια στη δική τους γλώσσα. Με εμένα δεν μιλούσαν τόσο κούρδικα γι΄ αυτό το λόγο, γιατί ήθελαν να εστιάσουν στα ελληνικά

<Ε> Όταν, αφότου ξεκίνησες το σχολείο άλλαξε κάτι, ας πούμε, υπήρχαν περισσότερα κουρδικά ή περισσότερα ελληνικά και λιγότερα κουρδικά ας πούμε ή ήταν η ίδια αναλογία, το σαράντα εξήντα;

<Σ2> Ε:: ήταν το ίδιο, αλλά μπορώ να πω ότι μειωνότανε, ότι μειωνόταν κιόλας καθώς περνούσαν τα χρόνια και μάθαιναν και εκείνοι ε:: ελληνικά

<Ε> Άρα η αιτία δηλαδή ότι ήταν ήξεραν περισσότερα ελληνικά και επικοινωνούσαν περισσότερο στα ελληνικά σε σχέση με πριν για περισσότερα θέματα φαντάζομαι, σωστά;

<Σ2> Ναι

<Ε> Κατά την εφηβεία άλλαξε καθόλου η στάση σου απέναντι στην Κουρδική γλώσσα;

<Σ2> Ε:: (_) ναι, η αλήθεια είναι για, για, ότι δεν ήθελα να μιλάω κούρδικα, αν και είχα, είχαν προσπαθήσει, είχε προσπαθήσει η μητέρα μου κυρίως να μου μάθει, να διαβάζω, γιατί δεν ξέρω να διαβάζω και να γράφω, ε:: αλλά συχνά το παρατούσαμε, τέλος πάντων και στην εφηβεία, ε::, δεν ήθελα, ήθελα να μιλάω ελληνικά ας πούμε ή αγγλικά

<Ε> Πώς το εξηγείς αυτό; Γιατί δεν ήθελες, ήτανε επειδή δεν μιλούσαν άλλοι ας πούμε κουρδικά και δεν μπορούσες να επικοινωνήσεις;

<Σ2> Ε:: τώρα που το σκέφτηκα, γιατί δεν το έχω ξανασκεφτεί, νομίζω ότι φταίει το ότι δεν μου άρεσε και ο κόσμος εκεί, είχα πάει δύο φορές στο Κουρδιστάν για διακοπές ας πούμε και δεν είχα τις καλύτερες εμπειρίες ας πούμε και λέω ΄ντάξει τι να τα κάνω τα κούρδικα, δεν θέλω, ας πούμε, ε:: ότι οι άνθρωποι εκεί ήτανε (.) πίσω:: ιδεολογικά σε σχέση με μένα, όπως το έβλεπα εγώ δηλαδή, νομίζω γι΄ αυτό

<Ε> Οι γονείς σου σού είχαν επιβάλει κατά κάποιο τρόπο να μιλάς με μία συγκεκριμένη γλώσσα;

<Σ2> Όχι, όχι

<Ε> Όχι. Προσπαθούσαν από ότι καταλαβαίνω να, εστίαζαν μάλλον στα ελληνικά για να μάθεις καλύτερα ελληνικά, αυτό έχω καταλάβει, αλλά όχι με τρόπο να στο επιβάλλουν

<Σ2> Όχι, όχι

<Ε> Από ό,τι μου είπες, αν κατάλαβα καλά μάλλον, δεν είχατε, δεν επισκεπτόσασταν τακτικά τότε το, τη χώρα καταγωγής σου, σωστά; Μου είπες νομίζω μία-δύο φορές;

<Σ2> Ναι, καθόλου, μόνο δύο φορές που με, με τη μητέρα μου πήγα, ναι

<Ε> Εσύ θα πήγαινες πάλι, πηγαίνεις τώρα ή ήταν αυτές οι δύο φορές όλες και όλες;

<Σ2> Όχι, ήταν αυτές οι δύο φορές μόνο, όταν ήμουν μία φο-, έξι χρονών και δώδεκα ε:: και από τότε δεν έχω ούτε καν νιώσει α-, επιθυμία να πάω, ε:: ναι αυτό μόνο

<Ε> Μιλούσες συχνά στο τηλέφωνο με συγγενείς που είχες εκεί πέρα σαν παιδί, ας πούμε, πιο παλιά;

<Σ2> Όχι, σχεδόν καθόλου, δηλαδή ο μόνος άνθρωπος που μιλούσα από εκεί ήτανε κάποιες φορές η γιαγιά μου, όχι, ναι η οποία δεν ήταν καν εκεί, ήταν και εκείνη στη Δανία, αλλά κάποιες φορές, σπανίως δηλαδή, μιλούσα με μερικούς συγγενείς στα κούρδικα, [ε:: αλλά

<Ε> Χρησιμοποιούσες δηλαδή τα κούρδικα] για να, για την επικοινωνία μαζί τους, εφόσον έμεναν εκεί;

<Σ2> Ναι, κυρίως αυτό, αλλά όχι με συγγενείς που έμεναν εκεί, ε:: χαρακτηριστικά μιλούσα κούρδικα μόνο με τους συγγενείς που έχουν, ε:: με, που::, ήταν πρόσφυγες, στις Βόρειες Χώρες, δηλαδή που είχαν φύγει από εκεί, νομίζω ότι, σχεδόν καθόλου δεν είχα επαφές με κάποιον που μένει εκεί

<Ε> Οπότε δεν υπήρχε και κάποιος λόγος και αν έχουν φύγει οι περισσότεροι για πιο τακτικές επισκέψεις από ό,τι καταλαβαίνω

<Σ2> Ε όχι, η αλήθεια είναι ότι, επειδή το σόι είναι τερΑστιο, πολύ λίγοι συγγενείς έχουν πάει σε, ας πούμε έχω στην Ολλανδία τρεις ανθρώπους, στη Δανία τέσσερις, τώρα έχουν γίνει περισσότεροι επειδή έχουν γεννήσει κλπ. και στη Σουηδία άλλους τρεις. Ε:: δηλαδή ήταν μόνο αυτοί και όλοι οι Αλλοι που είναι και ξαδέλφια πρώτα που δεν ξέρω καν, δεν έχουμε μιλήσει ποτέ είναι πάρα πολύς κόσμος στο Κουρδιστάν που όμως δεν με ενδιαφέρει ((γέλια)) κιόλας πολύ γι΄ αυτούς ή δεν έχουμε καμία επαφή βασικά. (.) Εγώ δηλαδή, γιατί ο πατέρας μου έχει, είναι οικογένειά του και η μητέρα μου το ίδιο

<Ε> Ναι, ναι καταλαβαίνω τι εννοείς. Πολύ ωραία, σαν παιδί ή και αργότερα στην εφηβεία τύχαινε να παρακολουθείς τηλεοπτικά προγράμματα από το Κουρδιστάν; Είχατε, ας πούμε, δορυφορική τηλεόραση για να παρακολουθείτε προγράμματα από τη χώρα και το τι συμβαίνει εκεί;

<Σ2> Ναι είχαμε δορυφορική τηλεόραση για να βλέπουνε κυρίως τα κουρδικά κανάλια, ε:: και εγώ είχε τύχει να δω πολύ λίγα, αλλά καθόλου συστηματικά, δηλαδή μόνο κανένα παιδικό ας πούμε, αλλά και πάλι δεν είχα κανένα λόγο, δηλαδή δεν, δεν το ΄κανα

<Ε> Πιο πολύ δηλαδή κινούμενα σχέδια ήταν, έτσι;

<Σ2> Ναι, ναι

<Ε> Άρα, εφόσον δεν έβλεπες τότε, τώρα έχει αλλάξει αυτό, παρακολουθείς κάτι στη σημερινή κατάσταση ή όχι;

<Σ2> Μ:: σήμερα η αλήθεια είναι ότι βλέπω κανένα βιντεάκι στο Τουϊτερ για παράδειγμα που μα-, που κάνουνε μαθήματα κουρδικών ((γέλια)) αγγλικά-κουρδικά είναι μία, είναι ας πούμε μερικά άτομα που βγάζουνε βιντεάκια το πώς να πεις, πώς να πεις διάφορα κοινής γλώσσας πράγματα και μ΄ αρέσει να τα βλέπω αυτά, όχι συστηματικά, αλλά τα βλέπω στα φιντ μου και τα ακούω και (.) μαθαίνω λίγο, ελάχιστα

<Ε> Οπότε κυρίως βίντεο, αλλά όχι κάποια δορυφορική τηλεόραση πάλι με προγράμματα από το Κουρδιστάν, έτσι;

<Σ2> Ναι, καμία, καμία επαφή, όχι

<Ε> Σαν παιδί σου διάβαζαν παραμύθια στα κουρδικά;

<Σ2> Ε:: ναι μου λέγαν, κυρίως προφορικά δηλαδή, ναι

<Ε> Μου είπες πριν ότι δεν γνωρίζεις, προσπάθησες μάλλον να μάθεις γραφή και ανάγνωση, τελικά έμαθες ή έμεινε στην προσπάθεια αυτό;

<Σ2> Αυτό και δεν, δεν προσπάθησα και πολύ γιατί είχα άλλες προτεραιότητες, αλλά δεν ξέρω να διαβάζω ή να γράφω και η αλήθεια είναι επειδή τα κούρδικα γράφονται και με λατινικούς χαρακτήρες, είναι κάπως καινούργιο αυτό μάλλον, αλλά και με αραβικούς, τους κΟΥρδικους χαρακτήρες, ε:: συγνώμη, τους λατινικούς χαρακτήρες ε:: πολύ αργά σαν παιδάκι νηπιαγωγείου ας πούμε μπορώ να, να διαβάσω λίγο και άμα το διαβάσω σωστά να καταλάβω τι λέει (.) με λατινικούς χαρακτήρες, αλλά με αραβικούς χαρακτήρες δεν έχω τίποτα, καμία ιδέα, ε:: καμιά φορά με μία συγκεκριμένη μου θεία μου γράφει λίγο τι κάνεις και μου γράφει καμιά ευχή σε, στα κούρδικα με λατινικούς χαρακτήρες, η οποία όμως είναι στην Ολλανδία και συνήθως όταν μιλάμε, μαζί της μιλάω προφορικά κούρδικα, δηλαδή της στέλνω ηχητικά μηνύματα, αΛΛά της έχω πει να μου γράφει καμιά λέξη να προσπαθώ να διαβάζω, αυτό

<Ε> Άρα, λοιπόν, θα ήθελες τώρα ας πούμε που σπουδάζεις, που είσαι φοιτήτρια, έχεις αλλάξει γνώμη, θα ήθελες να γνωρίζεις γραφή και ανάγνωση στα κουρδικά;

<Σ2> Ναι, ναι σίγουρα

<Ε> Πιστεύεις ότι θα σου χρησίμευε αυτό αν το γνώριζες τώρα, αν δηλαδή ήξερες να γράφεις και να διαβάζεις;

<Σ2> Ε:: σίγουρα θα ήταν χρήσιμο, ναι το πιστεύω

<Ε> Για επαγγελματικούς, ας πούμε, σκοπούς ή να είσαι πιο συναισθηματικά κοντά στη γλώσσα των [γονιών σου;

<Σ2> Όχι], συναισθηματικά καθΟλου, ε::, σίγουρα, αλλά περισσότερο για πρακτικούς λόγους

<Ε> Σήμερα στην καθημερινότητά σου ποια γλώσσα είναι αυτή που χρησιμοποιείς περισσότερο;

<Σ2> Ανάμεσα σ΄ αυτές τις δύο, σίγ- τα ελληνικά

<Ε> Τα ελληνικά, μάλιστα, τυχαίνει να χρησιμοποιείς λέξεις που είναι και από τα κουρδικά στην πρόταση σου μιλώντας ελληνικά ή όχι;

<Σ2> Πολύ πολύ πολύ σπάνια όταν υπάρχει μία λέξη που δεν, δεν υπάρχει αντίστοιχή της στα ελληνικά και τυχαίνει να την ξέρω, γιατί δεν ξέρω και καλά, τότε ναι ή ας πούμε καμιά παροιμία που είναι καλές ή κάτι τέτοιο, αλλά μόνο ελληνικά και αγγλικά θα έλεγα, όχι κάτι άλλο

<Ε> Τα αγγλικά τα χρησιμοποιείς για το πανεπιστήμιο ας πούμε;

<Σ2> Όχι μόνο, ε:: αλλά όχι μόνο, βασικά τη χρησιμοποιώ πάρα πολύ και μιλώντας με τους άλλους μου συγγενείς που είναι ε:: όχι ότι μιλάμε πολύ, αλλά με τους συγγενείς μου που είναι στις Βόρειες Χώρες μιλάμε στα αγγλικά (.) γραπτώς δηλαδή και προφορικά πολλές φορές μιλάμε στα αγγλικά ναι όταν συναντιόμαστε γιατί ξέρουμε καλύτερα, ε:: να εκφραστούμε δηλαδή, αλλά ίσως και γι΄ αυτό να χρησιμοποιώ παραπάνω τα αγγλικά, ναι

<Ε> Οπότε τα κουρδικά στην παρούσα κατάσταση ας πούμε δεν σου χρησιμεύουν καθόλου;

<Σ2> (_) Ε:: όχι ότι δεν μου χρησιμεύουν απλώς δεν τυχαίνει να τα χρησιμοποιώ τόσο. Βέβαια με της πρώτης γενιάς ε:: πρόσφυγες, δηλαδή η μητέρα των ξαδελφών μου ή οι γονείς τέλος πάντων που έφυγαν όπως τους γονείς μου, μαζί, μ΄ αυτούς δεν μπορώ να μιλήσω αγγλικά γιατί δεν ξέρουνε τόσο καλά και μαζί τους μιλάω κούρδικα

<Ε> Άρα όντως σου χρησιμεύει δηλαδή, είναι ανάλογα σε ποιον μιλάς από ότι καταλαβαίνω, ανάλογα το άτομο δηλαδή με το οποίο γίνεται η συζήτηση

<Σ2> Ναι ακριβώς

<Ε> Χρησιμοποιείς τα κούρδικα όταν υπάρχουν μπροστά άτομα που δεν γνωρίζουν, παραδείγματος χάρη να μιλάς στο τηλέφωνο με την, με κάποιο συγγενή σου και να είναι μπροστά άτομο που μιλάει μόνο ελληνικά, να είναι ας πούμε στην παρέα σου κάποιο άτομο που μιλάει ελληνικά και να μιλάς εσύ στο τηλέφωνο στα κούρδικα, το κάνεις;

<Σ2> (_) Ε:: καμιά φορά, ναι έχει τύχει να το κάνω, ναι

<Ε> Αλλά συνήθως δεν το κάνεις δηλαδή; Είναι σπάνιες οι φορές;

<Σ2> (_) ναι είναι σπάνιες οι φορές

<Ε> Υπάρχει συγκεκριμένος λόγος γι΄ αυτό ή είναι τυχαίο;

<Σ2> (_) Ε:: νομίζω ότι (_) ότι όταν θέλω να πω κάτι που να μην ακούσει κάποιος άλλος θα το πω μάλλον σε μεμονωμένο περιβάλλον ε:: έτσι και αλλιώς, δηλαδή (_) μάλλον είναι του χαρακτήρα μου δηλαδή είναι αυτό και απλώς δεν τυχαίνει, και ναι μάλλον δεν μ΄ αρέσει να (.) μιλάω:: επίτηδες κάτι που ο άλλος δεν θα καταλάβει για να μην το καταλάβει ο άλλος. Δεν θα το πω καθόλου εκείνη την ώρα, αλλά όχι, αλλά όχι για λόγους ότι (.) ντρέπομαι γι΄ αυτό ή κάτι τέτοιο, όχι

<Ε> Θεωρείς δηλαδή ότι μπορεί να σε παρεξηγήσει ο διπλανός που μιλάει μόνο ελληνικά επειδή δεν θα καταλαβαίνει τι λες; Υπάρχει δηλαδή περίπτωση να παρεξηγήσει ότι και καλά το κάνεις επίτηδες;

<Σ2> Ε:: όχι δεν το βλέπω καν έτσι, ότι:: απλά δεν χρειάζεται. Άμα θέλω να πω κάτι θα το πω σε άλλη φάση μάλλον, αυτό.

<Ε> Τα μέσα ενημέρωσης που παρακολουθείς σε ποια γλώσσα είναι ή σε ποιες γλώσσες είναι;

<Σ2> Ε:: είναι στα αγγλικά (.) ε:: και κάποια ελληνικά

<Ε> Χρησιμοποιείς καθόλου τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, Φεισμπουκ, Τουϊτερ, Τικτοκ;

<Σ2> Ε:: ναι χρησιμοποιώ (.) μερικά, να πω ποια;

<Ε> Αν θα ήθελες ή ποιο χρησιμοποιείς περισσότερο;

<Σ2> Ε:: χρησιμοποιώ:: στα σόσιαλ χρησιμοποιώ το Φέισμπουκ, το Τουϊτερ και το Ινσταγκραμ

<Ε> Όταν χρησιμοποιείς αυτά τα μέσα που αναφέραμε πριν, τα σόσιαλ, ποια γλώσσα χρησιμοποιείς σ΄ αυτά τα μέσα;

<Σ2> Κυρίως τα αγγλικά, βασικά σχεδόν, ναι αγγλικά

<Ε> Οπότε φαντάζομαι ότι και οι κοινοποιήσεις και οι αναρτήσεις που κάνεις, τα πόστ που λέμε σ΄ αυτά τα μέσα, είναι πάλι στα αγγλικά;

<Σ2> ΝαΙ, ναι τις περισσότερες φορές ναι

<Ε> Ελληνικά ή κουρδικά δεν αξιοποιείς, δεν χρησιμοποιείς στα μέσα αυτά;

<Σ2> Ελληνικά λίγο σπάνια γιατί ας πούμε οι φίλοι μου για παράδειγμα στο Φέισμοπουκ είναι από πολλές χώρες και άμα (.) και προτιμώ τα αγγλικά γι΄ αυτό το λόγο να το καταλαβαίνουν όλοι ας πούμε

<Ε> Είναι πιο πρακτικό δηλαδή στην ουσία

<Σ2> Ε:: ναι, ναι

<Ε> Στις προσωπικές σημειώσεις που κάνεις, τις δικές σου, που δεν τις βλέπει κανένας άλλος, σε ποια γλώσσα γράφεις;

<Σ2> Ε:: (,) αγγλικά και ελληνικά το ίδιο πολύ. Θα ήθελα πολύ να ξέρω και κούρδικα για να γράφω και κούρδικα, αλλά δεν ξέρω

<Ε> Τυχαίνει στην ίδια πρόταση να χρησιμοποιείς και αγγλικές και ελληνικές λέξεις, ανακατεμένες, να είναι μισά αγγλικά μισά ελληνικά ή όχι;

<Σ2> Ε:: όχι, όχι

<Ε> Ανάμεσα στις γλώσσες που γνωρίζεις τώρα, είναι κάποια με την οποία αισθάνεσαι πιο οικεία;

<Σ2> (.) Οικεία, δηλαδή;

<Ε> Να τη νιώθεις πιο κοντά σου αυτή τη γλώσσα, να είναι δηλαδή να νιώθεις ότι μπορείς να εκφραστείς πιο εύκολα, πιο άμεσα, να πεις περισσότερα πράγματα, να νιώθεις συναισθηματικά κοντά

<Σ2> Ε:: συναισθηματικά κοντά Οχι, δεν νιώθω με καμία γλώσσα, αλλά μπορώ να εκφραστώ (.) είναι περιστάσεις, έχω παρατηρήσει ότι σε κάποιες περιστάσεις μπορώ να εκφραστώ στα αγγλικά σχεδόν μόνο ας πούμε, σε κάποιες περιστάσεις μόνο ελληνικά και κάποιες περιστάσεις θα μπορούσα και τα δύο το ίδιο εύκολα

<Ε> Άρα δεν είναι κάποια γλώσσα που είναι έτσι, τη νιώθεις πιο κοντά από τις άλλες για σένα;

<Σ2> Όχι

<Ε> Έτσι ήταν πάντα αυτό που ένιωθες; Τα συναισθήματά σου για τις γλώσσες ήταν πάντα έτσι ή έχουν αλλάξει κάποια στιγμή μέχρι τώρα στη ζωή σου;

<Σ2> <Ε:: βασικά πάντα, δηλαδή δεν είχα σκεφτεί ποτέ κάποιου είδους, δεν είχα αισθανθεί ποτέ κάποιου είδους δέσιμο ούτε χωρικά ας πούμε, η πατρίδα ξέρω ΄γω ή κάτι τέτοιο, αν και έχει, ΄χουν, έχει υπάρξει μία φορά που εντελώς τυχαία στη λαϊκή στο Ηράκλειο άκουσα κούρδικα, άκουσα δύο παιδάκια να μιλάνε κούρδικα και γύρισα αμέσως το κεφάλι μου και εκείνη την ώρα κάτι ένιωσα η αλήθεια είναι, κάπως με συγκίνησε που ήταν δύο παιδάκια και μιλούσαν στα κούρδικα, ε:: και χαιρέτησα τη μαμά, είπα στα κούρδικα γεια σας ξέρω ΄γω ((γέλια)), αλλά μόνο αυτό δηλαδή, επειδή ήταν στο Ηράκλειο εντελώς τυχαία κάποια τέτοια περίπτωση

<Ε> Και φαντάζομαι και ξαφνιάστηκες που δεν είχε ξανά τύχει να το ακούσεις στο Ηράκλειο τουλάχιστον

<Σ2> Ναι, ναι

<Ε> Εσύ πώς θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου αν σε ρωτούσε κάποιος, θα έλεγες ας πούμε ότι είσαι Ελληνίδα από το Κουρδιστάν ή ότι έχεις καταγωγή από το Κουρδιστάν αλλά έχεις μεγαλώσει στην Ελλάδα; Πώς θα έδινες μία τέτοιου είδους απάντηση σε κάποιον;

<Σ2> Συνήθως αποφεύγω όλες τις ερωτήσεις λέγοντας ε:: «έχω μεγαλώσει στην Ελλάδα» ((γέλια)), αλλά αν ο άλλος καταλάβει το μεγαλώσει και μου πει και με ρωτήσει ας πούμε θα πω έχω καταγωγή από το Κουρδιστάν, η καταγωγή μου είναι από το Κουρδιστάν, αλλά εγώ έχω μεγαλώσει στην Ελλάδα, θα πω αυτό ας πούμε

<Ε> Δε δίνεις δηλαδή κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηρισμό σ΄ αυτό;

<Σ2> (_) Ε:: όχι, θα πω ας πούμε η ότι, άμα συνεχιστεί η συζήτηση ας πούμε ότι οι γονείς μου ήταν πρόσφυγες ε:: και εγώ γεννήθηκα και μεγάλωσα εδώ, αλλά δεν θα έλεγα ότι είμαι Ελληνίδα και δεν, δηλαδή δεν ξέρω, δεν μου βγαίνει να πω τίποτα, ούτε Κούρδισα ούτε Ελληνίδα ούτε, απλά λέω:: δεν μ΄ αρέσει βασικά αυτή η ερώτηση, δεν μου βγάζει νόημα

<Ε> Ναι, θεωρείς ότι δεν έχει κάποιο νόημα που γίνεται αυτή η ερώτηση. Σε περίπτωση που βρισκόσουν στο πλαίσιο του, με το Πανεπιστήμιό σου σε ένα πρόγραμμα Εράσμους στην Ευρώπη και δεν ήξεραν καθόλου, ήταν οι πρώτες συστάσεις, δεν ήξεραν καθόλου από πού είσαι, όχι όπως εδώ που σπουδάζεις ας πούμε στην Ελλάδα, αν σου έκαναν αυτή την ερώτηση θα έδινες την ίδια απάντηση;

<Σ2> Ε:: ναι, ναι

<Ε> Ωραία. Λοιπόν, ήρθε η ώρα να σ’ αποδεσμεύσω, σε ευχαριστώ πάρα πολύ για τη βοήθειά σου

<Σ2> Καλή επιτυχία

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 10η

Αρχικά, θα ήθελα να σε ευχαριστήσω για τον πολύτιμο χρόνο που μου αφιερώνεις για αυτή τη συνέντευξη, η οποία αποτελεί μέρος της έρευνας της διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης στην ειδίκευση «Γραμματισμός, Αφήγηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης/ξένης γλώσσας». Θα ήθελα να σε διαβεβαιώσω ότι η συνέντευξη διεξάγεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και είναι ανώνυμη. Η πρόσβαση στα δεδομένα της συνέντευξης επιτρέπεται μόνο σε εξουσιοδοτημένα άτομα, δηλαδή σε εμένα και στην επόπτρια μου. Θα σου ζητήσω να υπογράψεις ένα έντυπο ότι συναινείς να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα της συνέντευξης για ερευνητικούς σκοπούς από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παρόλα αυτά, αν οποιαδήποτε στιγμή αισθανθείς άβολα μπορούμε να διακόψουμε άμεσα την συνέντευξη. Άλλωστε, η συμμετοχή σε αυτήν είναι εθελοντική. Τέλος, εφόσον ενδιαφέρεσαι μπορώ να σου στείλω τα αποτελέσματα της έρευνας, αφότου ολοκληρωθεί, με e-mail. Μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί μου για οποιαδήποτε απορία.

<Σ10> Ναι θα μου άρεσε αυτό, ναι

<Ε> Ωραία να το σημειώσω. Έχεις κάποια ερώτηση ή να ξεκινήσουμε;

<Σ10> Προς το παρόν όχι

<Ε> Ωραία, πόσο χρονών είσαι;

<Σ10> Είκοσι δύο

<Ε> Ωραία, πού γεννήθηκες;

<Σ10> Ε στην Αίγινα, βασικά είμαι από την Αίγινα, γεννήθηκα στην Αθήνα, δεν ξέρω αν θες να είμαι πιο συγκεκριμένη

<Ε> Όχι εντάξει, εννοούσα αν είναι Ελλάδα ή εξωτερικό, αλλά μια χαρά. Είσαι προπτυχιακή φοιτήτρια;

<Σ10> Ναι

<Ε> Ωραία, ποιες γλώσσες έμαθες στο οικογενειακό σου περιβάλλον εκτός από τα ελληνικά;

<Σ10> Ε ολλανδικά και αγγλικά

<Ε> Και οι δύο γονείς σου μιλούν αυτές τις γλώσσες;

<Σ10> Α:: όχι, ολλανδικά μιλάει μόνο η μάνα μου, αγγλικά μιλάνε και οι δύο γονείς μου απλώς δεν τους, δεν τα μιλάνε σε ίδιο βαθμό

<Ε> Τα χρησιμοποιούν φαντάζομαι για να μιλάνε μεταξύ τους; Ή όχι;

<Σ10> Ε:: στην αρχή μόνο, τα τελευταία χρόνια δεν χρησιμοποιούνε τόσο πολύ τα αγγλικά

<Ε> Άρα ήταν μία γλώσσα για να επικοινωνούν φαντάζομαι μέχρι να μάθει ας πούμε η μητέρα σου ελληνικά ξέρω ΄γω ή ο μπαμπάς σου ολλανδικά;

<Σ10> Ναι, βασικά η μάνα μου έμαθε ελληνικά ((γέλια))

<Ε> Οκ, προχωράω λίγο παρακάτω, να πάμε λίγο πιο πίσω, ποιες γλώσσες μιλούσατε στο σπίτι πριν ξεκινήσεις το νηπιαγωγείο;

<Σ10> Ολλανδικά

<Ε> Αφότου ξεκίνησες το σχολείο αυτό άλλαξε;

<Σ10> Ε:: όχι, ε:: έμαθα ελληνικά στο σχολείο, αλλά στο σπίτι ακόμη μιλούσαμε ολλανδικά, αυτό δεν, δεν άλλαξε, δηλαδή ακόμα και τώρα μιλάμε, ναι

<Ε> Άρα και με τον μπαμπά μιλούσες ολλανδικά; Ή μ' αυτόν;

<Σ10> Ε όχι, ο πατέρας μου δεν έμαθε ποτέ ολλανδικά, οπότε στην αρχή είχαμε λίγο ε:: ένα γλωσσικό φάσμα να το πω έτσι, γιατί δεν μπορούσαμε να του μιλήσουμε, τον καταλαβαίναμε αλλά δεν μπορούσαμε να του μιλήσουμε, γιατί ναι

<Ε> Οπότε και παρότι ξεκίνησες το σχολείο και έμαθες ελληνικά συνεχίσατε στο σπίτι τα ολλανδικά αν κατάλαβα καλά

<Σ10> Ναι μετά όταν έμαθα ελληνικά εγώ και η αδελφή μου, έχω μία μεγαλύτερη αδελφή, α:: όταν ερχόταν ο πατέρας μου σπίτι μιλούσαμε ελληνικά κανονικά και όταν έλειπε ο πατέρας μου μιλούσαμε ολλανδικά και οι τρεις μας

<Ε> Κατά την εφηβεία άλλαξε η στάση σου απέναντι στα ολλανδικά;

<Σ10> Α:: όχι, δεν ξέρω ως προς τι εννοείς, αν μου άρεσε να τα μιλάω ή όχι

<Ε> Ναι, αν τα, για παράδειγμα ήθελες να τα χρησιμοποιείς περισσότερο ή για κάποιο λόγο δεν ήθελες να τα χρησιμοποιείς πλέον ;

<Σ10> Α όχι, εγώ είχα συνηθίσει να μιλάω ολλανδικά και ε:: δεν είχα την αίσθηση ότι δεν ήθελα πια να μιλάω, γιατί είχα συνομιλητές μου που μιλούσαν μια άλλη γλώσσα και δεν ήθελαν να τη μιλήσουνε, εγώ δεν το ένιωθα ποτέ αυτό ((γέλια)) να πω την αλήθεια

<Ε> Οπότε ήταν η ίδια στάση;

<Σ10> Ναι

<Ε> Ωραία, οι γονείς σου σού επέβαλαν κατά κάποιο τρόπο να μιλάς μία συγκεκριμένη γλώσσα;

<Σ10> Ε:: αχ, βασικά μ:: θυμάμαι, εγώ προσωπικά δεν το θυμάμαι αυτό, αλλά η μητέρα μου μού είχε πει κάποια στιγμή ότι εγώ και η αδελφή μου στο σπίτι όταν ήμασταν στο δημοτικό μιλούσαμε ελληνικά η μία με την άλλη και η μάνα μου μας είχε πει ότι εφόσον ήμασταν σπίτι και ήμασταν οι τρεις μας ότι ήθελε να μιλάμε ολλανδικά

<Ε> Ωραία, εσύ είχες κάποια αντίδραση σ' αυτό; Αντέδρασες ποτέ στο ότι σας έλεγε στο δημοτικό να μιλάτε ολλανδικά στο σπίτι;

<Σ10> Όχι, ε:: αυτό δηλαδή, εγώ προσωπικά δεν το θυμάμαι ότι μιλούσαμε ελληνικά, δεν μπορώ να το φανταστώ αυτό, ε ότι μιλούσα με την αδελφή μου στα ελληνικά, είναι αυτό έχει γίνει συνήθεια

<Ε> Ωραία, επισκεπτόσασταν τακτικά με τους γονείς σου την Ολλανδία; Πηγαίνατε;

<Σ10> Ε ναι με τη μητέρα μου πηγαίναμε ε στην αρχή δύο φορές το χρόνο όταν ήτανε η αδελφή μου σε μικρότερη ηλικία, προνήπιο, μετά όταν πήγε στο δημοτικό η αδελφή μου πηγαίναμε κάθε καλοκαίρι, ε μετά με την πάροδο των χρόνων άρχισε να φθίνει αυτό, οπότε υπήρχανε χρόνια που μπορεί να πηγαίναμε μία φορά και μετά δύο χρόνια να μην πηγαίναμε, οπότε δεν πηγαίναμε τόσο τακτικά τελευταία, αλλά γενικά προσπαθούσαμε να πηγαίνουμε όσο συχνά γινότανε

<Ε> Όταν δεν πηγαίνατε, περνούσε περισσότερος καιρός να πάτε, μιλούσατε συχνά στο τηλέφωνο με συγγενείς εκεί;

<Σ10> Α:: ναι, τώρα πιο πολύ με τη γιαγιά μου και τον παππού μου και αυτοί ερχόντουσαν πολύ συχνά στην Αίγινα, οπότε αν ένα καλοκαίρι τύχαινε να μην πάμε εκεί πέρα αυτό συνέβαινε συνήθως επειδή αυτοί ήθελαν να 'ρθουν σε μας

<Ε> Ωραία, ήθελαν να έρθουν καλοκαίρι εδώ

<Σ10> Ναι ((γέλια)) να απολαύσουν λίγο ήλιο

<Ε> Λογικό ((γέλια)). Εσύ επισκέπτεσαι, πηγαίνεις ακόμα τώρα στην Ολλανδία;

<Σ10> Ε:: ναι, 'ντάξει τώρα η κατάστασή μου έχει αλλάξει λίγο στο σπίτι μου, έχουν χωρίσει οι γονείς μου πρόσφατα, οπότε εγώ έπρεπε να κάνω μία επιλογή κάποια στιγμή για το πού θα πάω και τώρα στην καραντίνα είχα πάει στην Ολλανδία οπότε τώρα ήμουνα ένα χρόνο εκεί

πέρα και εντάξει τώρα για τις σπουδές έρχομαι ακόμα στο Ρέθυμνο, αλλά όταν δεν χρειάζομαι να ΄μαι στο Ρέθυμνο πηγαίνω πιο πολύ στην Ολλανδία παρά στην Αίγινα

<Ε> Α οπότε τώρα έχεις πολύ στενή σχέση με την Ολλανδία απ' ό,τι καταλαβαίνω, είσαι το μεγαλύτερο μέρος ας πούμε εκεί

<Σ10> Ναι, ναι

<Ε> Ωραία, παρακολουθούσες τηλεοπτικά προγράμματα από την Ολλανδία παλαιότερα όταν ήσουν παιδί; Είχατε ας πούμε τύπου δορυφορική σύνδεση;

<Σ10> Για κάποιο διάστημα είχαμε ναι, αλλά όχι για πάρα πολλά χρόνια, 'ντάξει τώρα πέντε-έξι χρόνια είχαμε σίγουρα, αλλά ναι τα τελευταία δέκα χρόνια σίγουρα δεν είχαμε ((γέλια)) δεν θυμάμαι πότε διακόπηκε, διακόψαμε τη συνδρομή

<Ε> Όταν είχατε τη συνδρομή τι είδους προγράμματα σου άρεσε να βλέπεις;

<Σ10> Α τότε ήμασταν στην ηλικία που βλέπαμε τα παιδικά και για παράδειγμα εγώ τα παιδικά τα 'χω δει στα ολλανδικά, δηλαδή αυτά που έχουν δει οι περισσότεροι στα ελληνικά εγώ τα 'χω δει στα ολλανδικά μόνο ((γέλια))

<Ε> Οπότε ήτανε τα παιδικά που βλέπουμε, τα είχες στην Ολλανδική γλώσσα στο μυαλό σου, σωστά;

<Σ10> Ναι

<Ε> Ωραία, σήμερα παρακολουθείς φαντάζομαι τα ολλανδικά κανάλια όταν βρίσκεσαι στην Ολλανδία ή έχεις και κάποια σύνδεση τώρα εσύ να βλέπεις ας πούμε ειδήσεις και τα λοιπά;

<Σ10> Ε:: όχι τώρα εγώ γενικότερα έχω σταματήσει να βλέπω τόσο πολύ τηλεόραση τα τελευταία χρόνια ((γέλια)) οπότε δεν βλέπω ούτε ελληνικά κανάλια ούτε ολλανδικά ((γέλια))

<Ε> Ωραία, θυμάσαι αν σου διάβαζαν οι γονείς σου παραμύθια στα ολλανδικά; Η μαμά σου μάλλον στα ολλανδικά;

<Σ10> Ε ναι

<Ε> Γνωρίζεις γραφή και ανάγνωση στα ολλανδικά;

<Σ10> Α:: τώρα ε:: ξέρω να διαβάζω, το γράψιμο ακόμα θέλω βελτίωση, τώρα θέλω να δω να κάνω ένα σαν Lower στα ολλανδικά για να δω λίγο σε τι επίπεδο βρίσκομαι, αλλά ναι η γραφή μου δεν είναι τόσο καλή όσο θα 'θελα, ε αλλά έχω βελτιωθεί με τα χρόνια

<Ε> Πού έμαθες να, τη γραφή αυτή που έχεις μάθει και την ανάγνωση; Πού έμαθες να γράφεις και να διαβάζεις;

<Σ10> Ε στα ολλανδικά η μάνα μου μού τα ‘μαθε μια χρονιά

<Ε> Δεν παρακολούθησες κάποιο κοινοτικό σχολείο τέτοιου τύπου στα ολλανδικά;

<Σ10> Όχι

<Ε> Άρα με τη μαμά πιο παλιά ας πούμε στο δημοτικό, θυμάσαι;

<Σ10> Ναι θυμάμαι μία η δύο χρονιές ε:: κάποια στιγμή, δεν θυμάμαι αν το ‘χα ζητήσει εγώ ή αν μου το είχε πει η μάνα μου να το, αν μου το είχε προτείνει να το κάνουμε, αλλά ε:: κάναμε μία δύο ώρες την ημέρα κάναμε εξάσκηση στη γραφή και στο διάβασμα και ‘ντάξει τώρα εγώ έχω ξεκινήσει και διαβάζω βιβλία στα ολλανδικά απλώς ακόμα δυσκολεύομαι μερικές φορές

<Ε> Χρησιμοποιείς τη γνώση αυτή στην καθημερινότητά σου σήμερα; Τη γνώση ας πούμε της ανάγνωσης θα πω εγώ τώρα στα ολλανδικά;

<Σ10> Ε:: νομίζω ασυναίσθητα ναι, τώρα δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι συγκεκριμένο αν το χρησιμοποιώ ε:: αλλά ναι πιστεύω χρησιμοποιώ ναι

<Ε> Και απ’ ό,τι κατάλαβα αφού μου είπες ότι διαβάζεις και βιβλία οπότε φαντάζομαι και εκεί τη χρησιμοποιείς, χρησιμοποιείς αυτές τις γνώσεις

<Σ10> Ναι

<Ε> Ποια γλώσσα χρησιμοποιείς κυρίως στην καθημερινότητά σου σήμερα;

<Σ10> Ε:: εννοείς όταν για παράδειγμα σκέφτομαι στον εαυτό μου;

<Ε> Ε όχι όταν, για να μιλάς ας πούμε, για να επικοινωνείς σήμερα, ποια γλώσσα χρησιμοποιείς;

<Σ10> Ε:: αυτό εξαρτάται λίγο και με ποιον συναναστρέφομαι, για παράδειγμα τώρα μιλάω πιο πολύ στα ελληνικά επειδή βρίσκομαι τώρα στο Ρέθυμνο και ε:: έχω και τις φίλες μου εδώ πέρα, όταν είμαι εκεί πέρα ε:: χρησιμοποιώ κατ’ αποκλειστικότητα ολλανδικά γιατί ‘ντάξει έχω ε:: κρατάω ακόμα επαφές με φίλες μου απ’ το Πανεπιστήμιο αλλά δεν είναι και σε εβδομαδιαία βάση

<Ε> Τυχαίνει να χρησιμοποιείς λέξεις και από τις δύο γλώσσες μέσα στην ίδια πρόταση;

<Σ10> Ναι, αυτό το κάνω ε:: πάρα πολύ με τη μάνα μου και με την αδελφή μου, αλλά ναι γενικά με τη μάνα μου όταν για παράδειγμα δεν θυμηθώ μία λέξη στη μία γλώσσα θα την πω σε άλλη και θα με καταλάβει, για αυτό μερικές φορές δυσκολεύομαι να μιλήσω σε μία γλώσσα μόνο γιατί μ:: για παράδειγμα τώρα που μιλάμε εμείς δεν θα μπορούσα να σου πω μία λέξη στα ολλανδικά γιατί θα ήξερα ότι δε τη καταλαβαίνεις οπότε θα πρέπει να σκεφτώ άλλο τρόπο να στη πω ((γέλια)), ενώ με τη μάνα μου δεν έχω αυτό το θέμα

<Ε> Είναι η ροή των λέξεων διαφορετική σίγουρα.

<Σ10> Ναι

<Ε> Πολύ ωραία. Χρησιμοποιείς τα ολλανδικά όταν υπάρχουν μπροστά άτομα που δεν τα γνωρίζουν; Παραδείγματος χάρη μιλάνε μόνο ελληνικά;

<Σ10> Ναι, όταν είμαι με τη μάνα μου και θέλουμε να πούμε κάτι προσωπικό μεταξύ μας, ναι και με την αδελφή μου γιατί γενικά με την αδελφή μου δεν μιλάμε τόσο στα ελληνικά μου φαίνεται πολύ παράξενο να μιλήσουμε στα ελληνικά, οπότε θυμάμαι όταν μιλούσα με την αδελφή μου, όταν ήμουνα εδώ πέρα στο Ρέθυμνο και μιλούσα με την αδελφή μου και ήταν το αγόρι της εκείνη την ώρα θα ξεκινούσαμε στα ελληνικά και κάποια στιγμή θα κάναμε το κλικ ε:: στα ολλανδικά, δηλαδή ((γέλια)) εκείνος δεν καταλάβαινε τι λέγαμε και μετά θα κάνουμε α ναι δεν καταλαβαίνει τι λέμε οπότε ας αλλάξουμε πάλι και μετά ε δύο προτάσεις στα ελληνικά, μετά πάλι στα ολλανδικά πηγαίναμε, είναι ασυναίσθητο

<Ε> Αυτό ήθελα να πω, ότι είναι, δεν είναι μόνο όταν θες να πεις κάτι ας πούμε που δε θες να το καταλάβει ο άλλος, καταλαβαίνω ότι γίνεται και σε άλλες περιπτώσεις ασυναίσθητα

<Σ10> Ναι

<Ε> Μου είπες ότι δεν παρακολουθείς τηλεόραση και τα λοιπά, έτσι; Υπάρχουν άλλα μέσα που παρακολουθείς; Υπάρχει μήπως κάτι άλλο που βλέπεις;

<Σ10> Ε στο Γιουτιουμπ βίντεο και αυτά, αλλά αυτό ((γέλια)) δε, δε βλέπω ούτε στα ολλανδικά ούτε στα ελληνικά, αυτό που βλέπω αγγλικά μόνο

<Ε> Αυτό ήθελα να ρωτήσω, σε ποια γλώσσα είναι αυτά τα μέσα, οπότε είναι στα αγγλικά, σωστά;

<Σ10> Ναι

<Ε> Χρησιμοποιείς τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης; Φεισμπουκ, Τουιτερ, Ινσταγκραμ, Τικτοκ;

<Σ10> Ε ναι, χρησιμοποιώ όχι πάρα πολύ, αλλά ναι χρησιμοποιώ

<Ε> Ποιο μέσο χρησιμοποιείς περισσότερο;

<Σ10> Αχ:: καλή ερώτηση ((γέλια)), ποιο χρησιμοποιώ περισσότερο; Νομίζω, αν πρέπει να επιλέξω ένα, γιατί τα χρησιμοποιώ όλα στο μίνιμουμ, νομίζω θα ήταν το Φεισμπουκ. Ή το Ινσταγκραμ, ναι, ένα απ' τα δύο ((γέλια))

<Ε> Ή και τα δύο φαντάζομαι

<Σ10> Ναι, γενικά δεν είμαι πολύ των σοσιαλ μιντια να σου πω την αλήθεια, είναι επειδή τα ‘χουν άλλοι που τα ‘χω και γω, ε δεν κοιτάω σε καθημερινή βάση ((γέλια)) όπως άλλοι

<Ε> Πιο πολύ για την επικοινωνία φαντάζομαι

<Σ10> Ναι

<Ε> Τώρα κατά τη χρήση του Φεισμπουκ και του Ινσταγκραμ ποια γλώσσα χρησιμοποιείς;

<Σ10> Ε και εκεί κατά κύριο λόγο αγγλικά

<Ε> Τα ελληνικά και τα ολλανδικά έχουν κάποια θέση εκεί;

<Σ10> Α:: τώρα μόνο σε μηνύματα και αυτό πάλι εξαρτάται σε ποιον θα γράψω, αλλά μ:: ναι νομίζω κατά κύριο λόγο εκεί στα ελληνικά γιατί πιο πολύ οι φίλες μου έχουν τέτοια μέσα δικτύωσης και ναι

<Ε> Σε ποια γλώσσα είναι συνήθως οι κοινοποιήσεις, οι αναρτήσεις, αυτά τα ποστ που κάνεις σ’ αυτά τα μέσα;

<Σ10> Ε στα αγγλικά

<Ε> Στα αγγλικά φαντάζομαι για να τα καταλαβαίνουν οι περισσότεροι;

<Σ10> Ναι και αυτό, αλλά νιώθω πιο άνετα να γράφω στ’ αγγλικά ε:: εγώ για πολύ καιρό όταν έγραφα στη μάνα μου στο messenger για παράδειγμα ε:: της έγραφα στα αγγλικά, τώρα όσο περνάει ο καιρός της γράφω πιο πολύ στα ολλανδικά ε αλλά με την αδελφή μου θα μιλήσω πιο πολύ στα αγγλικά στο μεσεντζερ γιατί και εκείνη θα μου μιλήσει στα αγγλικά. Και έτσι υπάρχουνε κάποια ε:: κάποιες εκφράσεις που μπορεί να της χρησιμοποιήσω πιο εύχρηστα στα, στα αγγλικά παρά στα ολλανδικά και είναι και αυτό που δεν ξέρω να γράφω ακόμα όσο θα ‘θελα, οπότε θα πρέπει να κάνω πολλές παρεμβάσεις για να μπορέσω να πω αυτό που θέλω

<Ε> Οπότε είναι πιο εύκολο να εκφραστεί αυτό στα αγγλικά φαντάζομαι.

<Σ10> Ναι

<Ε> Στις προσωπικές σου σημειώσεις που δεν τις βλέπει κανένας άλλος σε ποια γλώσσα προτιμάς να γράφεις;

<Σ10> Ε και αυτό στα αγγλικά

<Ε> Τυχαίνει να χρησιμοποιείς ταυτόχρονα περισσότερες από μία γλώσσες στην ίδια πρόταση ή στις σημειώσεις σου ας πούμε, στη μία σειρά στη μία γλώσσα, στην άλλη στην άλλη; Τυχαίνει κάτι τέτοιο;

<Σ10> Α:: ναι, δηλαδή όταν γράφω τις σημειώσεις απ' το πανεπιστήμιο ε:: θα γράφω τις περισσότερες προτάσεις στα ελληνικά και μπορεί να γράψω μία λέξη στα αγγλικά που ή θα είναι πιο σύντομη ή θα τη θυμάμαι πιο εύκολα παρά να τη γράψω στα ελληνικά

<Ε> Ωραία, συμβαίνει συχνά αυτό ή είναι μόνο στο πανεπιστήμιο; Να υπάρχει, να υπάρχουν και οι δύο γλώσσες ας πούμε;

<Σ10> Ε:: κατά κύριο λόγο στο πανεπιστήμιο συμβαίνει αυτό γιατί δε θέλω να μπερδευτώ πάρα πολύ με αγγλικές λέξεις, ειδικά στη εξεταστική άμα τους γράφω τα μισά στα αγγλικά ((γέλια)) πάει

<Ε> Οπότε εκτός από το πανεπιστήμιο στις άλλες σημειώσεις τις δικές σου τις προσωπικές τα αγγλικά κυριαρχούν αν κατάλαβα καλά

<Σ10> Ναι, αν γράψω για παράδειγμα α τι να πω, μία λίστα για το τι θα ψωνίσω θα 'ναι αγγλικά

<Ε> Ωραία, με ποια γλώσσα αισθάνεσαι πιο οικεία;

<Σ10> Ε:: με τα ολλανδικά

<Ε> Γιατί θεωρείς ότι συμβαίνει αυτό;

<Σ10> Ε:: είναι η γλώσσα την οποία μεγάλωσα, έχω συνηθίσει να μιλάω με αυτή την, έχω συνηθίσει να μιλάω ολλανδικά με τα χρόνια και δηλαδή με τα οποία νιώθω πιο άνετα, ε δηλαδή τη μάνα μου και την αδελφή μου τους μιλάω στα ολλανδικά, οπότε γι' αυτό

<Ε> Άλλαξαν τα συναισθήματά σου ή ήταν πάντα έτσι; Τα ολλανδικά ήταν η γλώσσα που ήταν πιο οικεία πάντα;

<Σ10> Ναι

<Ε> Έχοντας μεγαλώσει στην Ελλάδα, αλλά και λόγω της μαμάς που είναι από την Ολλανδία, εσύ πώς θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου; Θα έλεγες ότι είσαι Ελληνίδα από την Ολλανδία ή ότι είσαι Ολλανδέζα απ' την Ελλάδα; Θα έδινες κάποιο τέτοιο χαρακτηρισμό;

<Σ10> Ε:: όταν με ρωτάνε άνθρωποι με ρωτάνε πιο πολύ Ελληνίδα ή Ολλανδέζα, εγώ θα 'λεγα Ολλανδέζα, αλλά τώρα που ήμουνα εκεί στην Ολλανδία για κάποιο διάστημα καταλάβαινα ότι με κάποια θέματα νιώθω πιο άνετα στα ελληνικά, για παράδειγμα αν είναι να μπω σ' ένα μαγαζί και να ρωτήσω κάτι εδώ πέρα νιώθω πολύ άνετα να το κάνω εδώ πέρα θέλω λίγο ακόμα το χρόνο μου

<Ε> Είναι και διαφορετική φαντάζομαι νοοτροπία

<Σ10> Ναι είναι και αυτό, αλλά δεν ξέρω, είναι μάλλον επειδή έχω μείνει και εδώ κάποιο διάστημα μόνη μου, στο Ρέθυμνο, και επειδή έχω μεγαλώσει και στην Αίγινα όλοι οι ξένοι που συναναστρέφομαι εννοώ άνθρωποι εκτός σπιτιού είναι κατά κύριο λόγο Έλληνες, ε νομίζω ότι μπορώ να συναναστρέφομαι πιο εύκολα με τέτοια άτομα στα ελληνικά. Επειδή ξέρω τα norms ε:: δηλαδή τι περιμένουν οι άλλοι από μένα να το πω έτσι

<Ε> Πολύ ωραία, πολύ λογικά όλα αυτά. Αν βρισκόσουν σ' ένα πρόγραμμα Εράσμους στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου και δεν ήξεραν από πού είσαι, τι θα απαντούσες στην ερώτηση αυτή;

<Σ10> Ε:: (.) 'ντάξει τώρα εγώ οι περισσότεροι λόγω και της εμφάνισης μου πάντα υποθέτουνε ότι είμαι από το εξωτερικό, αλλά εγώ πάντα λέω ότι είμαι από Ελλάδα, δηλαδή άμα τους πω ότι έχω καταγωγή από Ολλανδία θα τους πω ότι η μητέρα είναι από Ολλανδία και όχι εγώ προσωπικά για να μπορώ λίγο να το ξεδιαλύνω αυτό

<Ε> Ναι φαντάζομαι κατά τις συστάσεις τις αρχικές.

<Σ10> Ναι

<Ε> Αυτή ήταν η συνέντευξη, ελπίζω να μην σε κούρασα πάρα πολύ

<Σ10> Όχι, εγώ να σου πω την αλήθεια όταν το είδα στο Φεισμπουκ το ερωτηματολόγιο το πάτησα αμέσως γιατί ε:: είναι κάτι πολύ επίκαιρο για μένα και μου άρεσε η ιδέα να μπορέσω να βοηθήσω κάποιον με την εργασία πάνω σε κάτι που εγώ είμαι πολύ έμπειρη, ναι οπότε γενικά είχα ενθουσιαστεί λίγο ((γέλια)) να κάνω τη συνέντευξη, οπότε ναι ελπίζω να σε βοήθησα με τις πληροφορίες που σου έχω δώσει και να μην υπάρχουνε σημεία που να νόμιζες οκ ((γέλια)) γιατί υπάρχουνε, δηλαδή έχουνε υπάρξει φορές που 'χω μπερδέψει άτομα με ποιες γλώσσες νιώθω πιο άνετα, το 'χω πάθει στα γερμανικά για παράδειγμα όταν πήγα για μάθημα στο πανεπιστήμιο, τη καθηγήτρια λίγο την τρέλανα ((γέλια)) α:: γιατί είναι αυτό, δηλαδή ξέρω και ελληνικά και ολλανδικά, αλλά όταν με ρωτάει ο άλλος σε ποια γλώσσα γράφεις πιο άνετα τους λέω αγγλικά και όλοι μένουνε λίγο μου λένε γιατί, οπότε ναι ((γέλια))

<Ε> Εσύ πώς θα εξηγούσες το γιατί αυτό; Εγώ πιστεύω ότι είναι, νιώθεις μεγαλύτερη ευχέρεια. Αυτό θεωρώ

<Σ10> Ναι, ναι δεν ξέρω γιατί της, γιατί τη παραξένεψε τόσο πολύ, α:: ναι και εγώ λίγο ξαφνιάστηκα που παραξενεύτηκε τόσο πολύ.

<Ε> Πολύ ωραία, όχι ήταν πολύ σημαντική η συμβολή σου στην έρευνα, δεν το συζητώ. Οι απαντήσεις σου ήταν πολύτιμες και όλη σου η βοήθεια. Και σε ευχαριστώ πολύ που ήθελες να συμμετάσχεις σε όλο αυτό

<Σ10> Ναι, κανένα πρόβλημα

<Ε> Αυτά από μένα σε ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σου και τη βοήθειά σου

<Σ10> Και εγώ σε ευχαριστώ πολύ. Καλό βράδυ