



ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΑ

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις

Συλλογικό Έργο

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις

Διαδικτυακή Έκδοση

Άμφισσα, 2022

Τίτλος: Διαπολιτισμικότητα

Συγγραφείς: Ευθυμία Αναγνωστάκου

Ιωάννα Γεροσίδερη

Αλεξάνδρα Κατσιγιάννη

Νικόλαος Λεμονάς

Ροδάνθη Πάντου

Επιμέλεια: Ιωάννα Γεροσίδερη

Οργάνωση ύλης: Αλεξάνδρα Κατσιγιάννη

Διαδικτυακή έκδοση

Άμφισσα 2022

ISBN: 978-618-00-4042-5

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
Τα οφέλη της μετανάστευσης σε επίπεδο πολιτισμού: Η περίπτωση της Ελλάδας από τα αρχαία χρόνια μέχρι σήμερα, τόσο ως χώρα αποστολής μεταναστών όσο και ως χώρα υποδοχής.....	13
Το φαινόμενο της διγλωσσίας.....	30
Η διγλωσσία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.....	56
Σχέση Οικογένειας και Σχολείου: Πρακτικές επικοινωνίας που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή μαθητών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο.....	70
Η αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού για την κατάκτηση του γραμματισμού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.....	100

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολιτισμική ετερότητα των σημερινών κοινωνιών δημιουργεί νέα δεδομένα στην σχολική πραγματικότητα, νέες ανάγκες και προκλήσεις για εκπαιδευτικούς, μαθητές και για το εκπαιδευτικό σύστημα. Στην διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία αναφέρονται και περιγράφονται πέντε μοντέλα διαχείρισης του πολιτιστικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, εκ των οποίων τα δύο είναι μονοπολιτισμικά και τα τρία πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα και συνδέονται άμεσα με μια γενικότερη αντίληψη της κοινωνίας και της πολιτείας για την ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών.

Τα **μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα μοντέλα** είναι εκείνο της «αφομοίωσης», κατά το οποίο στόχος είναι να ταυτιστεί απόλυτα κάποιος με τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας ώστε να γίνει αποδεκτός, και εκείνο της «ενσωμάτωσης», όπου στόχο αποτελεί η καλύτερη ενσωμάτωση των μειονοτικών μαθητών και η λήψη υποστηρικτικών μέτρων για την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας. Τα **πλουραλιστικά προσανατολισμένα μοντέλα** διαχείρισης του πολιτιστικού πλουραλισμού είναι το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό.

Σε μια κριτική ανάλυση όλα τα πρότυπα (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης /ένταξης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και διαπολιτισμικό) στηρίζονται σε μία από δύο βασικές θεωρίες. Η μία στηρίζεται στην φονξιοναλιστική κοινωνιολογική θεώρηση και θεωρεί τα αίτια των προβλημάτων ως «ελλείψεις» που φέρνουν οι μετανάστες μαθητές και απευθύνεται μόνο σε αυτούς, προτείνοντας αντισταθμιστικά μέτρα για την εξάλειψη αυτού του «ελλείμματος». Η άλλη θέση στηρίζεται στην αλληλεπιδραστική κοινωνιολογική θεώρηση και αντιμετωπίζει τα προβλήματα των μεταναστών ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, για τη δημιουργία κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονταν από ισονομία, κατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2011:63).

Τα πλουραλιστικά προσανατολισμένα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας προωθούν στα σχολεία τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Μια κοινωνία με πολιτισμική πολυφωνία είναι εκείνη στην οποία οι άνθρωποι από πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς μπορούν να επιτύχουν την ενότητα, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα.

Από το 2005 και μετά, ερευνητές υποστηρίζουν ότι η χρήση της έννοιας «διαφορετικότητα» είναι πιο δόκιμη από τους όρους «διαπολιτισμική/πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2011:53). Τα πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης, αντιρατσιστικό – πολυπολιτισμικό – διαπολιτισμικό, υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σημασία της μετάλλαξης του σχολείου σε ένα περιβάλλον που αντικατοπτρίζει τις αξίες, τις προοπτικές, τις συμπεριφορές και τις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μέσα από μια σχέση αλληλεπίδρασης. Κατά τη σχέση αυτή οι μαθητές ενσωματώνουν στην ταυτότητά τους στοιχεία από την κουλτούρα των δασκάλων τους και οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στοιχεία από την κουλτούρα των μαθητών τους.

Πιο συγκεκριμένα **το αντιρατσιστικό πρότυπο** προωθεί αναλύσεις θεμάτων σχετικών με το ρατσισμό και τις διακρίσεις μέσα και έξω από το σχολείο και παρεμβάσεις που στοχεύουν στον παραμερισμό των ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών, με στόχο την αποδυνάμωση και αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Μάρκου, 1996:2-3· Γεωργογιάννης, 1997:128· Γκόβαρης, 2004:67). Η υιοθέτηση του αντιρατσιστικού προτύπου στην εκπαίδευση είχε ως βασικό στόχο την ελαχιστοποίηση των διακρίσεων που βιώνουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, είτε αυτές είναι συνειδητές είτε όχι. Με τη βασική θέση ότι ο ρατσισμός υπάρχει όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία, και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί τις ανάγκες των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων εναντίον των οποίων ασκούνται οι φυλετικές διακρίσεις, οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης θεωρούν ως έργο άμεσης προτεραιότητας τη μείωση του ρατσισμού σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου (Μάρκου, 1996:22). Τρεις θεωρούνται οι θεμελιώδεις στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης:

- **Ισότητα.** Για όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνική - φυλετική τους προέλευση που επιτυγχάνεται με ριζικό μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, που παράγουν και διαιωνίζουν την ανισότητα.

- **Δικαιοσύνη.** Το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει σε όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σε όλα όσα η κοινωνία μπορεί να προσφέρει για το καλό του κάθε ατόμου και της χώρας συνολικά.

- **Χειραφέτηση.** Απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού (Μάρκου, 1996:23· Γεωργογιάννης, 2008:212)

Το **πολυπολιτισμικό μοντέλο** ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα (Μάρκου, 1996:13). Δίνεται έμφαση στη γνωριμία με τους άλλους πολιτισμούς, η διδασκαλία των οποίων υποστηρίζεται ότι καλλιεργεί μία θετική αυτοαντίληψη μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο παραμερισμός των προκαταλήψεων και στερεοτύπων, η καλλιέργεια της ανεκτικότητας και αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία (Μάρκου, 1996:2-3).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μία ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα και να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία (Γκόβαρης, 2004:56). Τα προγράμματα αυτά λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών, ενώ παράλληλα, μέσω των προγραμμάτων, αντιμετωπίζονται θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές τάσεις των παιδιών της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Ο Bullivant (1981 στο Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2011:158) τονίζει ότι τα παιδιά των μεταναστών έχουν περισσότερες ευκαιρίες να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις, εάν γνωρίσουν τον δικό τους πολιτισμό ενώ και οι διακρίσεις απέναντι

στους αλλοδαπούς μαθητές θα μειωθούν αισθητά, εάν οι γηγενείς μαθητές γνωρίσουν περισσότερο τον πολιτισμό των διαφορετικών συμμαθητών τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρητικές προσεγγίσεις ως βασικοί στόχοι του πολυπολιτισμικού μοντέλου αναφέρονται οι εξής:

- η μεταρρύθμιση του σχολείου με στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές,
- η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών των εθνικών μεταναστευτικών ομάδων,
- η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνική πολιτισμική φυλετική και θρησκευτική προέλευση και
- η ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού (Μάρκου, 1996:17).

Τέλος, η **διαπολιτισμική παιδαγωγική**, ως αναλυτικός κλάδος, ασχολείται σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης υποκειμένων και ομάδων που είναι, ή λογίζονται, ως διαφορετικά μεταξύ τους, όταν η αλληλεπίδραση αυτή αφορά παιδαγωγικά πεδία. Ο κλάδος αυτός έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της κοινωνικοποίησης του ατόμου, που ορίζεται ως διαφορετικός, και ζει εντός της επικράτειας του εθνικού κράτους, αλλά και τη συγκρότηση της εικόνας του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου» μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002:4-5). Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική ενδιαφέρεται, κυρίως, για τις συλλογικότητες που διακρίνονται σε εθνικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο καθώς και για την ένταξη τους σε κοινωνικές ομάδες, και όχι τόσο για τις διαφορετικές ατομικές υπάρξεις που συνυπάρχουν στο περιβάλλον που ασκεί αγωγή (Γκότοβος, 2002:10).

Αρχικά, η αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών-μεταναστών πραγματοποιήθηκε με βάση την «υπόθεση του ελλείμματος», σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αυτά εισέρχονταν στο σχολείο με ένα ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο έχριζε αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών μέτρων. Τη δεκαετία του '80 υπήρξε μια μεταστροφή από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς», η οποία θεωρούσε πως το κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δεν ήταν ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό. Η «υπόθεση της διαφοράς», με την προώθηση των αρχών του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας οδήγησε στην γέννηση της διαπολιτισμικής αγωγής.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά ένα διεπιστημονικό γνωστικό αντικείμενο. Η διεπιστημονικότητα (interdisciplinarity) που χαρακτηρίζει το αντικείμενό της παραπέμπει σε γνωστικά αντικείμενα των επιστημών της αγωγής, των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, όπως η εθνογραφία, η κοινωνική ανθρωπολογία, οι πολιτικές επιστήμες, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η παιδαγωγική και διδακτική, η συγκριτική εκπαίδευση, η κοινωνική ψυχολογία, η διεθνής εκπαίδευση, η κοινωνιογλωσσολογία (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2011:43). Ως σύγχρονο αντικείμενο μελέτης των περισσότερων επιστημών προσδίδει μια ολιστική διάσταση στη διερεύνηση των θεματικών περιοχών, που αντικατοπτρίζει περισσότερο αξιόπιστα τις συνθήκες που επικρατούν στις σύγχρονες κοινωνίες και τις ανάγκες των κοινωνιών αυτών. Ανάγκες που υπαγορεύουν τη δημιουργία μιας νέας συλλογικότητας, όχι «εξ αίματος» αλλά «εκ της παραμονής», η οποία ωστόσο μπορεί να είναι εξίσου ισχυρή, μια και βασίζεται σε κοινές παραδοχές και κοινές επιδιώξεις διαμέσου και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Νικολάου, 2006:88).

Ο Banks (2007 στο Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2011:80) τονίζει τη σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης του πολίτη σε μια παγκοσμιοποιημένη, πολυπολιτισμική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί για να είναι κατάλληλα οπλισμένοι, ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις, θα πρέπει τα πεδία της εκπαίδευσής τους να έχουν εμπλουτιστεί με διαπολιτισμικές αναζητήσεις και προοπτικές. Μεταξύ των στόχων της εκπαίδευσής τους συγκαταλέγεται το ότι θα πρέπει να ενημερώνονται για τις εκπαιδευτικές και

ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή. Να άρουν τις τυχόν δικές τους προκαταλήψεις απέναντι στους κάθε είδους διαφορετικούς μαθητές, όπως παλιννοστούντες, πρόσφυγες, μετανάστες κλπ. Να εξασκούνται σε παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους κατάλληλες για την εκπαίδευση και την ψυχοπαιδαγωγική τους στήριξη. Να συμμετέχουν, τέλος, σε δραστηριότητες διαπολιτισμικής παρέμβασης στην τοπική κοινωνία προκειμένου να αποκτήσουν βιωματικού χαρακτήρα εμπειρίες και να μάθουν να δρουν σε συλλογικό/ κοινωνικό επίπεδο.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική μπορεί να ενσωματωθεί στα θεματικά αντικείμενα των επιστημών της αγωγής και πιο συγκεκριμένα: Στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης για τις κοινωνικές ανισότητες και την αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων. Στη Συγκριτική Παιδαγωγική – Εκπαιδευτική Πολιτική για την συγκριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και εκπαιδευτικών πρακτικών των διαφόρων χωρών. Στην Ψυχοκοινωνιολογία για τη μελέτη των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Στη Διδακτική Μεθοδολογία για τη μελέτη των μαθησιακών εμποδίων που οφείλονται στην άγνοια της δεύτερης γλώσσας και τις προσαρμοστικές δυσκολίες των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Στην Ειδική Αγωγή για τη μελέτη των ειδικών προβλημάτων των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην Πρακτική Εξάσκηση των εκπαιδευτικών για την αποδοχή της διαφορετικότητας, την άρση των προκαταλήψεων και την καταπολέμηση του ρατσισμού (Παλαιολόγου, 2011:79).

Η κοινωνική κινητικότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη εποχή συμβάλλει στη δημιουργία πολυεθνικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Ματσαγγούρας 2003:29). Η πρόοδος και η ομαλή εξέλιξη των κοινωνιών αυτών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν μεταξύ τους και να συνεργάζονται χωρίς προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις, ανεξάρτητα από εθνική, πολιτισμική και γλωσσική προέλευση.

Κάτω από τις συνθήκες αυτές, το σύγχρονο σχολείο αναγκάζεται να επανεξετάσει τις επιδιώξεις του και να προωθήσει την κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη. Στο σύγχρονο

εκπαιδευτικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει μετασχηματιστικό ρόλο. Ο ρόλος αυτός πηγάζει από τους στόχους του σχολείου και συμπυκνώνεται στο αίτημα για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους. Η διδασκαλία και η αγωγή των μαθητών στο σχολείο, πέρα από το ατομικό όφελος κάθε μαθητή, αναμένεται να συμβάλλει σε μια καλύτερη σύγχρονη κοινωνία με τις προκλήσεις που της θέτει η πολυπολιτισμικότητα. Σ' αυτήν την προοπτική, ο εκπαιδευτικός είναι σε μια διαρκή διαδικασία αναζήτησης και μάθησης, διαχείρισης της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, διδακτικών χειρισμών και ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Οι μορφές που μπορεί να πάρει η υποστήριξη αυτή, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που προάγουν τους μαθησιακούς στόχους της επιμόρφωσης και συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στον ρόλο τους αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης όσων αναλαμβάνουν, οργανώνουν και υλοποιούν τις επιμορφώσεις αυτές για τους εκπαιδευτικούς.

Στα πλαίσια αυτά, στόχος της παρούσας έκδοσης είναι η ανάδειξη όψεων της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην προσέγγιση της διαχείρισης της διαφορετικότητας ως συστατικού στοιχείου των σχολικών τάξεων. Με δεδομένο ότι η διαφορετικότητα στο σχολείο δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο των αλλόγλωσσων, αλλοεθνών μαθητών αλλά ως ανομοιογένεια αφορά την κοινωνικο-οικονομική προέλευση μαθητών και εκπαιδευτικών, τη γλώσσα, το φύλο, τις διαφορετικές επικοινωνιακές – συναισθηματικές – μαθησιακές ανάγκες, τους ατομικούς ρυθμούς μάθησης, τις διαφορετικές επιδεξιότητες όπως αυτές διαμορφώνονται στα οικογενειακά και κοινωνικά πλαίσια και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες όπως η θρησκεία και οι συνήθειες (Ανδρούσου 2000: 17) η διαχείριση της ανομοιογένειας συμβάλλει στην εν γένει μετασχηματιστική προοπτική του σχολείου και την απομάκρυνση των διαχωριστικών αντιλήψεων και μεθόδων.

Ιωάννα Γεροσίδηρη

ΒΙΒΛΙΑ - ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

- Παλαιολόγου Ν. Ευαγγέλου Οδ., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Πεδίο, Αθήνα, 2011.
- Γεωργογιάννης, Π., *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, 3-5 Μαΐου 1996, Αθήνα, Gutenberg, 1997.
- Γεωργογιάννης, Π., *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7ος, Πάτρα, Αυτοέκδοση, 2008.
- Μάρκου, Γ., *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1996.
- Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη*, Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. 19, σελ. 73-88, 2006.
- Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός, 2004.
- Γκότοβος, Ε. Α., *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002.
- Ανδρούσου Αλ., *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, Το πολύχρωμο σχολείο, μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης Σχεδία, Συντ. Βαφέα Αν, τετράδια 2, Νήσος, Αθήνα, 2000.*
- Ματσαγγούρας Η., *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2003.

Τα οφέλη της μετανάστευσης σε επίπεδο πολιτισμού: Η περίπτωση της Ελλάδας από τα αρχαία χρόνια μέχρι σήμερα, τόσο ως χώρα αποστολής μεταναστών όσο και ως χώρα υποδοχής.

Νικόλαος Λεμονάς

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	15
1. Έννοια μετανάστευσης και συνέπειες	15
2. Η εξωτερική μετανάστευση των Ελλήνων	16
3. Η μετανάστευση προς την Ελλάδα	16
4. Οι συνέπειες όσον αφορά τον πολιτισμό	17
4.I Οι πολιτισμικές συνέπειες της μετανάστευσης των Ελλήνων από τα αρχαία έως τα Βυζαντινά χρόνια και την περίοδο της Τουρκοκρατίας	18
4.Iα Η μετανάστευση των Ελλήνων στον ελλαδικό χώρο και τη Μεσόγειο κατά την αρχαιότητα.....	18
4.Iβ. Η μετανάστευση Ελλήνων κατά τη Βυζαντινή περίοδο.....	19
4.II Οι πολιτισμικές συνέπειες της μετανάστευσης των Ελλήνων στον πολιτισμό κατά τον 20ο αι.....	20
5. Η περίπτωση των μεταναστεύσεων προς την Ελλάδα.....	21
5..α. Η περίοδος από το Μεσαίωνα έως και την ίδρυση του σύγχρονου ελληνικού κράτους το 1830	21
5.β. Οι επιδράσεις των Μικρασιατών προσφύγων.....	22
5γ. Τα οφέλη από την υποδοχή μεταναστών στην Ελλάδα και στους ίδιους τα πρόσφατα χρόνια	23
Επίλογος.....	24
Βιβλιογραφικές αναφορές - πηγές	26

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να εξηγηθούν τα οφέλη της μετανάστευσης σε επίπεδο πολιτισμού όσον αφορά την Ελλάδα ως χώρα αποστολής αλλά και υποδοχής μεταναστών (τα τελευταία χρόνια). Πρώτα θα διευκρινισθεί η έννοια της μετανάστευσης, κατόπιν θα γίνει μια συνοπτική αναφορά στη διαχρονική εμφάνιση αυτού του φαινομένου και στη συνέχεια θα καταδειχθεί η σημασία του στο επίπεδο του πολιτισμού.

1. Έννοια μετανάστευσης και συνέπειες

Μετανάστευση είναι η μόνιμη ή προσωρινή μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων¹. Είναι ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο εμφανίζει πολλές ανομοιογενείς διαδικασίες και αφορά διάφορες κατηγορίες ανθρώπων και εθνοτήτων. Ειδικότερα συνίσταται σε μια διεργασία που παρατηρείται σε διαφορετική μορφή και ένταση μέσα στο χρόνο, που οδηγεί στην ανακατανομή πληθυσμού από μέρη με μικρή ανάπτυξη και προβληματικά καθεστάτα προς μέρη με καλύτερες οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Οι γεωπολιτικές και οικονομικές μεταβολές επηρεάζουν την ένταση και τον τρόπο εκδήλωσης του φαινομένου. Τέτοιες είναι η φτώχεια, ο υπερπληθυσμός, οι πόλεμοι, οι κοινωνικές ανισότητες, ο υπερπληθυσμός, η έλλειψη χώρου². Η μετανάστευση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική, οπότε στην πρώτη περίπτωση παρατηρείται μετακίνηση του εγχώριου

¹Ο μετανάστης δεν ταυτίζεται με τον πρόσφυγα γιατί αυτός φεύγει προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης ενώ ο πρόσφυγας λόγω ενόπλων συρράξεων και κινδύνου ζωής (The United Nations Refugee Agency) ωστόσο, στην πορεία της διαδρομής του, εφόσον εγκατασταθεί σε μια άλλη χώρα νόμιμα, μπορεί να επηρεάσει τη χώρα υποδοχής και να επηρεασθεί πολιτιστικά όπως και ένας μετανάστης, οπότε είναι κι αυτός μετανάστης εν ευρεία εννοία.

²Βασίλης Καλοφορίδης Επιστημονικό περιοδικό εκπαιδευτικός κύκλος Τόμος 2 1, 2014 ekp@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

πληθυσμού εντός της χώρας ενώ στη δεύτερη η μετακίνηση γίνεται προς το εξωτερικό.³

2. Η εξωτερική μετανάστευση των Ελλήνων

Η Ελλάδα από την αρχαιότητα έως σήμερα υπήρξε κυρίως χώρα αποστολής πληθυσμού, είτε ως αποτέλεσμα ίδρυσης αποικιών κατά την αρχαιότητα, επέκτασης περαιτέρω του ελληνισμού με τις κτήσεις του Μ.Αλεξάνδρου, είτε της κατάρρευσης της Βυζαντινής αυτοκρατορίας το 1453 είτε των δυο παγκοσμίων πολέμων και των δυσμενών οικονομικών συνθηκών από το 1950 και μετά.

Κατά τα βυζαντινά χρόνια, μετά την άλωση της Κων/πολης και κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας, οι λόγοι ήταν η επιβολή του φεουδαρχικού καθεστώτος, η οικονομική εκμετάλλευση και ο πνευματικός σκοταδισμός. Έτσι, πολλοί Έλληνες κατέφυγαν στη Δύση, τη Ρωσία, την Αίγυπτο και τη Ρουμανία, όπου και ίδρυσαν παροικίες. Τις δυο πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αι. μεγάλος αριθμός Ελλήνων μετανάστευσε σε υπερπόντιες χώρες (Αμερική, Αυστραλία) ενώ από το 1940 έως το 1949 πολλοί Έλληνες έφυγαν προς χώρες της κεντρικής Ευρώπης αλλά και της ανατολικής συνεπεία βιαιών μετακινήσεων. Μετά το τέλος του Β΄ παγκοσμίου πολέμου, υπήρξαν και πάλι μεταναστευτικά ρεύματα προς χώρες της Ευρώπης αλλά και υπερπόντιες.⁴

3. Η μετανάστευση προς την Ελλάδα

Η Ελλάδα από χώρα εξαγωγής μεταναστών μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αι. άρχισε να γίνεται η ίδια χώρα έλξης αποδημούντων ή ξένων, αρχικά με την είσοδο προσφύγων

³Πέτρος Κιόχος, Λέκτορας, Η εξωτερική μετανάστευση της χώρας μας και οι συνέπειες αυτής.

⁴ Ο.π.3

μικρασιατών λόγω της μικρασιατικής καταστροφής το 1922 και αργότερα, από τα μέσα του 20^{ου} αι. λόγω της ανόδου του βιοτικού επιπέδου της και της αντίστοιχης κατάρρευσης των καθεστώτων του υπαρκτού Σοσιαλισμού στα Βαλκάνια, την κεντρική Ευρώπη (όπου υπήρχε και ελληνική διασπορά) λόγω πολιτικών αναταραχών και εμφύλιων συρράξεων από το 1989 και μετά. Λόγω των κοινών πολιτισμικών αναφορών και την απασχόληση των μεταναστών σε τομείς όπου η εθνική οικονομία εμφάνιζε έλλειψη εργατικού δυναμικού (όπως γεωργία, κτηνοτροφία, κατασκευές υπηρεσίες οικιακής φροντίδας) δημιουργήθηκαν πρόσφορες συνθήκες για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία που αναζωογόνησαν τον πρωτογενή τομέα και συνέβαλαν θετικά και στην ανάπτυξη της χώρας. Υπήρξαν και μετανάστες που είχαν διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ, γιατί προέρχονταν από ασιατικές χώρες χωρίς αυτό να προκαλεί ιδιαίτερα ζητήματα επειδή ο αριθμός τους ήταν μικρός και συνίσταντο συνήθως σε γυναίκες που απασχολούνταν σε υπηρεσίες παροχής φροντίδας. Ωστόσο τα πρόσφατα χρόνια άρχισε να εκδηλώνεται μεγαλύτερη εισροή μεταναστών προσφύγων από το 2000 και μετά λόγω πολέμων και πολιτικών εξελίξεων⁵ στη Μέση Ανατολή και την Αφρική που κορυφώθηκαν από το 2014 καθώς και του εμφυλίου πολέμου στη Συρία.

4. Οι συνέπειες όσον αφορά τον πολιτισμό

Η κοινωνία που ζούμε εμφανίζει μια έντονη ετερογένεια, καθώς υπάρχουν περισσότερες από 6000 γλώσσες στον κόσμο και το ποσοστό μετανάστευσης διεθνώς αυξάνεται κάθε έτος, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται πλέον μια μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλομορφία σε χώρες όπου δεν υπήρχε πριν. Ο πολιτισμός συνίσταται στο σύνολο των διακριτών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνικής ομάδας ή κοινωνίας και περιλαμβάνει τον τρόπο ζωής και συμβίωσης, την τέχνη, τη λογοτεχνία, τις παραδόσεις και τα πιστεύω. Η πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία είναι

⁵ Βικιπαίδεια, η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια
<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CF%8D%CE%BB%CE%B7:%CE%9A%CF%8D%CF%81%CE%B9%CE%B1>

κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας και συμβάλλει στην ανταλλαγή ιδεών, την καινοτομία τη δημιουργικότητα και την ειρηνική συνύπαρξη⁶.

4.I. Οι πολιτισμικές συνέπειες της μετανάστευσης των Ελλήνων από τα αρχαία έως τα Βυζαντινά χρόνια και την περίοδο της Τουρκοκρατίας

4.Iα. Η μετανάστευση των Ελλήνων στον ελλαδικό χώρο και τη Μεσόγειο κατά την αρχαιότητα

Για να γίνει κατανοητή η σημασία της μετανάστευσης από πολιτιστική σκοπιά σε σχέση με την Ελλάδα από τα αρχαία χρόνια έως σήμερα, πρέπει να γίνει μια αναφορά στον τρόπο εγκατάστασης των Ελλήνων σε αυτό που θεωρείται σήμερα ελλαδικός χώρος και τη λεκάνη της Μεσογείου. Οι Έλληνες εγκαταστάθηκαν σταδιακά, ανά κύματα, στο νότιο τμήμα της χερσονήσου του Αίμου από το 2000 π.Χ. στο χώρο αυτό όπου απέκτησαν κοινή συνείδηση και δημιούργησαν πολιτισμό.

Η μετανάστευσή τους ήταν αποτέλεσμα της διάσπαση της χαλαρής ενότητας των «Ινδοευρωπαίων» ανάμεσα στο 3000-2000 π.Χ. Αρχικά δεν διέθεταν τα πολιτιστικά προσόντα που ανέπτυξαν αργότερα, καθώς τα τελευταία αναπτύχθηκαν λόγω του ιδιαίτερου φυσικού περιβάλλοντος όπου άρχισαν να ζουν τη συμβίωσή τους με τους άλλους λαούς και την επίδρασή τους από τους αρχαίους λαούς της Μεσοποταμίας και της Αιγύπτου. Η κύρια προσπάθεια των Ελλήνων να εγκατασταθούν ανατολικότερα έγινε με βάση κάποιες ενδείξεις μετά το 1190 π.Χ. και την κατάρρευση του μυκηναϊκού πολιτισμού, οπότε και αναμείχθηκαν πολιτιστικά με τους γηγενείς πληθυσμούς⁷. Η μετακίνηση των ελληνικών φύλων στο νότιο ελλαδικό χώρο, τα νησιά του Αιγαίου και τη Μικρά Ασία, έθεσε τα θεμέλια του Αρχαϊκού ελληνικού πολιτισμού στο α΄ μισό της 1^{ης} χιλιετίας π.χ. και οδήγησε περαιτέρω σε μεταναστεύσεις των Ελλήνων στη Μεσόγειο

⁶Antonia Arahova, Η διακήρυξη της IFLA για την Πολυπολιτισμική βιβλιοθήκη, National Library of Greece

⁷Χρυσή Πελεκίδη, Αρχαία Ελληνική Ιστορία, από την προϊστορική εποχή έως τις παραμονές των περσικών πολέμων, Γιάννινα 1988

και τον Εύξεινο Πόντο. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα εντός 500 ετών να μετεξελιχθούν οι πολιτικές παραδόσεις των προηγούμενων λαών, ενώ η σταδιακή πολιτική μετεξέλιξη του συστήματος διακυβέρνησης των Ελλήνων κατά την αρχαϊκή εποχή σε περισσότερο δημοκρατικό αποτελεί και σημαντικό πολιτιστικό άλμα στην πορεία της ανθρωπότητας. Το γεγονός αυτό έθεσε τις βάσεις του κλασσικού ελληνικού πολιτισμού κατά τον 5ο αι. και είχε επιπτώσεις στην αρχιτεκτονική, την αγγειογραφία, τις πλαστικές τέχνες, το πολιτικό ήθος και τη φιλοσοφία.⁸ Στα τέλη του 5ου αι. π.Χ οι συγκρούσεις ανάμεσα στις ελληνικές πόλεις είχαν ως αποτέλεσμα την επικράτηση των Μακεδόνων και του Μ. Αλεξάνδρου του οποίου οι κτήσεις πέρα από τις ιωνικές πόλεις είχαν σαν αποτέλεσμα την διάδοση περαιτέρω του ελληνικού πολιτισμού ο οποίος έχοντας με τη σειρά του δεχθεί ερεθίσματα από άλλους Ανατολικούς λαούς έθεσε σημαντικότερες βάσεις για την εξάπλωση των τεχνών

Και των επιστημών⁹. Όσον αφορά τη θρησκεία, η δημιουργία αποικιών σε περιοχές της Μικράς Ασίας της Μεσογείου είχαν σαν αποτέλεσμα να επηρεασθούν και οι τοπικές λατρευτικές πρακτικές (όπως π.χ αυτές των Ετρούσκων και των Ρωμαίων στην Ιταλία).¹⁰

4.1β. Η μετανάστευση Ελλήνων κατά τη Βυζαντινή περίοδο

Η μετανάστευση Ελλήνων λογίων του Βυζαντίου λίγο πριν και μετά την Άλωση της Κων/πολης επέδρασε σημαντικά στη Δύση και ήταν παράγοντας εμφάνισης του Ουμανισμού/Ανθρωπισμού στην Ευρώπη, που οδήγησε στην πολιτιστική αναγέννηση των Γραμμάτων και των Τεχνών προκαλώντας παράλληλα το ενδιαφέρον των Δυτικών για τον αρχαίο ελληνικό κλασσικό πολιτισμό (αρχαία ελληνική γραμματεία, φιλοσοφία, ανθρωπιστικές αξίες κλασσικών γραμμάτων) και το βυζαντινό πολιτισμό. Σύμφωνα με ένα επίσημο ιστορικό των βασιλείων, το Γάλλο

⁸ Δημήτρης Λοϊζος Η Αρχαία Ελλάδα και οι Ανατολικοί λαοί, 3^η Έκδοση, Αθήνα 2004

⁹ Ο.π. 6

¹⁰ E.r Dodds Οι Έλληνες και το παράλογο, Καρδαμίτσας, 1977 Αθήνα, 151 υπ. 116 και 118.

Φάνης Κακριδής, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Νεοελληνικών Σπουδών Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία, (5.2.Κοινωνία), Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Commines, (1445-1509) η πτώση του Βυζαντίου συνέβαλε στην αναγέννηση των γραμμάτων και την οικοδόμηση της νεώτερης Ευρώπης πάνω στις πνευματικές βάσεις της κλασικής αρχαιότητας σε μια εποχή που η Ευρώπη άρχισε να απομακρύνεται από το Μεσαίωνα. Οι Έλληνες λόγιοι – μετανάστες, δίδαξαν φιλολογία και φιλοσοφία, περισυνέλλεξαν αρχαία χειρόγραφα, τα αντέγραψαν, διέδωσαν το ελληνικό πνεύμα¹¹ και συνέβαλαν και στην ίδρυση σχολείων και κολλεγίων στα οποία φοιτούσαν και Έλληνες προερχόμενοι από τις βενετικές κτήσεις στην Ελλάδα και των οθωμανοκρατούμενο ελλαδικό χώρο¹².

4.II. Οι πολιτισμικές συνέπειες της μετανάστευσης των Ελλήνων στον πολιτισμό κατά τον 20^ο αι.

Στις αρχές του 20^{ου} αι. οι Έλληνες μετανάστες προς τις υπερπόντιες χώρες ήταν κυρίως οικονομικοί. Μετά το Β΄ παγκόσμιο άρχισαν να μεταναστεύουν προς την Αμερική και την Ευρώπη και καλλιτέχνες ή άνθρωποι του πνεύματος. Αυτοί επέδειξαν σημαντικό έργο και συνέβαλαν στη διαμόρφωση της αμερικανικής τέχνης (σε μια περίοδο που κρίθηκε καθοριστική για αυτή) και την ενίσχυση της ελληνικής συνείδησης της ελληνικής παροικίας, επηρεασμένοι από την ελληνική παράδοση, την ελληνική μυθολογία, την τέχνη της κλασικής αρχαιότητας και τη μεταφυσική μεγαλοπρέπεια της βυζαντινής αγιογραφίας. Παρήγαγαν εικονογραφία που εξέφραζε την αμερικανική και ευρωπαϊκή πραγματικότητα μέσω των πολιτισμικών τους βιωμάτων. Με την αντικατάσταση του Παρισιού από την Αμερική ως κέντρο εικαστικού πειραματισμού¹³, οι Έλληνες συνέβαλαν σημαντικά στην καθιέρωση της σχολής της Νέας Υόρκης.¹⁴ Ανάμεσα στους Έλληνες μετανάστες που πήγαν στην Αυστραλία ως τα

¹¹Τέτοιες περιπτώσεις ήταν ο Μανουήλ Χρυσολωράς (δάσκαλος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας στη Φλωρεντία) ο Γεώργιος Πλήθων Γεμιστός (νεοπλατωνικός φιλόσοφος), ο αρχιεπίσκοπος Βησσαρίων (υποστηρικτής της Ένωσης των Εκκλησιών), ο Δημήτριος Χαλκοκονδύλης διδάξας στο παν/μιο της Πάδοβας), ο Κων/νος Λάσκαρις κ.α.

¹²agiosmarkoseugenikos.gr, Έλληνες λόγιοι στη δύση μετά την άλωση, Η συμβολή του Βυζαντίου στην ευρωπαϊκή αναγέννηση, 1-23

¹³ (1940-1950)

¹⁴ Lucie Smith, Modern Odysseys, Ελληνοαμερικάνοι καλλιτέχνες του 20^{ου} αι.στο (Σαπφώ Μορτάκη)

μέσα περίπου του 19^{ου} αλλά και εκείνους που μετανάστευσαν τις δεκαετίες 1950-1960 (και προς την Ευρώπη) ήταν επίσης εκτός από οικονομικούς μετανάστες και καλλιτέχνες (ζωγράφοι, γλύπτες). Τα έργα τους μπορούν να χαρακτηρισθούν διαπολιτισμικά καθώς διαμορφώθηκαν δυναμικά ανάμεσα σε δυο χώρους (την Ελλάδα και το εξωτερικό). Προέβησαν σε τολμηρές αναθεωρήσεις μορφών, αξιών και τεχνοτροπίας, διατηρώντας τη σύνδεσή τους με την παράδοση και την καλλιτεχνική κληρονομιά της χώρας τους.¹⁵

5. Η περίπτωση των μεταναστεύσεων προς την Ελλάδα

5.α. Η περίοδος από το Μεσαίωνα έως και την ίδρυση του σύγχρονου ελληνικού κράτους το 1830 .

Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα κι έως την ίδρυση του ελληνικού κράτους, οι κατακτήσεις εκ μέρους των Ενετών (1204 -16^{ος} αι.) και των Τούρκων (15^{ος} αι) στον ελλαδικό χώρο άφησαν τα αποτυπώματά τους, αλλά επειδή δεν πρόκειται για μεταναστεύσεις υπό τη στενή έννοια, κρίθηκε σκόπιμο να μη γίνει κάποια περαιτέρω αναφορά αν και υπήρξαν εκατέρωθεν πολιτισμικές επιρροές¹⁶. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί, ότι μερίδα ιστορικών υποστηρίζει ότι ήδη πριν την άλωση της Κων/πολης από τους σταυροφόρους, υπήρχαν καθολικές κοινότητες διάσπαρτες στο βυζαντινό χώρο¹⁷ που είχαν εγκατασταθεί για εμπορικούς λόγους στην ανατολή. Υπήρχαν και φορείς φιλενωτισμού¹⁸ και συνυπήρχαν με την ορθόδοξη κοινότητα.. Στα πλαίσια της μεταναστευτικής αλληλεπίδρασης μπορούμε να αναφέρουμε και την ύπαρξη μουσουλμάνων στην παραμεθόρια περιοχή της Δυτικής Θράκης έως σήμερα.¹⁹

¹⁵Σαφώ Μορτάκη, Η καλλιτεχνική μετανάστευση στην Ελλάδα, από τον 19^ο αι. στον 20^ο (1870-1970)Η περίπτωση του Ερρίκου Ανδρέου, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, 2010

¹⁶ Βλ.και Χρήστο Πατρινέλη Ο ελληνισμός κατα την πρώιμη Τουρκοκρατία (1453-1600 μ.Χ.) Γενικές παρατηρήσεις και συσχετισμοί με την μετεξέλιξη της Βυζαντινής Τέχνης Δελτίον ΧΑΕ 16 (1991-1992), Περίοδος Δ'. Στη μνήμη του André Grabar (1896-1990) 33-38 Αθήνα, 1992

¹⁷ Βενετών, Γενοβέζων, Αμαφιτών και άλλων Ευρωπαίων

¹⁸Μάρκος Π., Φώσκολος, «Σύντομη ιστορία της καθολικής εκκλησίας στην Ελλάδα.Στο:Κοντίδης Θεόδωρος (επιμ.).Ο Καθολικισμός.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 73-11

¹⁹ Άννα Τριανταφυλλίδου, Ντία Αναγνώστου Οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης στην Ελλάδα, Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ),Ενημερωτικό κείμενο πολιτικής 2004-2007

5.β. Οι επιδράσεις των Μικρασιατών προσφύγων

Επιχειρώντας να γίνει μια στοχευμένη αναφορά σε πολιτιστικές επιδράσεις μεταναστών στον Ελλαδικό χώρο, επειδή η Ελλάδα όπως ελέχθη ήταν συνήθως χώρα αποστολής, θα γίνει αναφορά στην έλευση των Ελλήνων μικρασιατών το 1922. Η άφιξη των προσφύγων το 1922 ενίσχυσε τις συζητήσεις για το ζήτημα της ελληνικής ταυτότητας. Οι Έλληνες της Μικρασίας είχαν μεγαλώσει σε κοσμοπολίτικο περιβάλλον με οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη. Οι ίδιοι θεωρούσαν τον εαυτό τους αναπόσπαστα συνδεδεμένο με την αρχαία Ιωνία και το Βυζάντιο. Μια χαρακτηριστική επίδρασή τους στην τέχνη ήταν η επιτάχυνση της εξελικτικής πορείας της ελληνικής λαϊκής μουσικής με την εισαγωγή του ρεμπέτικου τραγουδιού το οποίο διαμόρφωσε το έντεχνο και λαϊκό τραγούδι στη μεταπολεμική περίοδο. Η ορχήστρα εμπλουτίστηκε από νέα μουσικά όργανα, η μελωδική φόρμα έγινε περισσότερο σύνθετη, οι ιδεολογικές αναφορές άλλαξαν, μετριάστηκε η μάγκικη αργκό και εμφανίστηκαν επώνυμοι δημιουργοί πολλοί από τους οποίους ήταν Μικρασιάτες. Οι πρόσφυγες μετέφεραν μαζί τους πλούσιες πολιτισμικές παραδόσεις με αναφορές σε ανατολίτικες πολιτισμικές αναφορές όπως ανατολίτικα γλέντια σε λαϊκά καφενεία και παραστάσεις θεάτρου σκιών από καραγκιοζοπαίχτες. Επιπλέον συμβάντα που συνδέονταν με την πολιτισμική δραστηριότητα των προσφύγων (όπως παρουσιάζονταν σε εφημερίδες της εποχής) ήταν οι αυτοσχέδιες θεατρικές παραστάσεις με επίκαιρες επιθεωρήσεις και δράματα, η περίφημη οπερέτα «Λεπλεπιτζής Χορ Χορ Αγάς» του Αρμένιου Τσουχατζιάν, παραστάσεις και κομπανίες πλαισιωμένες από επώνυμους Μικρασιάτες.²⁰ Περαιτέρω, ο κοσμοπολίτικος χαρακτήρας πολλών οικογενειών εμπλούτισε με νέα στοιχεία τη λαογραφία και τη λογοτεχνία²¹. Επίσης πολλοί διάσημοι λογοτέχνες προήλθαν από τη Μικρά Ασία²².

²⁰Γιάννης Ζαϊμάκης, Πολιτισμική ταυτότητα, μουσικές πρακτικές και βιογραφικά ρήγματα σε Μικρασιάτες πρόσφυγες στο Ηράκλειο, Ηράκλειο, Χανιά, 2008 Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών Ελευθέριος Κ.Βενιζέλος

²¹ Η μηχανή του χρόνου.gr

²² Όπως ο Ηλίας Βενέζης, η Διδώ Σωτηρίου ο Κοσμάς Πολίτης, ο Γιώργος Θεοδοκάς, Ο Δημήτρης Ψαθάς (θεατρικός συγγραφέας χρονογράφος, δημοσιογράφος), ο Φώτης Κόντογλου (λογοτέχνης και ζωγράφος)

5.γ. Τα οφέλη από την υποδοχή μεταναστών στην Ελλάδα και στους ίδιους τα πρόσφατα χρόνια

Όσον αφορά το ζήτημα της επιρροής των εισερχόμενων τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα μεταναστευτικών ροών (που εμφανίζονται έντονα και με τη μορφή προσφυγικών ροών) η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει επανειλημμένως τονίσει²³ τη θετική συμβολή των μεταναστών στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των χωρών μελών²⁴. Σήμερα, η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο με ρίζες στο παρελθόν αλλά με νέα χαρακτηριστικά. Σε πολιτισμικό επίπεδο δημιουργούνται νέες και διαφορετικές (υβριδικές) μορφές κουλτούρας καθώς αναμειγνύεται η τοπική κουλτούρα με αυτήν της χώρας προέλευσης (π.χ. για παράδειγμα η μουσική και οι τέχνες αποτελούν βασικές μορφές πολιτισμικής παραγωγής). Η Ευρώπη προωθεί τον αμοιβαίο σεβασμό των παραδόσεων και των πολιτισμών. Ωστόσο ένας στους δυο Έλληνες νιώθει ότι η πολιτική συνοχή και ομοιογένεια της χώρας «απειλείται» και υποβαθμίζεται από τους μετανάστες.²⁵ Η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου αποκτάται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση του «εγώ». Συντελείται μέσω των διαδικασιών της πολιτισμοποίησης και επιπολιτισμού που αφορούν τον τρόπο που ένα άτομο εσωτερικεύει τα στοιχεία ενός πολιτισμού (εν προκειμένω του πολιτισμού όπου βρίσκεται). Με τη διαδικασία αυτή μεταβιβάζονται γλώσσα, ήθη, έθιμα και κοινωνική συμπεριφορά. Με αφορμή τους μετανάστες, η ελληνική κοινωνία έρχεται αντιμέτωπη με το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού της εθνικής ταυτότητας. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 15 χώρες της ΕΕ προέκυψε ότι η παρουσία των μεταναστών εμπλουτίζει την πολιτιστική ζωή της κοινωνίας καθώς το 50% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά²⁶, αν και τα ποσοστά διαφέρουν μεταξύ των

ο Κορνήλιος Καστοριάδης (γνωστός ως φιλόσοφος της αυτονομίας) ο βραβευμένος με νόμπελ λογοτεχνίας Γιώργος Σεφέρης κ.α.

²³Βλ. ενδεικτικά European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals Commission, COM (2011) 455 final, 20/7/2011.

²⁴Αλέξανδρος Αφουξενίδης, Νίκος Σαρρής, Όλγα Τσακίριδη, Ένταξη των μεταναστών, αντιλήψεις, πρακτικές, πολιτικές, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

²⁵ Ο.π 22

²⁶ Νικόλαος Διαμαντούρος στο: «Η Ελλάδα της μετανάστευσης», Παύλος Μ.Χριστόπουλος Δ.(επιμ) Κέντρο Μελετών Μειονοτικών Ομάδων, Κριτική, 2004, 75-76

χωρών με το μεγαλύτερο στη Σουηδία (70%) ενώ στην Ελλάδα ανέρχεται στο 26%. Η μετανάστευση συνδέεται επίσης με την εξέλιξη των οικογενειακών θεσμών, επηρεάζοντας τη γεννητικότητα και τη σύναψη γάμων (μεικτών) αφού οι μετανάστες παντρεύονται (απόρροια του πολιτισμού τους) σε μικρότερη ηλικία και κάνουν περισσότερα παιδιά παρά το χαμηλό τους εισόδημα.

Η συμβολή του μεταναστευτικού φαινομένου στην αλλαγή της ελληνικής και οικονομικής πραγματικότητας ίσως διευκολύνει την πολιτισμική και κοινωνική προσαρμογή της ελληνικής κοινωνίας στα νέα πολιτισμικά και κοινωνικά δεδομένα.²⁷ Περαιτέρω, οι ίδιοι οι μετανάστες στα πλαίσια της ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία οφελούνται από τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική διαμεσολάβηση, την προώθηση του διαθρησκευτικού διαλόγου και τη δημιουργία εμπιστοσύνης μεταξύ ατόμων με πολιτισμικές και θρησκευτικές καταβολές μέσω μέτρων και προγραμμάτων που οργανώνονται από την ελληνική πολιτεία.²⁸ Η θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται στη διδασκαλία και για άλλους πολιτισμούς ώστε να αναπτύσσεται ο σεβασμός προς αυτούς από τα γηγενή παιδιά.²⁹ Έτσι οι μετανάστες έρχονται σε επαφή με το γηγενή πολιτισμό αλλά διατηρούν και τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά όσον αφορά τα ήθη, τις τέχνες και τη θρησκεία τους. Προερχόμενοι συχνά από χώρες με προβλήματα, έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το δυτικό πολιτισμό και να τον συνδυάσουν με τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά εποικοδομητικά.³⁰

Επίλογος

Η μετανάστευση είτε από είτε προς την Ελλάδα, έχει εμφανισθεί με διαφορετικούς τρόπους διαχρονικά και έχει συμβάλει στην διαμόρφωση της ελληνικής

²⁷ Ο.π. 26

²⁸ Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, Υπουργείο Μεταναστευτικής πολιτικής 2018

²⁹ Ο.π.2

³⁰ Χριστίνα Χατζησωτηρίου Κων/νος Ξενοφώντος, Διαπολιτισμική εκπαίδευση προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και προσεγγίσεις.

πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και την προώθηση του παγκόσμιου πολιτισμού. Σήμερα, λόγω της διαφοροποίησης και της έντασης των φαινομένων μετανάστευσης, είναι σημαντικό να υπάρχει δημιουργική αλληλεπίδραση με άλλες κουλτούρες και αλληλοσεβασμός μέσω της παιδείας ώστε να αποκομίζουν οφέλη τόσο οι γηγενείς όσο και οι μετανάστες.

Βιβλιογραφικές αναφορές - πηγές

- 17. **Μορτάκη Σ.Η** καλλιτεχνική μετανάστευση στην Ελλάδα από τον 19^ο αι. στον 20^ο αι: Η περίπτωση του Κων/νου Ανδρέου, *Διδακτορική Διατριβή*
- 18. **Smith, L.** Modern Odysseys, Ελληνομερικάνοι καλλιτέχνες του 20^{ου} αι. (Σαπφώ Μορτάκη)
- 21. **European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals Commission**, COM (2011) 455 final, 20/7/2011
- **Arahova A.** Η διακήρυξη της IFLA για την Πολυπολιτισμική βιβλιοθήκη, *National Library of Greece*
- **Dodds El.** Οι Έλληνες και το παράλογο, *Καρδαμίτσας, Αθήνα, 1977* 151 υπ. 116 και 118.

<file:///C:/Users/user/Downloads/SeferidisIliasMsc2010.pdf>

- **Η μηχανή του χρόνου.gr**

http://agiosmarkoseugenikos.gr/wp-content/uploads/Arthra/Ethnika_Istorika/EllinesLogioi.pdf

<http://ikee.lib.auth.gr/record/125882?ln=el>

http://repository.ifla.org/bitstream/123456789/742/1/multicultural_library_manifesto-el.pdf

<http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/downloads/2019/01/ethniki-stratigiki.pdf>

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CF%8D%CE%BB%CE%B7:%CE%9A%CF%8D%CF%81%CE%B9%CE%B1>

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0455&from=HR>

https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/teuxos1_12.pdf

<https://spoudai.unipi.gr/index.php/spoudai/article/view/829/908>

https://www.ekke.gr/publication_files/entaxi-ton-metanaston-antilipsis-politikes-praktikes

https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/grammatologia/page_073.html

<https://www.mixanitouxronou.gr/xenomerites-oi-apaxiotikoi-charaktirismoikai-afiloxeni-ypodochi-ton-mikrasiaton-stin-ellada/>

https://www.researchgate.net/profile/Angeliki-Triantafyllaki-2/publication/285512381_Intercultural_Music_Education_New_Directions_for_Initial_Teacher_Training_in_Greek/links/565eb9d108aefe619b272f4

https://www.researchgate.net/profile/Demetris-Loizos/publication/272887972_E_Archaia_Ellada_kai_oi_Anatolikai_Laoi_3000-323_pCH_A_History_of_Anc

https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i-metanastis.html

- **The United Nations Refugee Agency**, Πρόσφυγας ή μετανάστης, Ποιός είναι ο σωστός όρος

- **Αφουξενίδης Αλ.**, Σαρρής Νίκος, Τσακίριδη Όλγα,,Ένταξη των μεταναστών, αντιλήψεις, πρακτικές, πολιτικές, *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών*

- **Βικιπαίδεια,η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια**

- **Διαμαντούρος Ν.** στο: «Η Ελλάδα της μετανάστευσης», Παύλου Μ.Χριστόπουλος Δ.(επιμ) Κέντρο Μελετών Μειονοτικών Ομάδων, *Κριτική, 2004*

- **Εθνική στρατηγική για την ένταξη, Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής** 2018
- **Έλληνες λόγιοι στη Δύση μετα την άλωση, Η συμβολή του Βυζαντίου στην ευρωπαϊκή αναγέννηση, 1-23**
- **Ζαϊμάκης Γ.** Πολιτισμική ταυτότητα, μουσικές πρακτικές και βιογραφικά ρήγματα σε Μικρασιάτες – πρόσφυγες στο Ηράκλειο, *Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών Ελ.Βενιζέλος Χανιά*, 2008
- **Κακριδής Φ.** Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Νεοελληνικών Σπουδών Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία, (5.2.Κοινωνία), Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2012
- **Καλοφορίδης Β.** *Επιστημονικό περιοδικό εκπαιδευτικός κύκλος* Τόμος 2 1, 2014 ekp@ideutikos.gr κύκλος ISSN: 2241-4576
- **Κιόχος Π., Λέκτορας,** Η εξωτερική μετανάστευση της χώρας μας και οι συνέπειες Αυτής 1984
- **Λοΐζος Ι Δ.** Η Αρχαία Ελλάδα και οι Ανατολικοί λαοί, 3^η Έκδοση, *Αθήνα*, 2004
- **Πατρινέλης Χρ.** Ο ελληνισμός κατα την πρώιμη Τουρκοκρατία (1453-1600 μ.Χ.) Γενικές παρατηρήσεις και συσχετισμοί με την μετεξέλιξη της Βυζαντινής Τέχνης Δελτίον ΧΑΕ 16 (1991-1992), Περίοδος Δ'. *Στη μνήμη του André Grabar (1896-1990) Αθήνα* 1992 33-98
- **Πελεκίδη Χρ.** Αρχαία Ελληνική Ιστορία, από την προϊστορική εποχή έως τις παραμονές των περσικών πολέμων, *Γιάννινα* 1988 olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7353/1/ΠΕΛΕΚΙΔΗ%20ΧΡΥΣΗ%201988.pdf
- **Τριανταφυλλίδου, Άννα Αναγνώστου Ντία** Οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης στην Ελλάδα, *Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ), Ενημερωτικό κείμενο πολιτικής* 2004-2007

- **Φώσκολος Π.Μ.** «Σύντομη ιστορία της καθολικής εκκλησίας στην Ελλάδα. Στο: Κοντίδης Θεόδωρος (επιμ.). Ο Καθολικισμός. Αθήνα *Ελληνικά Γράμματα* 73-11

- **Χατζησωτηρίου Χρ.** Ξενοφώντος Κωνσταντίνος, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και προσεγγίσεις.

Το φαινόμενο της διγλωσσίας

Αλεξάνδρα Κατσιγιάννη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	33
1. Γλώσσα και γλωσσική ανάπτυξη.....	34
1.1. Ορισμός Γλώσσας	34
1.2. Γλωσσική ανάπτυξη.....	34
2. Γραμματική και ανάπτυξη της γραμματικής	36
2.1. Ορισμός γραμματικής.....	36
2.2. Ανάπτυξη της γραμματικής	36
3. Διγλωσσία	37
3.1.1. Ορισμοί διγλωσσίας.....	37
3.1.2. Είδη διγλωσσίας.....	38
3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας	41
3.3. Γλωσσική ανάπτυξη των διγλωσσών παιδιών	44
3.3.1. Μορφές γλωσσικής ανάπτυξης	44
3.3.2. Ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη.....	45
3.4. Ανάπτυξη των υποσυστημάτων του λόγου κατά τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη	47
3.4.1. Φωνολογική ανάπτυξη.....	47
3.4.2. Ανάπτυξη της σημασιολογίας	48

3.4.3. Ανάπτυξη μορφολογίας και σύνταξης.....	49
4. Έρευνα “TROG-2”	51
Βιβλιογραφία	53

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν αποτελεί αποκλειστικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της εποχής μας, καθώς εκδηλώθηκε με την εμφάνιση των ανθρώπινων γλωσσών και των πρώτων πολιτισμών. Ο λόγος για τον οποίο ήρθε στην επιφάνεια αυτό το φαινόμενο, είναι οι μεταναστεύσεις των λαών και οι επαφές πολιτισμών που μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες. Σύμφωνα με την Τριάρχη - Hermann (2000) η διγλωσσία εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 3000 π.Χ., στους Σουμέριους και τα πρώτα δίγλωσσα λεξικά γράφτηκαν από τους ίδιους μετά την υποδούλωσή τους από τους Ακκάδιους.

Όσο αφορά την σημερινή εποχή, πολλά κράτη έχουν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της διγλωσσίας, καθώς ο αριθμός των ομιλούμενων γλωσσών ποικίλλει μεταξύ (3.000 - 4.000). Οι παραπάνω λόγοι, είναι αυτοί οι οποίοι έχουν οδηγήσει την διγλωσσία να μελετάται ως πολυδιάστατο φαινόμενο από διάφορες επιστήμες. Οι **γλωσσολόγοι** εξετάζουν τις αλλαγές που εμφανίζονται σε κάθε γλωσσικό σύστημα, κατά την διάρκεια κατάκτησης της γλώσσας, καθώς και την εξέλιξη αμφοτέρων των γλωσσών κατά την διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Όσο αφορά την επιστήμη της **ψυχολογίας**, η διγλωσσία εξετάζεται ως ένας παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την συναισθηματική, την γνωστική και την γλωσσική ανάπτυξη ενός ατόμου. Οι **νευροεπιστήμες** εξετάζουν εάν κατά την διάρκεια επεξεργασίας της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας ενεργοποιούνται διαφορετικές περιοχές στον εγκέφαλο. Επιπλέον, η διγλωσσία έχει απασχολήσει και τους τομείς της **κοινωνιολογίας** και της **παιδαγωγικής**. Οι **κοινωνιολόγοι** μελετούν την σχέση που έχει το δίγλωσσο άτομο με το κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, στον τομέα της **παιδαγωγικής**, οι ερευνητές εξετάζουν τις μεθόδους διδασκαλίας και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η εξέταση της διγλωσσίας από γλωσσολογική σκοπιά.

1. Γλώσσα και γλωσσική ανάπτυξη

1.1. Ορισμός Γλώσσας

Σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978), η γλώσσα ορίζεται ως «ένα σύστημα, με το οποίο οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας αναπαρίστανται μέσω ενός συμβατικού κώδικα αποτελούμενο από αυθαίρετα σημεία με στόχο την επικοινωνία».

1.2. Γλωσσική ανάπτυξη

Ο όρος γλωσσική ανάπτυξη αναφέρεται στην κατάκτηση του συστήματος της γλώσσας από το παιδί και στην κατάκτηση των πέντε υποσυστημάτων του λόγου, δηλαδή τη σύνταξη, τη μορφολογία, τη φωνολογία, τη σημασιολογία και την πραγματολογία. Η σύνταξη καθορίζει τις επιτρεπόμενες φράσεις μιας γλώσσας, δηλαδή τον τρόπο, με τον οποίο σχηματίζονται οι λέξεις, με σκοπό την δημιουργία προτάσεων. Η μορφολογία αναφέρεται στους γραμματικούς κανόνες μίας γλώσσας και η φωνολογία υλοποιεί τις φράσεις σε ακολουθία φθόγγων. Όσον αφορά τη σημασιολογία, αυτή καθορίζει τη σημασία των λέξεων και των φράσεων που δημιουργήθηκαν από την σύνταξη, ενώ η πραγματολογία καθορίζει τους κανόνες που διέπουν την συζήτηση και την κοινωνική χρήση της γλώσσας (Παρούτσας, 2007; Κατή, 1989).

Σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Ο Chomsky (1988) αναφέρει ότι η γλώσσα είναι το αποτέλεσμα της αύξησης του ανθρώπινου εγκεφάλου, ενώ ο Piaget υποστήριξε ότι «η γλώσσα αναπτύχθηκε σε στενή σχέση με τη χρήση χειρονομιών έτσι, ώστε τα φωνητικά σήματα αναπτύχθηκαν για να επεκτείνουν το διαθέσιμο ρεπερτόριο». Τέλος, σύμφωνα με τον Ζάχο (1991) η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα σημείων, το οποίο αναπτύχθηκε στα πλαίσια μίας κοινότητας. Τα άτομα χρησιμοποιούν αυτά τα σημεία με απώτερο στόχο την επικοινωνία και την ανταλλαγή ιδεών. Επομένως, η σωστή χρήση της γλώσσας αποτελεί μία πολύ σημαντική προϋπόθεση για την σωστή γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού ξεκινάει πριν από την γέννηση του και παρά τις διαφορετικές γλώσσες που υπάρχουν ανά τον κόσμο, τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης είναι καθολικά. Έχει βρεθεί ότι, κατά το δεύτερο τρίμηνο της κύησης, το έμβρυο ακούει τους θορύβους του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται, ενώ στην ηλικία των έξι μηνών, το βρέφος αρχίζει να αναγνωρίζει τους ήχους της δικής του γλώσσας. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου εξαμήνου ζωής, ξεκινάει το βάβισμα, το οποίο αποτελεί την εξάσκηση του παιδιού στους ήχους της γλώσσας του, μέσω της επανάληψης συλλαβών («μπα-μπα», «μα-μα», «βα-βα»). Σε αυτό το στάδιο ξεκινάει και η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας του. Στο τέλος του πρώτου χρόνου της ζωής τους, τα παιδιά κατανοούν εντολές και χρησιμοποιούν τις πρώτες τους λέξεις, τις οποίες συνδυάζουν με την κίνηση. Στην ηλικία των (18-24) μηνών, παρατηρείται μία «έκρηξη λεξιλογίου», όπου τα παιδιά αρχίζουν να παράγουν πολλές καινούριες λέξεις. Στην ηλικία των τριών και τεσσάρων ετών, χρησιμοποιούν συνδυασμούς λέξεων για την δημιουργία προτάσεων και μαθαίνουν τη γραμματική της γλώσσας τους. Στο τέταρτο και πέμπτο έτος της ηλικίας τους, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν γραμματικά και συντακτικά σωστές προτάσεις και αναπτύσσεται η προσοχή τους. Στην ηλικία των (5 - 6) ετών, τα παιδιά κατανοούν και εκτελούν πιο σύνθετες εντολές και κάνουν χρήση των παρελθοντικών και μελλοντικών χρόνων. Ταυτόχρονα αναπτύσσονται οι γλωσσικοί μετασχηματισμοί (ερωτήσεις-αρνήσεις) και τα παιδιά μπορούν να επικοινωνήσουν με ευκολία με τους ενήλικες. Τέλος, στην ηλικία των (6-7) ετών, εμφανίζεται η κατανόηση των σύνθετων χωρο-χρονικών εννοιών και η σωστή χρήση της παθητικής φωνής. Επίσης, τα παιδιά αυτής της ηλικίας, έχουν την ικανότητα να διορθώνουν γραμματικά λάθη, τόσο δικά τους όσο και των συνομηλίκων τους (Sheridan,1975; Κατή, 1984:1989).

Όταν τα παραπάνω πέντε υποσυστήματα κατακτώνται, το παιδί διαθέτει την **γλωσσική ικανότητα** (linguistic competence). Επίσης, ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται για να εκφράσει τις γνώσεις ενός ατόμου ως προς το γλωσσικό σύστημα, καθώς και τους κανόνες που επιτρέπουν τον συνδυασμό των πέντε υποσυστημάτων (Κατή, 1989).

2. Γραμματική και ανάπτυξη της γραμματικής

2.1. Ορισμός γραμματικής

Η **γραμματική** έχει οριστεί ως οι κανόνες, οι οποίοι περιγράφουν τα τυπικά στοιχεία μιας γλώσσας και τον τρόπο, με τον οποίο αυτά τα στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν. Η **Γενετική Μετασχηματιστική Γραμματική (ΓΜΓ)** ορίζει την γραμματική της μητρικής γλώσσας, ως την ικανότητα του φυσικού ομιλητή στην υποσυνείδητη γνώση του γλωσσικού συστήματος. Αυτή η γνώση, αποδεικνύεται από το γεγονός ότι ο φυσικός ομιλητής μίας γλώσσας μπορεί να παράγει έναν μεγάλο αριθμό σωστά δομημένων προτάσεων, καθώς και από το γεγονός ότι μπορεί να κρίνει πότε μία πρόταση είναι γραμματικά σωστή. Αυτή η υποσυνείδητη γνώση αποτελεί την «εσωτερικευμένη γραμματική» της μητρικής γλώσσας (Φιλιππάκη - Warburton, 2015).

Η θεωρία της ΓΜΓ, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος γεννιέται με μία έμφυτη γλωσσική ικανότητα, η οποία εμπλουτίζεται με βάση τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, στα οποία αυτός εκτίθεται. Επομένως, η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας γίνεται με φυσικό τρόπο από μικρή ηλικία χωρίς καμία προσπάθεια, γεγονός το οποίο δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (Φιλιππάκη - Warburton, 2015).

2.2. Ανάπτυξη της γραμματικής

Όσον αφορά την **ανάπτυξη της γραμματικής**, το *πρώτο στάδιο* είναι αυτό του ολοφραστικού λόγου, όπου οι προτάσεις των παιδιών αποτελούνται από μονολεκτικές απαντήσεις. Στην προκειμένη περίπτωση, μία λέξη χρησιμοποιείται για να εκφράσει μία ολόκληρη πρόταση (π.χ. μαμά=μαμά έλα εδώ). Για το συγκεκριμένο στάδιο, υπάρχουν διαφορούμενες απόψεις, καθώς αρκετοί επιστήμονες θεωρούν ότι δεν έχει σχέση με την γραμματική, διότι δεν εμφανίζονται συνδυασμοί λέξεων. Στη συνέχεια, εμφανίζεται ο τηλεγραφικός λόγος, όπου οι προτάσεις των παιδιών αποτελούνται από δύο ή τρεις λέξεις (π.χ. μπαμπάς έφυγε=ο μπαμπάς έφυγε). Τέλος, παρατηρείται η εμφάνιση των άρθρων και των συνδέσμων, αλλά και των σύνθετων προτάσεων όλων των κατηγοριών

(κύριες, δευτερεύουσες). Παρόλο που τα περισσότερα γραμματικά φαινόμενα κατακτώνται πριν την σχολική ηλικία, υπάρχουν περίπλοκοι και δύσκολοι κανόνες, τους οποίους τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν κατά τη διάρκεια αυτής (Κάτη, 1990).

Τα λάθη των παιδιών αντικατοπτρίζουν το γεγονός ότι η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται μέσω νοητικών κανόνων και όχι μέσω της μίμησης και οι προτάσεις που παράγουν αντιστοιχούν στη σύνταξη, τη φωνολογία και τη μορφολογία που έχουν κατακτήσει μέχρι εκείνη την στιγμή. Αυτός είναι και ο λόγος, για τον οποίο δεν διορθώνουν τα λάθη τους. Όσον αφορά τη μορφολογία, έρευνες δείχνουν ότι η ανάπτυξη της ακολουθεί διαφορετική πορεία στις διάφορες χώρες του κόσμου. Πιο συγκεκριμένα, η μάθησή της είναι διαφορετική σε γλώσσες με πολύπλοκη μορφολογία, όπως η ελληνική, και διαφορετική σε γλώσσες με πιο απλή μορφολογία, όπως είναι τα αγγλικά. Ο Chomsky, είχε αναφέρει ότι ο άνθρωπος με τη γέννησή του φέρει ένα εγγενώς γραμματικό σύστημα και ονομάζεται Καθολική Γραμματική (Universal Grammar). Η Καθολική γραμματική αποτελεί το σύστημα των κανόνων που διέπουν όλες τις γλώσσες του κόσμου. Αυτό σημαίνει, ότι ο άνθρωπος γεννιέται με μία έμφυτη γνώση των αρχών, που είναι κοινές σε όλες τις γλώσσες του κόσμου, αλλά και με ένα σύνολο παραμέτρων που διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα (Κατή, 1990).

Παρ' όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, έχει παρατηρηθεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά κατά την διάρκεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, παρουσιάζουν δυσκολίες στους κανόνες γραμματικής που τη διέπουν, οι οποίες ενδέχεται να οφείλονται σε παρεμβολές της μητρικής γλώσσας. Για αυτό το λόγο, παρακάτω αναλύεται ο τομέας της διγλωσσίας και η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών.

3. Διγλωσσία

3.1.1. Ορισμοί διγλωσσίας

Σύμφωνα με την Τριάρχη (2000) η **διγλωσσία** είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή. Ο πρώτος, ο οποίος χρησιμοποίησε

τον όρο διγλωσσία βιβλιογραφικά ήταν ο Ferguson (1959, 1964), έχοντας ως σκοπό να χαρακτηρίσει μία γλωσσική κατάσταση, κατά την οποία δύο ποικιλίες μίας γλώσσας συνυπάρχουν σε μία κοινωνία και η κάθε μία από αυτές διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο. Ο Fishman αναφέρει ότι διγλωσσία είναι η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από τα άτομα που διέπουν μία κοινωνία, έχοντας ως στόχο την επικοινωνία (Fishman, 1967 σ.29). Τέλος, ο Oksaar (1971) αναφέρει, ότι διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα χωρίς προβλήματα το γλωσσικό κώδικα.

Στην νεοελληνική γλώσσα, ο όρος διγλωσσία άλλοτε σημαίνει την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών και άλλοτε την παράλληλη χρήση δύο παραλλαγών της ίδιας γλώσσας από τα μέλη μίας κοινότητας (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Ο όρος «μητρική γλώσσα» έχει αντικατασταθεί από τον όρο «πρώτη γλώσσα» και αναφέρεται στη γλώσσα, την οποία έχει μάθει ένα άτομο τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» αναφέρεται στη γλώσσα, την οποία μαθαίνει ένα άτομο, αφού έχει ήδη κατακτήσει την πρώτη (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

3.1.2. Είδη διγλωσσίας

Για την κατηγοριοποίηση των διάφορων μορφών διγλωσσίας η Τριάρχη - Herrmann (2000) χρησιμοποιεί τρία κριτήρια και είναι τα εξής: α) **κριτήρια εκμάθησης/κατάκτησης**, τα οποία αποτελούν την ηλικία και τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, β) τα **γλωσσολογικά κριτήρια** που αφορούν τον βαθμό κατάκτησης του κάθε γλωσσολογικού συστήματος και την σύνδεση των γλωσσικών συμβόλων με τις έννοιες και γ) τα **κριτήρια επίδρασης** στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Ο McLaughlin (1978) κάνει διάκριση ανάμεσα σε **ταυτόχρονη** και **διαδοχική διγλωσσία**, με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα. Κατά την **ταυτόχρονη διγλωσσία**, το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες από την στιγμή της γέννησής του, ενώ η **διαδοχική διγλωσσία** αναφέρεται στην γλώσσα, την

οποία μαθαίνει το άτομο αφού έχει ήδη κατακτήσει την πρώτη. Μία επιπλέον διάκριση πραγματοποιείται από την Τριάρχη - Herrmann (2000), η οποία αναφέρει δύο είδη διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατάκτησης: την πρώιμη και την μεταγενέστερη. Η πρώιμη συναντάται όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται στην προεφηβική ηλικία και η μεταγενέστερη όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται στην ενήλικη, πια, ζωή.

Σύμφωνα με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, οι Skutnabb-Kangas & Toukomma (1976, σ. 12) κάνουν διάκριση ανάμεσα στην **φυσική** και την **πολιτισμική / κατευθυνόμενη / τεχνητή** διγλωσσία, οι οποίες αφορούν τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Ο όρος **φυσική διγλωσσία**, δηλώνει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, μέσω της καθημερινής επαφής του ατόμου με τους φυσικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας. Αντίθετα με την φυσική διγλωσσία, η **πολιτισμική** δηλώνει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσω ενός καθημερινού προγράμματος, με τη μορφή φροντιστηριακού μαθήματος. Στόχος αυτού του είδους διγλωσσίας είναι η αλάνθαστη χρήση της γλώσσας, σε αντίθεση με την φυσική, όπου ο στόχος είναι η άμεση επικοινωνία των ομιλητών, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη βάση στα γραμματικά λάθη (Schonpflug, 1977, αναφορά στην Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Ο Weinreich (1964) προτείνει έναν άλλο διαχωρισμό των μορφών διγλωσσίας, με βάση τα γλωσσολογικά κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα, κάνει διάκριση ανάμεσα σε τρεις μορφές διγλωσσίας: τη **συντονισμένη διγλωσσία**, τη **συνθετική** και την **εξαρτημένη**. Όσον αφορά τη **συντονισμένη διγλωσσία**, το δίγλωσσο άτομο απομνημονεύει ξεχωριστά τη σημασία των λέξεων και στις δύο γλώσσες. Παραδείγματος χάριν, η λέξη παράθυρο και η λέξη *dritare* (αλβανικά), είναι συνδεδεμένες, η κάθε μία ξεχωριστά, με την σημασιολογική της έννοια. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο καταφέρνει να κατακτά δύο ξεχωριστές γλώσσες, σε δύο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους και για αυτό το λόγο, αναπτύσσονται δύο διαφορετικά σημασιολογικά συστήματα.

Η **συνθετική διγλωσσία** εμφανίζεται, όταν οι λέξεις απομνημονεύονται ξεχωριστά, αλλά έχουν κοινή σημασιολογική έννοια, δηλαδή η σημασία της λέξης συνδέεται με δύο ξεχωριστά γλωσσικά σύμβολα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να αναπτύξει διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα για την κάθε γλώσσα και να ανακαλεί τον

αντίστοιχο συμβολικό κώδικα, ανάλογα με την γλώσσα στην οποία συντελείται η επικοινωνία (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Τέλος, η **εξαρτημένη διγλωσσία** προκύπτει από την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με την βοήθεια της πρώτης. Σύμφωνα με τον Beardsmore (1982) ένα σύνηθες φαινόμενο στην εξαρτημένη διγλωσσία είναι αυτό των παρεμβολών, όπου στην δεύτερη γλώσσα εμφανίζονται δομικά στοιχεία της πρώτης γλώσσας (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Ο Lambert (1975) κάνει διάκριση ανάμεσα σε **προσθετική** και **αφαιρετική διγλωσσία** με βάση τις επιδράσεις της διγλωσσίας στους αναπτυξιακούς τομείς του ατόμου. Όσον αφορά την **προσθετική διγλωσσία**, αυτή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους τομείς ανάπτυξης και την προσωπικότητα του ατόμου. Αναλυτικότερα, το άτομο αναπτύσσει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές του δεξιότητες μέσω της θετικής στάσης απέναντι στο δίγλωσσο-πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα συνυπάρχουν αρμονικά σε ένα άτομο (Beardsmore, σ.9, αναφορά στην Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Η **αφαιρετική διγλωσσία**, σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα του Lambert, συναντάται σε δίγλωσσα άτομα, στα οποία η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επιβάλλεται από το περιβάλλον, στο οποίο ζει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η μητρική γλώσσα παραμελείται, ενώ ταυτόχρονα η δεύτερη γλώσσα δεν κατακτάται πλήρως από το άτομο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να μην ανταπεξέρχεται στο έπακρο τις απαιτήσεις που παρουσιάζονται κατά την διάρκεια της γλωσσικής επικοινωνίας στο περιβάλλον (Lambert, 1975, αναφορά στην Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Ένας επιπλέον διαχωρισμός των μορφών διγλωσσίας πραγματοποιείται από τον Paulston (1978), ο οποίος κάνει διάκριση ανάμεσα σε **ελιτίστικη** και **λαϊκή διγλωσσία**. Αναλυτικότερα, η **ελιτίστικη** διγλωσσία εμφανίζεται όταν παράλληλα με την μητρική γλώσσα συντελείται και εκμάθηση μίας δεύτερης. Οι λόγοι για τους οποίους ενδέχεται να συμβαίνει αυτό, είναι διότι το περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο απαιτεί τη γνώση

περισσότερων γλωσσών ή το ίδιο το άτομο μπορεί να θέλει να έρθει σε επαφή με το πολιτισμό αυτής της γλώσσας. Επιπλέον, η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας μπορεί να αποτελεί για το άτομο σημαντικά εφόδια για την μελλοντική επαγγελματική του αποκατάσταση.

Τέλος, η **λαϊκή διγλωσσία** εμφανίζεται όταν το άτομο αναγκάζεται να κατακτήσει μία δεύτερη γλώσσα, καθώς με αυτόν τον τρόπο εξυπηρετεί βασικές του καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες, όπως είναι οι επαγγελματικές (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχουν διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και αναλύονται παρακάτω.

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Η ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από μία σειρά παραγόντων, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, τόσο στον τρόπο, όσο και στον βαθμό κατάκτησής της και διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: **γλωσσολογικοί, ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες**. Όσον αφορά τους **γλωσσολογικούς παράγοντες**, ο Wode (1993) αναφέρει ότι η σωστή επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται ένα άτομο από το περιβάλλον του, συνεπάγεται την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Επομένως, η παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων και η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που οδηγούν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η κατάκτηση της δεύτερης εξαρτάται από τον βαθμό κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, καθώς κατά την διάρκεια ανάπτυξης της δεύτερης, το άτομο κάνει χρήση των δομών της μητρικής. Όσον αφορά τα γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνει ένα άτομο από το περιβάλλον του, αυτά χαρακτηρίζονται από γλωσσικές ποικιλίες, όπως η ομιλούμενη γλώσσα. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την γλωσσική ποικιλία και την ποιότητα και συχνότητα των γλωσσικών της δομών στα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Συνοψίζοντας, η

εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται αφενός από την πρώτη γλώσσα και αφετέρου από την ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντος.

Σχετικά με τους **ατομικούς παράγοντες**, ο Wode (1988) αναφέρει ότι αυτοί που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι τέσσερις: οι **γνωστικές ικανότητες** του ατόμου, η **προσωπικότητα** του ατόμου, οι **συναισθηματικοί παράγοντες** και άλλοι **βιολογικοί παράγοντες**. Όσον αφορά τον **γνωστικό τομέα**, ο άνθρωπος διαθέτει έμφυτες γλωσσικές ικανότητες για την κατάκτηση της γλώσσας. Όπως περιγράφηκε και παραπάνω, ο Chomsky (1965) αναφέρει ότι ο κάθε άνθρωπος, μέσω του έμφυτου μηχανισμού γλωσσικής κατάκτησης, επεξεργάζεται τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και με αυτόν τον τρόπο κατακτάται η γραμματική της γλώσσας στόχου. Η ανάπτυξη των προαναφερθέντων ικανοτήτων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την δόμηση των γλωσσικών ερεθισμάτων (input) που λαμβάνει ένα παιδί από την επαφή του με το περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσεται.

Η **προσωπικότητα** του ατόμου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, οι Knapp-Potthoff και Knapp (1982), υποστηρίζουν ότι η θετική ψυχική ισορροπία συμβάλλει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, καθώς το άτομο θα πρέπει να ξεπεράσει το στάδιο του πολιτισμικού σοκ, κατά το οποίο διαπιστώνει ότι δεν μπορεί να επικοινωνήσει γλωσσικά με τους φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας. Στην προσωπικότητα του ατόμου εντάσσεται και το **γλωσσικό ταλέντο**, που αποτελεί την γνωστική ικανότητα, η οποία συμβάλλει στην εκμάθηση της γλώσσας. Ο Carroll (1962) κάνει διάκριση ανάμεσα σε τέσσερις ικανότητες, οι οποίες είναι οι εξής: η ικανότητα φωνητικής κωδικοποίησης, η ικανότητα κατανόησης των γραμματικών κανόνων μίας γλώσσας, η ικανότητα αποστήθισης και η ικανότητα να αναγνωρίζει ασυνείδητα ή συνειδητά κανόνες των γλωσσικών εκφράσεων που ακούει (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Ως προς τους **συναισθηματικούς παράγοντες** που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, συμπεριλαμβάνονται τα κίνητρα και οι ανάγκες που ωθούν το άτομο (Fthenaki, 1985). Η Gardner (2001) κάνει διάκριση ανάμεσα στα κίνητρα ενσωμάτωσης (integrative motivation) και στα χρηστικά κίνητρα (instrumental motivation). Το πρώτο

είδος κινήτρων σχετίζεται με την επιθυμία του μαθητή να είναι ισότιμος με όλα τα άλλα μέλη της κοινωνίας, ενώ το δεύτερο είδος αφορά την επιθυμία εκμάθησης της γλώσσας για πρακτικούς λόγους, όπως επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας που κατακτά και καλύτερες προοπτικές για εύρεση εργασίας.

Τέλος, όσον αφορά τους **βιολογικούς παράγοντες**, ο Wode (1993) αναφέρει ότι επιδρούν έμμεσα στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας και αυτοί είναι το φύλο και η ηλικία κατάκτησης του ατόμου. Σύμφωνα με έρευνες η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, καθώς υποστηρίζεται ότι, όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ξεκινάει πριν την εφηβεία, τότε η κατάκτησή της γίνεται με ευκολότερο τρόπο και πιο ολοκληρωμένα. Το παιδί μέχρι την ηλικία των 3-4 ετών κατακτά χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση τις δομές της μητρικής του γλώσσας και η γλωσσική του ανάπτυξη βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την γνωστική (Μανίκα, 2006). Με το πέρας του τέταρτου έτους, όπου η μητρική γλώσσα έχει αρχίσει να κυριαρχεί, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση μίας νέας γλώσσας. Κατά την διάρκεια αυτής της ηλικίας, το άτομο είναι σε θέση να αποθηκεύσει ευκολότερα νέες πληροφορίες και να δημιουργήσει συνδέσεις μεταξύ των δομών, ενώ αργότερα η αποθήκευση γλωσσικών δομών στις ήδη υπάρχουσες αποτελεί μία διαδικασία, η οποία τελείται με περισσότερη δυσκολία. Πάντως, η ικανότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας δεν είναι αδύνατον να πραγματοποιηθεί μετά την εφηβική ηλικία, ωστόσο ενδέχεται η φωνολογική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου να μην φτάσει τα επίπεδα κατάκτησης του φυσικού ομιλητή. Ωστόσο, η επίδραση που ασκεί η ηλικία στην κατάκτηση της δεύτερης θα πρέπει να εξετάζεται σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπως είναι οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου, η διάρκεια της έκθεσης στην δεύτερη γλώσσα και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η εκμάθησή της (Μανίκα, 2006).

Η επικοινωνία του ατόμου με τους φυσικούς ομιλητές στον ελεύθερο χρόνο και η επικοινωνία του στον χώρο εργασίας αποτελούν τους βασικότερους **κοινωνικούς παράγοντες** που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικότερα, στον χώρο εργασίας, το άτομο έχει τη δυνατότητα να συζητά πολυσύνθετα θέματα που το απασχολούν, με αποτέλεσμα να δέχεται περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα και να παράγει γλωσσικές εκφράσεις. Όσον αφορά την επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές

στον ελεύθερο χρόνο, αυτή είναι ποιοτικά και ποσοτικά ανώτερη, καθώς δίνεται η ευκαιρία στο άτομο να συζητήσει ένα μεγάλο εύρος θεμάτων. Επομένως, σύμφωνα με όλα όσα περιγράφηκαν παραπάνω, η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες.

3.3. Γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών

Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να λάβει μέρος σε διάφορες ηλικίες και με διάφορους τρόπους. Υπάρχουν περιπτώσεις ατόμων που από την γέννησή τους εκτίθενται σε δύο γλώσσες, οι οποίες αναπτύσσονται ταυτόχρονα, αλλά υπάρχουν κι άλλες περιπτώσεις όπου η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται μετά την κατάκτηση της πρώτης. Αυτό επιτυγχάνεται με τη μορφή ενός φροντιστηριακού μαθήματος ή και αυθόρμητα, μέσω της επικοινωνίας με τους μητρικούς ομιλητές. Επομένως, ο χρόνος και ο τρόπος που ένα άτομο κατακτά μία δεύτερη γλώσσα διαφέρει και ενδέχεται να επηρεάσει σημαντικά την διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

3.3.1. Μορφές γλωσσικής ανάπτυξης

Ο Wode (1993) κάνει μία διαφοροποίηση μεταξύ των ειδών γλωσσικής ανάπτυξης και τις διακρίνει σε τέσσερις κατηγορίες: α) η **μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη**, β) η **πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη**, γ) η **φυσική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας** και δ) η **εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας**. Η **μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη** αναφέρεται στην κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, ενώ η **πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη** αφορά την κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών ταυτόχρονα. Η τρίτη μορφή γλωσσικής ανάπτυξης ορίζεται ως η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες, αφού έχει ήδη κατακτηθεί η πρώτη. Τέλος, η **εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας** αποτελεί την κατάκτηση της δεύτερης ή της τρίτης γλώσσας, μέσω εντατικής εκπαίδευσης π. χ. σχολικό ή φροντιστηριακό μάθημα.

Σε σχέση με την κατάκτηση της δεύτερης οι πιο συχνές μορφές γλωσσικής ανάπτυξης είναι η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη και η διαδοχική δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ή η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Σύμφωνα με την Hoffmann (1991), η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη μπορεί να εμφανιστεί μέσω των πέντε παρακάτω συνθηκών:

α) Το παιδί ανήκει σε μία δίγλωσση οικογένεια.

β) Οι γονείς του παιδιού είναι μετανάστες σε μία χώρα.

γ) Οι γονείς του παιδιού έχουν εγκατασταθεί μόνιμα σε μία χώρα, όπου δεν ομιλείται η μητρική τους γλώσσα.

δ) Το παιδί έρχεται σε συνεχή επαφή με μία άλλη γλωσσική ομάδα της πολυγλωσσικής κοινότητας, στην οποία ζει.

ε) Το παιδί φοιτά σε ένα δίγλωσσο σχολείο/νηπιαγωγείο.

3.3.2. Ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη

Τα ερωτήματα που έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές είναι εάν η δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη διαφέρει από την μονόγλωσση ως προς τα στάδια ανάπτυξης και εάν κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη υπάρχει από την αρχή ένας διαχωρισμός των δύο γλωσσικών συστημάτων. Στο πρώτο ερώτημα έχουν επιχειρήσει να απαντήσουν διάφοροι ερευνητές μέσω ερευνών και το κοινό συμπέρασμά τους είναι ότι η δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη και η μονόγλωσση ακολουθούν τους ίδιους κανόνες και διέρχονται από τις ίδιες φάσεις.

Σύμφωνα με τον Grosjean (1982), το δίγλωσσο παιδί, όπως και το μονόγλωσσο, παράγει αρχικά τα εμπρόσθια διχειλικά φωνήματα, όπως το /b/ και το /m/ και στη συνέχεια ακολουθούν τα συριστικά, όπως το /s/ και το /z/. Επιπλέον, και τα δίγλωσσα παιδιά παράγουν αρχικά λέξεις με ευκολότερη φωνοτακτική δομή και αργότερα

πολυσύλλαβες λέξεις. Όσον αφορά την γραμματική και τη σύνταξη, το παιδί χρησιμοποιεί απλούς μορφολογικούς και συντακτικούς τύπους και πολλές φορές δεν υπάρχει συμφωνία υποκειμένου και ρήματος. Επίσης, ένα από τα τελευταία γραμματικά φαινόμενα που κατακτάται, όπως και στους μονόγλωσσους είναι αυτό των δευτερευουσών προτάσεων. Τέλος, όσον αφορά τη σημασιολογία, παρατηρείται το φαινόμενο της υπεργενίκευσης των εννοιών, όπως συμβαίνει και στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης των μονόγλωσσων παιδιών (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Όσον αφορά το ερώτημα για τα δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, οι απόψεις διίστανται. Ο Bergmann (1976), οι Padilla και Liebamn (1975, αναφορά στον Grosjean 1982), είναι υπέρ της άποψης αυτής, καθώς αναφέρουν ότι το παιδιά από τα αρχικά στάδια γλωσσικής ανάπτυξης έχουν διαφοροποιήσει τα δύο γλωσσικά συστήματα, τα οποία αναπτύσσονται παράλληλα, αλλά όχι ταυτόχρονα (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Hoffmann (1975, σ. 75) υπάρχουν ερευνητές, οι οποίοι είναι υπέρ της άποψης του αρχικού ενιαίου γλωσσικού συστήματος, σύμφωνα με το οποίο ένα δίγλωσσο παιδί στα αρχικά στάδια ανάπτυξης δεν έχει διαχωρίσει μεταξύ τους τα γλωσσικά συστήματα, αλλά υπάρχει ένα κοινό. Αυτή η διαδικασία συντελείται με την πάροδο του χρόνου, καθώς αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού.

Οι Volterra και Taeschner (1978), με βάση την υπόθεση του ενιαίου γλωσσικού συστήματος, ανέπτυξαν το μοντέλο της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης, το οποίο χωρίζεται σε τρεις φάσεις. Αρχικά, υπάρχει ένα ενιαίο γλωσσικό σύστημα με λέξεις και από τις δύο γλώσσες (ηλικίες 1-2 ετών). Σε αυτό το σύστημα εμπεριέχονται λέξεις και από τις δύο γλώσσες και δεν υπάρχουν αντίστοιχες λέξεις για την κάθε γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να χρησιμοποιεί για κάθε έννοια μία κοινή λέξη και για τις δύο γλώσσες (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Το δεύτερο στάδιο είναι η ανάπτυξη δύο διαφορετικών σημασιολογικών συστημάτων, αλλά ενός κοινού γραμματικού (ηλικίες 2-3 ετών). Σε αυτό το σημείο, το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα, δηλαδή για την κάθε έννοια που κατακτά, αναπτύσσει και τα δύο αντίστοιχα γλωσσικά σύμβολα. Επιπλέον, το παιδί κατανοεί την κατηγοριοποίηση των λέξεων από την κάθε γλώσσα και έχει τη

δυνατότητα να ανατρέχει και στα δύο γλωσσικά συστήματα έτσι, ώστε να ανακαλεί την κατάλληλη λέξη. Επίσης, η ανάπτυξη της μορφολογίας και της σύνταξης και των δύο γλωσσών συντελείται ακόμη σε ένα ενιαίο σύστημα και δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση μεταξύ τους (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο πραγματοποιείται ο διαχωρισμός της σύνταξης και της μορφολογίας των δύο συστημάτων. Στα αρχικά στάδια του συγκεκριμένου σταδίου παρατηρούνται υπεργενικεύσεις των κανόνων που διέπουν τις δύο γλώσσες, κατά την διάρκεια μετάβασης από τη μία γλώσσα στην άλλη, και στη συνέχεια το παιδί αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν δύο διαφορετικά συστήματα κανόνων που καθορίζει η κάθε γλώσσα. Σύμφωνα με του Voltera και Taeschner, με το πέρας αυτού του σταδίου, το παιδί είναι σε θέση να μιλά και τις δύο γλώσσες. Επιπλέον, αυτό που πρέπει να επισημανθεί ότι δεν αναφέρεται η ηλικία, στην οποία ολοκληρώνεται το συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Ωστόσο, για να δημιουργηθεί μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα της γλωσσικής ανάπτυξης των δίγλωσσων παιδιών, παρακάτω αναλύεται η ανάπτυξη των πέντε υποσυστημάτων του λόγου.

3.4. Ανάπτυξη των υποσυστημάτων του λόγου κατά τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη

3.4.1. Φωνολογική ανάπτυξη

Κατά την διάρκεια της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης, τα παιδιά αρχικά διαφοροποιούν φωνολογικά τα δύο γλωσσικά συστήματα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η γλωσσική ανάπτυξη, κατά συνέπεια και η φωνολογική, των δίγλωσσων παιδιών διέρχεται τα ίδια στάδια με αυτήν των μονόγλωσσων. Επομένως, ένα δίγλωσσο παιδί στις (20-30) μέρες αναγνωρίζει την φωνή της μητέρας του και στην ηλικία των (5-6) μηνών ξεκινάει το στάδιο του βαβίσματος. Επιπλέον στην αρχή, διαφοροποιεί μεταξύ των ηχηρών και των άηχων φωνημάτων και αντιλαμβάνεται τις ακουστικές διαφορές μεταξύ των φωνηέντων και των συμφώνων και μεταξύ των στιγμιαίων και των

εξακολουθητικών φωνημάτων (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Επίσης, κάποια παιδιά ενδέχεται να παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες σε φωνήματα, τα οποία εμφανίζουν ομοιότητες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το παιδί επιλέγει να παράγει το φώνημα που είναι ευκολότερο γι' αυτό.

3.4.2. Ανάπτυξη της σημασιολογίας

Σύμφωνα με τους Volterra και Taeschner (1978), το βασικό λεξιλόγιο των δίγλωσσων παιδιών αναπτύσσεται στα δύο πρώτα έτη της ζωής του, κατά την διάρκεια των οποίων η σκέψη τους είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα αντικείμενα και η αφαιρετική τους ικανότητα δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα. Επομένως, είναι φυσικό σε αυτό το στάδιο το παιδί να συγκρατεί μία ονομασία για το κάθε αντικείμενο, την οποία παίρνει από έναν από τους γλωσσικούς κώδικες του περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Ο διαχωρισμός των δύο γλωσσικών συστημάτων συντελείται μετά την ηλικία των δύο ετών και σύμφωνα με τον Wode (1993, σ. 160) αποτελεί μία διαδοχική διαδικασία, της οποίας η αρχή και η διάρκεια είναι διαφορετική σε κάθε παιδί.

Όπως στα μονόγλωσσα παιδιά, έτσι και στα δίγλωσσα παρουσιάζεται το φαινόμενο της υπεργενίκευσης των εννοιών μέχρι την ηλικία των (2;6) ετών, στην προσπάθεια τους να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους. Όσον αφορά την κατάκτηση αντίστοιχων λέξεων που έχουν την ίδια έννοια, έχει παρατηρηθεί ότι όταν τα παιδιά φτάσουν στην δεύτερη γλωσσική βαθμίδα (μοντέλο Volterra και Taeschner), δημιουργούν ζευγάρια λέξεων. Σύμφωνα με τον Piaget, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν εσωτερικά σύμβολα σχετικά με τα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι οι αντίστοιχες λέξεις που έχει κατακτήσει ένα παιδί δεν εμφανίζονται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες. Ο Wode (1993) αναφέρει, ότι ο αριθμός των αντίστοιχων λέξεων που κατέχει το ένα παιδί στη μία γλώσσα είναι κατά 1/3 λιγότερο από αυτόν που κατέχει στην άλλη.

Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες σε λέξεις, των οποίων το σημασιολογικό φάσμα έχει διαφορετικό εύρος σε κάθε γλώσσα (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Ένα παράδειγμα αποτελεί η ελληνική λέξη *ανοίγω* με την αντίστοιχη γερμανική *öffnen* και την αγγλική *open*. Η σημασία αυτών των λέξεων ταυτίζεται όταν πρόκειται για το άνοιγμα της πόρτας ή του παραθύρου, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει όταν πρόκειται για το άνοιγμα του διακόπτη. Στην προκειμένη περίπτωση το σημασιολογικό εύρος της ελληνικής λέξης καλύπτει τις άλλες δύο και χρησιμοποιείται στον ελληνικό γλωσσικό κώδικα η γερμανική λέξη *öffnen* και η αγγλική *open*, ενώ θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί η λέξη *einschalten* και *switch on*, αντίστοιχα (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

3.4.3. Ανάπτυξη μορφολογίας και σύνταξης

Κατά τη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης, τα δίγλωσσα παιδιά προσπαθούν να αντιληφθούν και να κατακτήσουν τους κανόνες γραμματικής και σύνταξης που διέπουν τις γλώσσες, τις οποίες κατακτάει. Αυτή η διαδικασία δεν διαφέρει από αυτήν των μονόγλωσσων παιδιών, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές κατάκτησης και η σειρά που ακολουθείται είναι η ίδια (McLaughlin, 1978). Παρ' όλα αυτά, τα δίγλωσσα παιδιά κατά την διάρκεια της γλωσσικής τους ανάπτυξης παράγουν προτάσεις, οι οποίες εμπεριέχουν δομές και στοιχεία και των δύο γλωσσών. Όταν οι μορφολογικές δομές των δύο γλωσσών παρουσιάζουν μεταξύ τους αρκετές διαφορές, τότε η διαδικασία κατάκτησης τους είναι πιο πολύπλοκη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο των παρεμβολών, δηλαδή της μεταφοράς των δομών από τη μία γλώσσα στην άλλη (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Οι παρεμβολές μπορούν να εμφανιστούν στο φωνολογικό υποσύστημα, στο μορφολογικό και στο συντακτικό.

Στο μορφολογικό και στο συντακτικό επίπεδο, οι παρεμβολές ενδέχεται να πάρουν την μορφή διάταξης λέξεων, τη μορφή άρθρων, αντωνυμιών, αριθμών/χρόνων, εγκλίσεων, προθέσεων, συνδέσμων και πτώσεων. Για παράδειγμα, στην πρόταση «Φέρε την κουβά», ο ομιλητής έχει επηρεαστεί από την γραμματική της αλβανικής γλώσσας,

καθώς η λέξη «κουβάς» στα αλβανικά είναι γένος θηλυκό (kon-a, όπου η κατάληξη -a δηλώνει θηλυκό). Σε γενικές γραμμές, η κατάκτηση των μορφολογικών κανόνων στα δίγλωσσα παιδιά δεν συντελείται πάντα παράλληλα και στις δύο γλώσσες (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Όσον αφορά την ανάπτυξη του συντακτικού υποσυστήματος, τα δίγλωσσα παιδιά κατακτούν αρχικά τους απλούς κανόνες σύνταξης και στη συνέχεια τους πιο δύσκολους. Σε περιπτώσεις, όπου οι συντακτικοί κανόνες είναι παρόμοιοι και στις δύο γλώσσες, κατακτώνται ταυτόχρονα και αποθηκεύονται σε ένα κοινό γλωσσικό σύστημα. Οι Kiehlhöfer και Jonekeit (1983) αναφέρουν ότι κατά την διάρκεια ανάπτυξης του συντακτικού επιπέδου στην ηλικία των (1;6-1;9) στα δίγλωσσα παιδιά, παρατηρείται το φαινόμενο του ολοφραστικού λόγου και στις δύο γλώσσες. Στη συνέχεια στην ηλικία των (2;5-3;0) ετών παρατηρούνται οι φράσεις δύο λέξεων, χωρίς να υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ τους, οι οποίες αργότερα παίρνουν την μορφή πρότασης, ενώ η παραγωγή ολοκληρωμένων προτάσεων πραγματοποιείται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Η σειρά, με την οποία κατακτώνται τα μέρη του λόγου είναι ίδια και στις δύο γλώσσες. Τα παιδιά παράγουν πρώτα ρήματα και ουσιαστικά και στη συνέχεια επίθετα και επιρρήματα. Πάντως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν απαραίτητο τα μέρη του λόγου να εμφανίζονται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Τέλος, ένα επιπλέον φαινόμενο, το οποίο ενδέχεται να παρατηρείται στα υποσυστήματα του λόγου, είναι αυτό της ανάμειξης των δύο γλωσσικών συστημάτων. Η διαφορά μεταξύ ανάμειξης και παρεμβολών έγκειται στο γεγονός ότι, στην συγκεκριμένη περίπτωση, δεν υπάρχουν επιρροές μεταξύ των δύο γλωσσών, αλλά μέσα στις προτάσεις παρουσιάζονται λέξεις και μορφοσυντακτικοί κανόνες και των δύο γλωσσών (Bhatia, Ritchie, 2004). Παραδείγματος χάριν, στην πρόταση «Είναι ένας hartë e Greqi» (Papadopoulos, 2015), το παιδί που έχει ως μητρική γλώσσα την Αλβανική, χρησιμοποιεί λέξεις και μορφοσυντακτικούς κανόνες και των δύο γλωσσικών συστημάτων. Πιο συγκεκριμένα, στα Αλβανικά χρησιμοποιεί το φωνήεν «e», το οποίο αποτελεί το αντίστοιχο «της» της Ελληνικής γλώσσας και έρχεται σε συμφωνία με το ουσιαστικό

«hartë», το οποίο είναι γένος θηλυκού (στα αλβανικά η κτητική αντωνυμία έρχεται σε συμφωνία με το πρώτο ουσιαστικό και όχι με το δεύτερο).

Επομένως, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στα υποσυστήματα που προαναφέρθηκαν, τα δίγλωσσα παιδιά ενδέχεται να παρουσιάσουν κάποιες αποκλίσεις.

Ο όγκος της βιβλιογραφικής αναφοράς που σχετίζεται με την κατάκτηση των γραμματικών δομών από δίγλωσσους που έχουν ως δεύτερη γλώσσα την Ελληνική γλώσσα είναι αρκετά περιορισμένος. Επιπλέον, πολλές από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί αφορούν ενήλικες δίγλωσσους, γεγονός, το οποίο δεν βοηθάει την κατανόηση της σταδιακής κατάκτησης των γλωσσικών δομών της δεύτερης γλώσσας, ενώ οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί καλύπτουν ένα μικρό εύρος της ελληνικής γλώσσας, η οποία αποτελείται από πολλές δομές. Αυτό από πλευράς του προκαλεί ένα μεγάλο έλλειμμα στην ελληνική βιβλιογραφία. Επομένως, με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα πραγματοποιείται η ανάγκη διεξαγωγής ερευνών, οι οποίες θα στοχεύουν στην αξιολόγηση των γραμματικών δομών σε δίγλωσσους.

4. Έρευνα “TROG-2”

Το παραπάνω βιβλιογραφικό κενό οδήγησε τους Καδά, Κατσιγιάννη και Μούκα (2018) στη διεξαγωγή έρευνας προσανατολισμένης σε παιδιά αλβανικής καταγωγής δεύτερης γενιάς. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά εκτίθονταν ταυτόχρονα σε δύο είδη γλώσσας την αλβανική και την ελληνική.

Η έρευνα αυτή επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση (20) ελληνικών γραμματικών δομών, μέσω της χορήγησης του “TROG-2” και ύστερα πραγματοποιήθηκε σύγκριση των αποτελεσμάτων με αυτά παιδιών ίδιας ηλικίας με μητρική γλώσσα την ελληνική.

Ύστερα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων των δύο διαφορετικών ομάδων παιδιών, παρατηρήθηκαν σημαντικές αποκλίσεις σε αρκετά από τα γραμματικά

φαινόμενα τα οποία αξιολογήθηκαν, με συχνότερο μοτίβο να υπερτερεί η ομάδα των ελληνόφωνων μονόγλωσσων παιδιών έναντι αυτής των δίγλωσσων. Παρατηρήθηκε, επίσης και το φαινόμενο μιας πιθανής παρεμβολής, όπου σε ένα συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο (συνδυασμός τεσσάρων στοιχείων), τα παιδιά αλβανικής καταγωγής σημείωσαν σημαντικά καλύτερη επίδοση από αυτά της ελληνικής καταγωγής. Με την ολοκλήρωση της μελέτης, ωστόσο, αποδείχθηκε ότι, παρ' όλες τις διαφορές που σημειώνονται, οι δύο ομάδες παιδιών φαίνεται να ακολουθούν τα ίδια στάδια ανάπτυξης στη μορφολογία και στη σύνταξη, αφού παρουσίαζαν δυσκολίες στις ίδιες κατηγορίες.

Βιβλιογραφία

- Bhatia, I.K., Ritchie, W.C (2004), *The handbook of bilingualism*, Cambridge, Mass., USA Blackwell Publishers
- Bloom, L., Lahey, M.(1978), *Language Development and Language Disorders*, New York: John Wiley & Sons
- Chomsky, N.(1959). *Review of Skinner's Verbal Behavior. Language*,35,26–58
- Chomsky, N.(1981), *A Naturalistic Approach to Language and Cognition. Cognition and Brain Theory*, 4, 3-22
- Cook, J.(1996), *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*, Cambridge, Mass., USA Blackwell Publishers
- Dopke, S. (1992), *One parent one language*, John Benjamins Publishing Company : Amsterdam/Philadelphia
- Genesee, F., Paradis, J., Crago, M.B. (2004), *Dual Language Development & Disorders*, Baltimore, Maryland, Brookes Publishing
- Ingram, D.(1981), *Procedures for the Phonological analysis of Children's Language*, University Park Press, Baltimore
- Kroll, J.F., De Groom, A.M.B. (2005), *The Handbook of Bilingualism, Psycholinguistic Approaches*, New York, OXFORD University Press
- McDaniel, D., Cairns, S., Hsu, R.(1990), *Binding Principles in the Grammars of Young Children. Language Acquisition* 1:121-138
- Papadopoulou, I., Tzamali, D. (2015), *Investigating Communicatio Strategies In L2 Learners, Discourse: A Study In Primary Education*
- Sheridan, M.(1975). *From birth to five years. Children's developmental progress*. UK: NFER-Nelson
- Tsimpli, I.M. (2003), *Clitics and Determiners in L2 Greek*
- Tsimpli, I.M.(2006), *The Acquisition of Voice and Transitivity Alternations in Greek as Native and Second Language*
- Tsimpli, I.M., Mastropavlou, M. (2007), *Feature Interpretability in L2 Acquisition and SLI Greek Clitics and Determiners*

- Tsimpli, I.M., Papadopoulou, D. (2008), *Aspect and the Interpretation of Motion Verbs in L2 Greek*
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., Tsimpli, I. (2011), *Bilingual Acquisition of Greek Voice Morphology and Dutch Gender. What Do They Have in Common?*
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., Tsimpli, I. (2012), *The Role of Age of Onset and Input in Early Child Bilingualism in Greek and Dutch*
- Vasic, N., Chondrogianni, V., Marinis, T., Blom, E. (2012), *Processing of Gender in Turkish-Dutch and Turkish-Greek Child L2 Learners*
- Venkova, V., Shenkova, S. (2009), *Τα τυπικά λάθη που κάνουν οι Έλληνες στα Βουλγαρικά και οι Βούλγαροι στα Ελληνικά*
- Γαλαντόμος, Ι. (2012) *Μαθήματα Διγλωσσίας*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Επίκεντρο
- Ζάχος, Γ.(1991), *Γλώσσα και Γλωσσικό Υλικό*, Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών
- Καδά, Μ., Κατσιγιάννη, Α., Μούκα Ν. (2018), *Η αξιολόγηση των γραμματικών δομών σε δίγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 7;0 - 8;0 ετών, βασισμένη σε προσαρμογή του "TROG-2" στην ελληνική γλώσσα*, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα
- Κατή, Δ.(1989), *Γλωσσικήανάπτυξη*. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, 1134-1137. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κατή, Δ.(1990), *Γραμματική Ανάπτυξη*. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κατή, Δ.(1990), *Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη*. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, 3208-3209.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε την 25/06/2017 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a3/a_3_k_5.htm
- Κατή, Δ.(1992), *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατή, Δ.(2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα, Εκδόσεις:Οδυσσέας
- Παρούτσας Δ.(2007), *Θεωρίες Μάθησης*. Ανακτήθηκε την 24/06/2015 από <http://paroutsas.jmc.gr/psychol.htm>

- Παρούτσας, Δ.(2007), *Πώς οι βιολογικοί – νοητικοί και κοινωνικοί – πολιτισμικοί παράγοντες επιδρούν στην ανάπτυξη και έκφραση συναισθημάτων κατά τη βρεφική ηλικία*. Ανακτήθηκε την 24/06/2015 από <http://paroutsas.jmc.gr/infants.htm>
- Σέλλα-Μάζη, Ε., (1993), *Διγλωσσία και Κοινωνία, Η Ελληνική Πραγματικότητα*, Αθληνα, Εκδόσεις: Προσκήνιο
- Σέλλα-Μάζη, Ε., (2016), *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*, Αθήνα, Εκδόσεις: ΛΕΙΜΩΝ
- Τριάρχη - Herrmann, Β., (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα, Εκδόσεις: Gutenberg

Η διγλωσσία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Ροδάνθη Πάντου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	58
1. Διγλωσσία και Δυσλεξία.....	58
2. Διγλωσσία και Αυτισμός	61
3. Διγλωσσία και Νοητική Υστέρηση	62
4. Διγλωσσία και σχεδιασμός υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων..	63
5. Διγλωσσία και εκπαιδευτικές εφαρμογές	65
Επίλογος.....	66
Βιβλιογραφικές αναφορές	68

Εισαγωγή

Οι Brutt-Griffler & Varghese (2004) ορίζουν τη διγλωσσία ως «τον ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, ο οποίος γίνεται παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες» (Τσοκαλίδου, 2015). Ο γλωσσικός αυτός χώρος δεν αποτελείται μόνο από γλώσσες, αντιθέτως, αποτελείται από ένα μείγμα διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμών. Η αντίσταση στη διγλωσσία, ένα φαινόμενο που συχνά συναντά κανείς ακόμη και σε σύγχρονες κοινωνίες, είναι συνέπεια της ανησυχίας ότι θα ανατραπεί η γλώσσα της πλειοψηφίας, η γλωσσική δηλαδή νόρμα, αλλά και η άγνοια της βαρύνουσας σημασίας που έχει η συνύπαρξη δύο γλωσσών για τα δίγλωσσα άτομα (Τσοκαλίδου, 2015). Τι γίνεται όμως στην περίπτωση που η συνύπαρξη αυτή δύο γλωσσών αφορά άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Ποιος είναι τότε ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε θέματα διγλωσσίας;

1. Διγλωσσία και Δυσλεξία

Είναι γεγονός πως τόσο η φύση, όσο και οι προκλήσεις της δυσλεξίας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν μελετηθεί ενδελεχώς μέσα από πλήθος ερευνών σε διεθνές επίπεδο. Ωστόσο, μεγάλο χαρακτηρίζεται το ερευνητικό κενό το οποίο εντοπίζεται σε θέματα που σχετίζονται με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία (Βλάχου, 2020). Η ελλιπής έρευνα σε συνδυασμό με την έλλειψη των κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων, που να διαχωρίζουν την ειδική διαταραχή στην ανάγνωση από τις μαθησιακές δυσκολίες, έχει σαν αποτέλεσμα την σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (Βλάχου, 2020).

Η δυσκολία ταυτοποίησης από τους εκπαιδευτικούς των δίγλωσσων μαθητών με ειδική αναγνωστική διαταραχή έχει ως συνέπεια την άλλοτε ευκολότερη κι άλλοτε δυσκολότερη παραπομπή των μαθητών αυτών για αξιολόγηση (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Έτσι προκύπτουν τα φαινόμενα της υποαντιπροσώπευσης και της υπεραντιπροσώπευσης των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Πιο αναλυτικά, η

υποαντιπροσώπευση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία προκύπτει από την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι δυσκολίες τους είναι πρόσκαιρες και θα αντιμετωπιστούν όσο εκείνοι εκτίθενται επανειλημμένα στη δεύτερη γλώσσα. Οι αναγνωστικές δυσκολίες θεωρούνται στην περίπτωση αυτή ως φυσική απόρροια της μη έκθεσής τους σε γραπτά κείμενα της γλώσσας που ομιλείται από την πλειοψηφία, καθώς και λόγω της μη εξοικείωσης με το νέο πολιτισμό. Επομένως, η μερίδα αυτή των μαθητών με διγλωσσία δεν λαμβάνουν την έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση που έχουν ανάγκη, αφού οι δυσκολίες τους δεν λαμβάνονται υπόψη ως εγγενείς (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Από την άλλη, η υπεραντιπροσώπευση των δίγλωσσων μαθητών προκύπτει από την χωρίς μέτρο τοποθέτηση των μαθητών αυτών σε προγράμματα ειδικής αγωγής και παρέμβασης. Πρακτικά, αυτό σημαίνει πως οι δίγλωσσοι μαθητές παραπέμπονται σε διαγνωστικές διαδικασίες, χωρίς όμως να έχουν δυσλεξία. Η πολιτισμική αυτή προκατάληψη, σε συνδυασμό με τις υψηλές απαιτήσεις του ακαδημαϊκού αναλυτικού προγράμματος, οδηγεί σε λανθασμένη παρέμβαση και διαίωση των δυσκολιών των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Το πρώτο βήμα για την αξιολόγηση των δίγλωσσων μαθητών είναι η αποστασιοποίηση από λανθασμένες παρανοήσεις που έχουν ενδεχομένως δημιουργηθεί για τους μαθητές αυτούς. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα και την ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών είναι στοιχεία που μπορούν να συμβάλλουν στην αντικειμενικότερη αξιολόγησή τους. Δεδομένης και της σύνθετης φύσης της δυσλεξίας και των ποικίλων παραγόντων που την προκαλούν, γίνεται εύκολα κατανοητό πως όταν μιλάμε για μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ένας από τους επιπρόσθετους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση είναι η διγλωσσία (Βλάχου, 2020). Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να συμβαίνει αφού τα περισσότερα διαγνωστικά εργαλεία έχουν σταθμιστεί σε μονόγλωσσους μαθητές (Reid, 2003). Η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής στη μητρική του γλώσσα και ιδιαίτερα στοιχεία που σχετίζονται με την φωνολογική επεξεργασία, το ακουστικό και οπτικό σύστημα, την ταχύτητα επεξεργασίας, καθώς και το σημασιολογικό λεξικό ενισχύουν αποτελεσματικά το έργο της αξιολόγησης, καθώς οι δυσκολίες που θα

παρατηρηθούν στους παραπάνω τομείς της μητρικής γλώσσας, θα αφορούν συνακόλουθα και τη δεύτερη γλώσσα (Lindsey, Manis & Baley, 2003).

Η σύνταξη ενός αποτελεσματικού υποστηρικτικού προγράμματος για τους δίγλωσσους μαθητές προϋποθέτει την έγκαιρη παρέμβαση από την προσχολική κιόλας ηλικία (Βλάχου, 2020). Άλλωστε, ο προσδιορισμός της φωνολογικής συνειδητότητας ενός μαθητή αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της μετέπειτα αναγνωστικής του επίδοσης, ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην φωνολογική επίγνωση και την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2011). Πέρα από την έγκαιρη παρέμβαση, μεγάλη είναι η συμβολή των επιμορφώσεων που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Επιπρόσθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συνδυασμό με μία σειρά από πρακτικές που περιγράφονται και από τους Schoen και Schoen (2003) μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών. Παρακάτω αναφέρονται μερικές από αυτές τις πρακτικές:

α) ενσωμάτωση στη διδασκαλία της συνεργατικής μάθησης, με στόχο την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας,

β) αξιοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων των δίγλωσσων μαθητών, με σκοπό την σταδιακή ενίσχυση των δεξιοτήτων γραμματισμού (ανάγνωση, γραφή),

γ) ενίσχυση του λεξιλογίου με τη βοήθεια της τεχνολογίας και κάθε άλλου πρόσφορου υλικού (π.χ. εικόνες),

δ) διατήρηση καλής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό για την επίλυση ζητημάτων ή αποριών,

ε) ενίσχυση της προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του δίγλωσσου μαθητή μέσα από απλές εκφράσεις της καθημερινότητας,

στ) άμεση ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να διορθώνονται τα λάθη και να υιοθετούνται ορθά γλωσσικά πρότυπα στη δεύτερη γλώσσα.

Ανακεφαλαιώνοντας, το ερευνητικό πεδίο γύρω από τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία παραμένει ανοιχτό και ο περαιτέρω προβληματισμός πάνω στο συγκεκριμένο θέμα μπορεί να οδηγήσει σε νέες υποστηρικτικές παρεμβάσεις για τους μαθητές αυτούς.

2. Διγλωσσία και Αυτισμός

Όταν ένα παιδί λαμβάνει μία διάγνωση που έχει να κάνει με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, τότε δημιουργείται μία από τις μεγαλύτερες κοινές ανησυχίες ανάμεσα σε γονείς αλλά και επαγγελματίες εκπαίδευσης, σχετικά με το πώς θα μπορούσε το συγκεκριμένο παιδί να αναπτυχθεί γλωσσικά. Οι ανησυχίες αυτές αυξάνονται αισθητά, όταν η μητρική γλώσσα των γονέων είναι διαφορετική από αυτή που ομιλείται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία γενικότερα (Soyoung, 2014). Προκύπτει, επομένως, το ερώτημα αν η έκθεση αυτή των παιδιών με αυτισμό σε δύο γλώσσες δημιουργεί επιπρόσθετες δυσκολίες και τελικά οδηγεί σε γλωσσική καθυστέρηση.

Η ανάπτυξη του προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου είναι βαρύνουσας σημασίας για τον αυτισμό (Soyoung, 2014). Αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος για τον οποίο αρκετοί γονείς παιδιών με αυτισμό επιλέγουν να μιλούν στα παιδιά τους μόνο σε μία γλώσσα και όχι σε δύο, από φόβο μήπως η ανάπτυξη δύο γλωσσών τους προκαλέσει σύγχυση. Σε έρευνά του ο Yu (2009), που πραγματοποιήθηκε με συμμετοχή δεκαπέντε δίγλωσσων γονέων παιδιών με αυτισμό που μιλούσαν την κινέζικη και την αγγλική γλώσσα, κατέληξε πως οι γονείς απέφευγαν να μιλούν στα παιδιά τους στην κινέζικη γλώσσα, θεωρώντας την διγλωσσία μια προβληματική κατάσταση, η οποία θα μπορούσε να επιδεινώσει γλωσσικά τα παιδιά τους. Ο Kremer-Sadlik (2005) θέλησε να διερευνήσει το αποτέλεσμα τέτοιων πρακτικών από την πλευρά των γονέων μελετώντας οικογένειες, οι οποίες συνέχισαν να μιλούν με τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό στη μητρική τους γλώσσα, την ώρα που αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά με αυτισμό στη γλώσσα της χώρας

υποδοχής. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ήταν πως ο αποκλεισμός των παιδιών με αυτισμό από την μητρική τους γλώσσα είχε σαν συνέπεια την κοινωνική και συναισθηματική αποστασιοποίησή τους από την οικογένειά τους, αλλά και από την κοινωνία.

Τα μονόγλωσσα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες τόσο με την ανάπτυξη των αφηγηματικών τους ικανοτήτων, όσο και με τις εκτελεστικές τους λειτουργίες, ωστόσο, η επίδραση της διγλωσσίας στις παραπάνω δεξιότητες δεν είναι ξεκάθαρη. Για τον λόγο αυτό οι Peristeri, Baldimtsi, Andreou και Tsimpli (2020) σε έρευνά τους εξέτασαν τις αφηγηματικές δεξιότητες και τις εκτελεστικές λειτουργίες σαράντα μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με αυτισμό ηλικίας 7 έως 12 ετών σε σχέση με σαράντα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης ηλικίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν στο γεγονός ότι τα δίγλωσσα παιδιά με αυτισμό πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες για τη δομή των ιστοριών τους, ενώ έτειναν να χρησιμοποιούν περισσότερες επιρρηματικές προτάσεις από τα μονόγλωσσα παιδιά με αυτισμό. Επιπρόσθετα, τα δίγλωσσα παιδιά με αυτισμό είχαν ακριβέστερες και ταχύτερες αποκρίσεις σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά. Τα συνολικά ευρήματα ανέδειξαν τη σημασία της διγλωσσίας στην ενίσχυση της μικροδομής και μακροδομής των αφηγηματικών ιστοριών, καθώς και την θετική συμβολή της στην οπτική προσοχή και τη μνήμη εργασίας.

3. Διγλωσσία και Νοητική Υστέρηση

Το σύνδρομο Down, η διαταραχή που είναι ευρέως γνωστή και ως τρισωμία 21, έχει συνδεθεί με γνωστικά και γλωσσικά ελλείμματα (Cleave, Bird, Trudeau & Sutton, 2014). Πρόσφατες έρευνες έχουν καταλήξει πως η διγλωσσία έχει σημαντικά οφέλη για τα παιδιά με σύνδρομο Down τόσο σε γνωστικό όσο και σε γλωσσικό επίπεδο, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά έχουν εκτεθεί σε δύο γλώσσες από μικρή κιόλας ηλικία (Cleave, Bird, Trudeau & Sutton, 2014).

Οι Cleave, Bird, Trudeau και Sutton (2014) σε έρευνά τους μελέτησαν τις συντακτικές δομές στο λόγο μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με σύνδρομο Down και τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 14 δίγλωσσα παιδιά με σύνδρομο Down, 12 μονόγλωσσα παιδιά με σύνδρομο Down, 9 δίγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 11 μονόγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, που εξετάστηκαν κυρίως σε ρήματα και ουσιαστικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν κατέδειξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών με σύνδρομο Down, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία δεν επηρεάζει αρνητικά τη γλωσσική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές επισήμαναν τη σημασία που έχει ο ρόλος των γονέων στο να παροτρύνουν τα παιδιά τους με σύνδρομο Down, ώστε να δέχονται γλωσσικά ερεθίσματα σε δύο γλώσσες.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και με τα ευρήματα μιας πρόσφατης έρευνας στην Ελλάδα, που υλοποιήθηκε από τις Katsarou και Andreou (2019). Πιο αναλυτικά, οι ερευνητριες μελέτησαν το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο 8 μονόγλωσσων και 8 δίγλωσσων παιδιών με σύνδρομο Down στη μητρική τους γλώσσα. Οι δύο ομάδες δεν φάνηκε να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες, γεγονός που επιβεβαίωσε τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν και προγενέστερες έρευνες, ότι η διγλωσσία δεν επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με σύνδρομο Down.

4. Διγλωσσία και σχεδιασμός υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η ανάγνωση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία (Kamdideh, Vaseghi & Talatifard, 2019). Η χρήση εμπειρικά τεκμηριωμένων προγραμμάτων μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην αναγνωστική κατανόηση όλων των μαθητών, ιδιαίτερα των δίγλωσσων μαθητών. Παρακάτω παρουσιάζονται δύο τέτοια προγράμματα, το πρόγραμμα αμοιβαίας διδασκαλίας (Reciprocal Teaching) και το πρόγραμμα

συνεργατικής διδασκαλίας για την ανάγνωση και την γραφή (Cooperative Integrated Reading and Composition).

Το Reciprocal Teaching των Palinscar και Brown (1985) είναι ένα πρόγραμμα κατάλληλο για φτωχούς αναγνώστες, που δεν μπορούν να επωφεληθούν ιδιαίτερα από τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους (Kamdideh, Vaseghi & Talatifard, 2019). Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η εξάσκηση πάνω σε τέσσερις στρατηγικές, μέσα από ανομοιογενείς ομάδες εργασίας στην τάξη. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν: τη διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με το κείμενο, τη διευκρίνιση άγνωστων λέξεων ή εννοιών, την περίληψη του κειμένου και την πρόβλεψη των γεγονότων σε ένα κείμενο (Kamdideh, Vaseghi & Talatifard, 2019).

Από την άλλη, το Cooperative Integrated Reading and Composition του Slavin (1995) είναι ένα πρόγραμμα που στοχεύει στη σταδιακή καλλιέργεια της ανάγνωσης και της γραφής (Kamdideh, Vaseghi & Talatifard, 2019). Τα βασικά συστατικά του προγράμματος είναι η εισαγωγή στη θεματολογία ενός κειμένου, η αποσαφήνιση νέων όρων και εννοιών, η σιωπηλή ανάγνωση ή η ανάγνωση κατά ζεύγη, η ανάλυση του κειμένου, η σύνοψη του κειμένου και η πρακτική εξάσκηση σε θέματα αναγνώρισης λέξεων και ορθογραφίας.

Πρόσφατες έρευνες στον τομέα της ανάγνωσης και της κατανόησης έχουν αναδείξει την ευεργετική επίδραση των παραπάνω προγραμμάτων για τους δίγλωσσους μαθητές. Έτσι, ο Alfassi (2004) επιβεβαίωσε την ισχυρή συνεισφορά του Reciprocal Teaching σε δίγλωσσους μαθητές, που συμμετείχαν σε έρευνα είκοσι ημερών χωρισμένοι σε δύο ομάδες. Μετά το πέρας των ημερών αυτών η πειραματική ομάδα που δέχτηκε την παρέμβαση σημείωσε καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που παρακολουθούσε την παραδοσιακή διδασκαλία της τάξης (Kamdideh, Vaseghi & Talatifard, 2019). Οι Calderón, Hertz-Lazarowitz και Slavin (1998) κατέληξαν πως η εκμάθηση της ισπανικής γλώσσας από αγγλόφωνους μαθητές υποβοηθήθηκε ιδιαίτερα από το πρόγραμμα Cooperative Integrated Reading and Composition και σημείωσαν καλύτερη επίδοση σε δοκιμασίες, από ότι η ομάδα ελέγχου που δεν συμμετείχε στη διδασκαλία του προγράμματος. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα των Gurk και Mall-Amiri

(2016) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε δίγλωσσους Ιρανούς μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν στο παραπάνω πρόγραμμα διδασκαλίας (Kamdideh, Vaseghi & Talatifard, 2019).

5. Διγλωσσία και εκπαιδευτικές εφαρμογές

Ήταν το έτος 2009, όταν μέσα από μία διαπανεπιστημιακή συνεργασία, γεννήθηκε η ομάδα «Πολύδρομο», με κυριότερο έργο της την προώθηση ζητημάτων που σχετίζονται με την επαφή των γλωσσών και των πολιτισμών, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου (Τσοκαλίδου, 2015). Αποτέλεσμα αυτής της πρωτοβουλίας ήταν το πολυγλωσσικό περιοδικό με το όνομα «Πολύδρομο». Έτσι, από το 2009 μέχρι και το 2015, έχουν συνολικά εκδοθεί εννέα τεύχη του περιοδικού «Πολύδρομο», καθώς και το βιβλίο με τίτλο «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο» (σε ελληνικά, αγγλικά και αραβικά), καθώς και έξι ετήσια θεματικά εβδομαδιαία ημερολόγια (Τσοκαλίδου, 2015).

Η ομάδα «Πολύδρομο» στηρίζει τη δράση της στην πεποίθηση πως η διγλωσσία είναι μία φυσική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζει αναπόφευκτα όλες τις σύγχρονες κοινωνίες. Επιπρόσθετα, θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών που εισέρχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την ένταξή τους σε αυτό (Τσοκαλίδου, 2015). Το έργο της ομάδας έχει ακόμη συνδεθεί με ποικίλες δράσεις όπως παρουσιάσεις βιβλίων, αφηγήσεις παραμυθιών, εκπαιδευτικά εργαστήρια, κοινωνικές εκδηλώσεις, εκθέσεις έργων ενηλίκων και παιδιών, προβολές ντοκιμαντέρ και ταινιών, παραστάσεις, ημερίδες και σεμινάρια για διάφορες γλώσσες, εκθέσεις φωτογραφίας και εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και γλωσσικά εργαστήρια στην αλβανική, αραβική και ρωσική γλώσσα. Στόχος των παραπάνω δράσεων είναι κυρίως η ενδυνάμωση των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια, αλλά και την ίδια την κοινωνία (Τσοκαλίδου, 2015).

Η δομή του περιοδικού «Πολύδρομο» περιλαμβάνει τρία μέρη: το θεωρητικό, το διαδραστικό και το ενημερωτικό μέρος (Τσοκαλίδου, 2015). Οι γλώσσες που κυριαρχούν στο περιοδικό είναι η ελληνική και η αγγλική, συχνά όμως γίνονται μεταφράσεις άρθρων στην αλβανική, ρωσική και αραβική γλώσσα. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει κείμενα σχετικά με ζητήματα συνάντησης των γλωσσών και των πολιτισμών στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Το διαδραστικό μέρος φιλοξενεί ζητήματα που τίθενται είτε από τα ίδια τα μέλη της μεταναστευτικής κοινότητας, είτε από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς τους. Στο μέρος αυτό μπορεί κανείς να βρει ερωτήσεις και απαντήσεις σχετικά με τη διγλωσσία, καθώς και έργα μαθητών σχετικά με τον ρατσισμό ή τις εμπειρίες μετανάστευσής τους. Τέλος, στο ενημερωτικό μέρος βρίσκονται κείμενα που αφορούν θέματα της εκπαιδευτικής κοινότητας (Τσοκαλίδου, 2015).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναζητήσει το πολύτιμο αυτό υλικό που έχει δημιουργηθεί και διατίθεται μέσα από το περιοδικό «Πολύδρομο» και κάνοντας τις προσαρμογές που θεωρεί αναγκαίες, να το αξιοποιήσει κατάλληλα στην τάξη (Τσοκαλίδου, 2015). Επιπρόσθετα, οι δράσεις της ομάδας «Πολύδρομο» μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για ποικίλες σχολικές δράσεις (π.χ. θεατρικές παραστάσεις, βιωματικά εργαστήρια). Έτσι, μέσα από την ιστοσελίδα <http://polydromo.web.auth.gr/index.php/el-gr/> ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να περιηγηθεί και να επιλέξει το υλικό που τον ενδιαφέρει κάθε φορά. Χρήσιμα εργαλεία για τον εκπαιδευτικό θα φανούν και το ψηφιακό ελληνο-αλβανικό λεξικό που βρίσκεται στη σελίδα του περιοδικού, καθώς και το πολυγλωσσικό βιβλίο «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο» (Τσοκαλίδου, 2015).

Επίλογος

Δράσεις όπως και αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω συμβάλλουν ουσιαστικά στην ορθή αξιοποίηση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας προς όφελος της εκπαίδευσης γενικότερα και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ειδικότερα, ενώ ταυτόχρονα θέτουν στο επίκεντρο το θέμα της «διαγλωσσικότητας», όχι

σαν θέμα απλά γλωσσικό, αλλά ως γενικευμένο ζήτημα αξιών. Ο εκπαιδευτικός στη νέα αυτή πραγματικότητα καλείται να αναδείξει και να αξιοποιήσει τη συνάντηση αυτή των γλωσσών και των πολιτισμών (Τσοκαλίδου, 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bird, E.K., Cleave, P.L., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A., & Thorpe, A. (2005). The language abilities of bilingual children with Down syndrome. *American journal of speech-language pathology*, 14(3), 187-199. doi: [10.1044/1058-0360%282005%2F019%29](https://doi.org/10.1044/1058-0360%282005%2F019%29)
- Kamdideh, Z., Vaseghi, R., & Talatifard, S. (2019). The Effects of 'Reciprocal Teaching of Reading' and 'Cooperative Integrated Reading and Composition' on the Reading Comprehension of Iranian EFL Intermediate Students. *Theory and Practice in Language Studies*. doi: 10.17507/tpls.0909.06
- Katsarou, D., & Andreou, G. (2019). *Bilingualism in Down Syndrome: A Greek Study*. *International Journal of Disability Development and Education*, 68(3). 1-7. doi: [10.1080/1034912X.2019.1684458](https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1684458)
- Kremer-Sadlik, T. (2005). To be or not to be bilingual: Autistic children from multilingual families. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1225–1234). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Lindsey, K.A., Manis, F.R., & Bailey, C.E. (2003). Prediction of First-Grade Reading in Spanish-Speaking English-Language Learners. *Journal of Educational Psychology*, 95, 482-494. doi: [10.1037/0022-0663.95.3.482](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.482)
- Peristeri, E., Baldimtsi, E., Andreou, M., & Tsimpli, I. M. (2020). The impact of bilingualism on the narrative ability and the executive functions of children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 85. doi: [10.1016/j.jcomdis.2020.105999](https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.105999)
- Soyoung, P. (2014). Bilingualism and children with autism spectrum disorders: issues, research, and implications. *Psychology*, 1(2). Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Bilingualism-and-Children-with-Autism-Spectrum-and-Park/d67556deb3f90905cdc76591aeca933960b2ef79>
- Yu, B. (2009). *Talking with bilingual Chinese-American immigrant parents of children with autism spectrum disorders about intergenerational language practices*. ProQuest Dissertation and Theses.

- Βλάχου, Κ. (2020). Διγλωσσία και Δυσλεξία: Προκλήσεις και Υποστηρικτικές Πρακτικές. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 13-23. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/3364/3383>
- Μπότσας, Γ. & Σανδραβέλης, Α. (2014). Αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, 255-271, Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Η ομάδα και το πολύγλωσσο περιοδικό Πολύδρομο, για τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Στο Ε. Σκούρτου και Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.). *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (186-195)*. Αθήνα: Κάλλιπος.

**Σχέση Οικογένειας και Σχολείου: Πρακτικές
επικοινωνίας που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή
μαθητών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο.**

Ευθυμία Αναγνωστάκου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	72
1. Γονεϊκή εμπλοκή	73
1.1. Η σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας	74
1.2. Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας σχολείου οικογένειας.....	77
1.3. Συμπεράσματα.....	79
2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου - οικογένειας.....	80
2.1. Παράγοντες που αφορούν το παιδί.....	81
2.2. Παράγοντες που αφορούν τους γονείς.....	82
2.3. Παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς - το σχολείο.....	84
2.4. Συμπεράσματα.....	86
3. Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας.....	87
3.1. Τρόποι επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας.....	87
3.2. Πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου - οικογένειας.....	90
3.3. Βασικές δεξιότητες για την επικοινωνία με τους γονείς.....	92
3.4. Συμπεράσματα.....	95
Επίλογος.....	96
Βιβλιογραφία	98

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή το ενδιαφέρον στρέφεται στην επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών του και κατ' επέκταση στο κατά πόσο αυτή είναι λειτουργική και αποτελεσματική.

Η επικοινωνία και η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας είναι πια πεδίο επιστημονικής έρευνας και μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια αξιοσημείωτη αύξηση των σχετικών μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία. Αν και η προσέγγιση του θέματος γίνεται με βάση διαφορετικό φιλοσοφικό, επιστημονικό ή ιδεολογικό υπόβαθρο, στη πλειονότητά τους τα σχετικά ερευνητικά προγράμματα και οι μελέτες καταλήγουν σε προτάσεις για την ενίσχυση της επικοινωνίας και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ενώ άλλες προσανατολίζονται στην αναζήτηση στρατηγικών και πρακτικών, που στοχεύουν στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των δύο αυτών συστημάτων, αφού είναι πια αυτονόητο, πως δεν γίνεται να λειτουργούν σε απομόνωση το ένα από το άλλο (Κόζυβα 2009).

Σήμερα, είναι πια αυτονόητη η αναγκαιότητα της ουσιαστικής επικοινωνίας και της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, που δε γίνεται να λειτουργούν σε απομόνωση. Για να υπάρξουν, όμως, θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους, είτε είναι παιδιά, είτε είναι γονείς, είτε είναι εκπαιδευτικοί, απαιτείται κοινή προσπάθεια με το μέγιστο δυνατό συντονισμό, η οποία υπαγορεύεται τόσο από την κοινή λογική, όσο και από τη λογική της 'δια βίου μάθησης' (Κόζυβα, 2009).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, και αναλύεται η αναγκαιότητα της επικοινωνίας και η σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Ακολούθως παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου — οικογένειας , οι οποίοι είτε αφορούν το παιδί, είτε την οικογένεια είτε τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος αναφέρεται στην επικοινωνία σχολείου- οικογένειας και αναλύονται οι τρόποι και οι πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας και παρουσιάζονται οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την επικοινωνία τους με τους γονείς.

1. Γονεϊκή εμπλοκή

Σύμφωνα με τους Fantuzzo et al. (2000, σελ.331- 332), η γονεϊκή εμπλοκή λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα: α) στο πλαίσιο της οικογένειας, β) στο πλαίσιο του σχολείου και γ) στο πλαίσιο της επικοινωνίας σχολείου οικογένειας. Επιπλέον, η Epstein (1995, 702- 704) περιγράφει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής: α) δραστηριότητες των γονέων με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, β) επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών για το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών, γ) συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και εθελοντική προσφορά προς το σχολείο, δ) εμπλοκή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο και γενικότερα στη μάθηση στο σπίτι, ε) εμπλοκή των γονέων στα συμβούλια λήψης αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου και στ) εμπλοκή των γονέων στην αναζήτηση πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες με στόχο τη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης.

Η μελέτη της επίδρασης της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών υποστηρίζει τη θετική της επίδραση στους μαθητές, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς αλλά και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνολικά (Γεωργίου, 2000,σελ.143- 144. Μπρούζος, 20091 σελ. 238). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων έχει σημαντικά οφέλη για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό πλαίσιο. Συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης μέσα από την αύξηση του βαθμού συμμετοχής και ενδιαφέροντος στην τάξη, την ανάληψη ευθύνης για μάθηση και την υπευθυνότητα στην ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών. Παράλληλα, ενισχύει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την υιοθέτηση θετικής στάσης και συμπεριφοράς στο

σχολικό πλαίσιο, ενώ προλαμβάνει και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες προσαρμογής και μειώνει τα ποσοστά της σχολικής διαρροής (Μυλωνάκου- Κεκέ 2009, σελ. 413- 414).

Όσον αφορά τους γονείς, η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται ότι οδηγεί στη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους και στην απόκτηση πρόσθετων δεξιοτήτων για την υποστήριξή τους στο σπίτι. Παράλληλα, ενισχύει την εκτίμηση και την ικανοποίηση από τη συνεργασία με το σχολείο αλλά και την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους ως προς την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου (Μυλωνάκου - Κεκέ 120091 σελ.414- 415).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους, να υποστηριχθούν κατάλληλα στο έργο τους από τους γονείς και να είναι πιο αποτελεσματικοί μέσα από την ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009,σελ. 415-414).

1.1. Η σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Η αναγκαιότητα της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να κατανοηθεί εφόσον θεωρηθεί σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών και σε σχέση με τη δράση, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των γονέων σε μια ευνομούμενη πολιτεία.

Η πρώτη θεώρηση στηρίζεται στο ότι οι οικογένειες παρέχουν διαφορετικού περιεχομένου, ποιότητας και βαθμού εμπειριών μάθηση στα παιδιά τους από ότι το σχολείο, λόγω υλικών, πολιτιστικών και άλλων κοινωνικών παραγόντων, με αποτέλεσμα η μάθηση που αποκτά το παιδί στην οικογένεια να επηρεάζει την επίδοσή του στο σχολείο και συνακόλουθα την αποτελεσματικότητα του σχολείου, η οποία με της σειρά της επιδρά στο παιδί. Ειδικότερα κατά την πρώιμη παιδική ηλικία οι γονείς ασκούν το ρόλο του παιδαγωγού αλλά και ένα ρόλο «οικονομικού εκπαιδευτικού» υπό την έννοια ότι αναμειγνύονται στη σχολική μάθηση βοηθώντας τα παιδιά τους στο σπίτι, όποτε και όσο μπορούν, ανάλογα με το χρόνο και τις γνώσεις που διαθέτουν (Δοδοντσάκης, 2001, σελ.29). Είναι, επίσης, τα ουσιώδη πρόσωπα, τα οποία άλλοτε με τις προσδοκίες, τις αξίες και τις στάσεις τους και άλλοτε με το παράδειγμα, τη συμπεριφορά και τις πράξεις

τους αναπόφευκτα επηρεάζουν και προσδιορίζουν την έκταση στην οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι αποτελεσματικοί (Φλουρής, 1989, σελ.31).

Κατά συνέπεια, το σχολείο αν θέλει να πραγματώνει τους σκοπούς του αποτελεσματικά, είναι αναγκαίο να συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών του, καθώς για να είναι ουσιώδης η μόρφωση των παιδιών, πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν όλες οι μορφωτικές δυνάμεις που τα επηρεάζουν και επιδρούν σε αυτά. Η αποδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είναι «συνεκπαιδευτές», δημιουργεί τις προϋποθέσεις οι δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι και στο σχολείο να είναι περισσότερο σύμφωνες. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η ασυνέχεια και η δυσαρμονία των στόχων ανάμεσα στους δύο αυτούς φορείς και συνακόλουθα ελαττώνονται σημαντικά οι εντάσεις και αντιθέσεις (Δοδοντσάκης, 2001, σελ.30).

Για να καταστεί δυνατή μια κοινή αγωγή των παιδιών είναι απαραίτητο να υπάρχει μια αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Αυτό σημαίνει ότι πέρα από το να έχουν οι δάσκαλοι μία γενική εικόνα των καταστάσεων που επικρατούν στο σπίτι, θα πρέπει να γνωρίζουν επίσης και οι γονείς τους στόχους προς τους οποίους κατευθύνεται το σχολείο.

Ο βαθμός στον οποίο οι γονείς, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί, βιώνουν το σχολικό περιβάλλον σαν κοινότητα, συμβάλλει στον συντονισμό των προσπαθειών τους και στην βελτίωση της επικοινωνίας τους, με στόχο τη δημιουργία ενός ευρύτερου υποστηρικτικού δικτύου που θα συμπεριλάβει τις διαφορετικές μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Ειδικότερα, η αίσθηση της «κοινότητας» από την πλευρά των μαθητών συνδέεται με θετική κοινωνική συμπεριφορά (ενδιαφέρον για τους άλλους, αποδοχή των «διαφορετικών μαθητών», ενδογενή κίνητρα για κοινωνική συμπεριφορά, προσήλωση σε δημοκρατικές αξίες), θετική στάση για το σχολείο και τη μάθηση, κοινωνικές δεξιότητες, αίσθηση αυτονομίας, κοινωνικής επάρκειας και αποτελεσματικότητας. Σε αυτή την «κοινότητα», μάλιστα, η διαφορετικότητα δεν βιώνεται ως πρόβλημα αλλά ως πρόκληση (Χατζηχρήστου, 2004, σελ.12).

Οι Cotton & Wikelund (1989), επίσης, επισημαίνουν ότι η συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση των παιδιών αυτών, ανεξάρτητα από το ηλικιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται.

Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι:

(α) βελτιώνονται οι επιδόσεις τους,

(β) βελτιώνεται η γλωσσική τους ικανότητα,

(γ) βελτιώνεται συνολικά η συμπεριφορά τους στο σχολείο,

(δ) διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα οι καλές επιδόσεις,

(ε) βελτιώνονται οι σχέσεις γονέων-παιδιού,

(στ) αυξάνεται το ενδιαφέρον των εφήβων για τις θετικές επιστήμες,

(ζ) αυξάνονται οι γνώσεις και η αυτοπεποίθηση των γονέων,

(η) βελτιώνονται οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου και

(θ) κερδίζουν τα παιδιά σε γνωστική ανάπτυξη (Νόβα - Καλτσούνη, 2004,σελ.23).

Πιο συγκρατημένα αποτελέσματα επισήμανε ο Γεωργίου (2000, σελ. 83) από έρευνα που διεξήγαγε με στόχο να μελετήσει την αιτιακή απόδοση της επίδοσης, το βαθμό και το είδος της γονεϊκής εμπλοκής στη ζωή του παιδιού και τη σχολική επίδοση αυτού. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, συγκεκριμένες συμπεριφορές των γονιών σχετίζονται θετικά, μερικές σχετίζονται αρνητικά και μερικές δε σχετίζονται καθόλου με την επίδοση των παιδιών. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνεται η προσπάθεια ανάπτυξης των ενδιαφερόντων του παιδιού και η τακτική επαφή των γονιών με το σχολείο. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνεται η πίεση για καλύτερα

αποτελέσματα ενώ ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς και η βοήθεια στο σπίτι φάνηκε να μη σχετίζονται με την επίδοση. Από την ίδια έρευνα συνάγεται, επίσης, ότι ενώ οι πιο πολλές διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής εμφανίζονται να έχουν θετική συσχέτιση με την επίδοση, η βοήθεια στο σπίτι φαίνεται να μην έχει και καθόλου συσχέτιση με την επίδοση

Σαφώς και κατά τη διεξαγωγή ερευνών προβληματίσε το γεγονός κατά πόσο είναι δυνατόν να απομονωθούν οι συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής, από τις συνέπειες που οφείλονται ενδεχομένως στον ενθουσιασμό των δασκάλων, σε αλλαγές στις σχολικές μεθόδους, στη σχολική οργάνωση κ.λπ. (Δοδοντσάκης, 2001,σελ.43).

Επιπλέον υποστηρίχτηκε πως οι τυχόν επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής σε οποιοσδήποτε άλλες μεταβλητές δε μπορεί να είναι ξεκάθαρες, αφού η ίδια η έννοια δεν είναι σαφής, ούτε ως προς τον ορισμό, ούτε ως προς τα χαρακτηριστικά της (Γεωργίου, 2000,σελ.129).

Εκτός από τα παραπάνω, η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου — οικογένειας, έχει τις βάσεις της στην αρχή των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην προσπάθεια να μετριασθούν ή και να επιλυθούν προβλήματα που σχετίζονται με την ανισότητα μεταξύ των οικογενειών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το γενικότερο υπόβαθρο της οικογένειας. Επίσης, η δυνατότητα των οικογενειών να παρεμβαίνουν στον ιδεολογικό και λειτουργικό προσανατολισμό του σχολείου, παρέχει την ευκαιρία και τη δυνατότητα να ανατραπεί η θέση ότι το σχολείο είναι ένας μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών και ανισοτήτων (Δοδοντσάκης, 2001,σελ.27-30).

1.2. Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας

Η ανάγκη για επικοινωνία προσχολικού περιβάλλοντος και οικογένειας προκύπτει κατ' αρχάς μέσα από τη συνταγματική θεμελίωση του γονικού δικαιώματος που δημιουργείται από το συνδυασμό των διατάξεων των άρθρων 9 (παράγραφος 1, εδάφιο2) και 21 (παράγραφος 1) τοι-) Συντάγματος του 1975/1986/2001. Στο άρθρο 9

περιλαμβάνεται ότι «η ιδιωτική και οικογενειακή ζωή του ατόμου είναι απαραβίαστη» και στο άρθρο 21 ότι οικογένεια..., καθώς και ο γάμος, η μητρότητα και η παιδική ηλικία τελούν υπό την προστασία του κράτους». Ο συνδυασμός των δύο αυτών διατάξεων παρέχει το αναγκαίο κανονιστικό θεμέλιο στην ελευθερία των γονέων για ανατροφή μόρφωση των παιδιών τους στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής. οι γονείς έχουν προτακτικό δικαίωμα έναντι κάθε άλλου φορέα παιδαγωγικής αρμοδιότητας. Αυτό όμως που θα πρέπει να επιδιώκεται για το καλό των παιδιών τους είναι η αρμονική συνύπαρξη της γονικής και της κρατικής αρμοδιότητας τόσο στις εξωτερικές όσο και στις εσωτερικές υποθέσεις του προσχολικού προγράμματος (Μιχόπουλος, 2002).

Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας αναδεικνύεται διεθνώς και μέσα από ένα πλήθος θεωρήσεων και εμπειρικών μελετών, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και εκείνες που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των σχολικών μονάδων. Πολλοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ότι κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να τύχει απόλυτης προτεραιότητας η ενίσχυση της εμπλοκής της οικογένειας στις διαδικασίες του σχολείου. Άλλες έρευνες επισημαίνουν ότι το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη δράση των οικογενειών των μαθητών, ώστε να υποστηριχθούν καλύτερα οι διαδικασίες μάθησης και κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Κάποιοι μελετητές επισημαίνουν την αναγκαιότητα για ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με στόχο την ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, διότι το σχολείο σήμερα έχει χάσει τον παιδαγωγικό του προσανατολισμό και έχει μετατραπεί περισσότερο σε μηχανισμό ελέγχου και μετάδοσης γνώσεων. Αρκετές θεωρήσεις υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα μίας μετατόπισης προς τον τύπο του 'ανοιχτού' σχολείου προς την οικογένεια, με τις σχετικές πρωτοβουλίες να προέρχονται κυρίως από το σχολείο και να επικεντρώνονται στην εμπλοκή όλων των μελών της οικογένειας. Πιο σύγχρονες θεωρήσεις τονίζουν την ανάγκη για συνδυασμένη συνεργατική δράση σχολείου και οικογένειας που να βασίζεται σε σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, με σκοπό τη δημιουργία κοινωνικών δικτύων αλληλεπίδρασης και την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου. Άλλες κάνουν λόγο για την ανάγκη συνεκπαίδευσης των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών

προκειμένου για την απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας και γνωστικής υποδομής και κοινού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου. Μάλιστα, σχετικές έρευνες υπογραμμίζουν ότι η συνεκπαίδευση γονέων και παιδιών μπορεί να ενισχύσει τη μεταξύ τους επικοινωνία και τη συνεργασία τους με το σχολείο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006,σελ. 33,40-55,62).

Γενικότερα, τα θετικά αποτελέσματα από την επικοινωνιακή επικοινωνία σχολείου και οικογένειας και την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού προβάλλουν μέσα από ένα μεγάλο αριθμό ερευνητικών μελετών που διεξήχθησαν κυρίως στο διεθνή χώρο. Από την πλευρά των μαθητών, η εμπλοκή των γονέων τους στη σχολική τους εκπαίδευση αποτελεί σημαντική ένδειξη για την πρόβλεψη της επιτυχίας τους, βοηθά στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και στην πρόληψη των δυσκολιών προσαρμογής τους, βελτιώνει τις σχολικές τους επιδόσεις, την αυτοεικόνα τους, την αυτοεκτίμησή τους, τη συμπεριφορά τους, τις προσδοκίες τους, το βαθμό συμμετοχής τους στην τάξη, την ευθύνη τους απέναντι στη μάθηση, την προσπάθειά τους για ολοκλήρωση των σχολικών τους εργασιών στο σπίτι, τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Οι ίδιοι οι γονείς, μέσα από την εμπλοκή τους, βελτιώνουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους και τη δυνατότητά τους να τα βοηθούν με τη σχολική εργασία στο σπίτι, εκτιμούν την εργασία και την αποτελεσματικότητα του δασκάλου και αισθάνονται ικανοποίηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών, υποστηρίζουν αποτελεσματικότερα το έργο τους, βελτιώνουν τις θεωρητικές και πρακτικές τους προσεγγίσεις και τα μεθοδολογικά τους εργαλεία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006, σελ.47,59-63).

1.3. Συμπεράσματα

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι το σχολείο και η οικογένεια δε διαθέτουν αυτόματους μηχανισμούς δημιουργίας επιτυχημένων μαθητών, όμως μέσα από τη συνεργασία τους, μπορούν να υιοθετήσουν και να αναπτύξουν τρόπους και μεθόδους ώστε να δώσουν την απαραίτητη ενέργεια και τα κίνητρα στα παιδιά προκειμένου να δημιουργήσουν τη

προσωπική τους επιτυχία. Αυτό σημαίνει ότι εφόσον τα παιδιά θα αισθάνονται φροντίδα και ενθάρρυνση και από τους δύο παραπάνω φορείς, έχουν περισσότερους λόγους να παραμείνουν στο σχολικό σύστημα και να εργαστούν επίμονα και αποδοτικά, μειώνοντας τη χαμηλή επίδοση, τη στασιμότητα ή και την πρόωπη διαρροή από το σχολείο (Μυλωνάκου — Κεκέ, 2006,σελ.125).Στο σημείο αυτό, βέβαια, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση, την αυτοεικόνα και την ανάπτυξη του παιδιού, όταν είναι κατάλληλη σε ένταση και ποιοτική. Αυτό σημαίνει ότι η εμπλοκή των γονέων δεν πρέπει να είναι υπερβολική, ώστε να προκαλεί συναισθηματική 'ασφυξία' στο παιδί (Γεωργίου, 2000, σελ.79-86,143-145 και 2005, σελ.172-175).

Συμπερασματικά, η εποικοδομητική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας είναι αναγκαία, διότι επηρεάζει θετικά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς -εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές- και βελτιώνει τη μεταξύ τους συνεργασία, αλλά κυρίως επειδή αποβαίνει προς όφελος των παιδιών (Κιρκιγιάννη, 2008,σελ35). Σύμφωνα με την άποψη του Γεωργίου (2000, σελ. 18,31) η γενική αποδοχή -τουλάχιστον θεωρητικά- της ανάγκης για επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων, καθώς και τα διάφορα μοντέλα που περιγράφουν την επικοινωνία αυτή και υπογραμμίζουν την αναγκαιότητά της δεν έχουν πάντοτε τα αναμενόμενα πρακτικά αποτελέσματα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αποτελούν σημείο εκκίνησης.

2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου - οικογένειας

Παρά τη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής, αυτή δεν είναι πάντα απρόσκοπτη. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν τη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής και κατ' επέκταση τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τις στάσεις και προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, τις εξωτερικές συνθήκες αλλά και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, δηλαδή αφορούν α) το παιδί, β) την οικογένεια, γ) τους εκπαιδευτικούς. (Πνευματικός κ. ά. , 2008,σελ. 196-197)

2.1. Παράγοντες που αφορούν το παιδί

Οι παράγοντες που αφορούν τα παιδιά σχετίζονται κυρίως με την ηλικία, το φύλο, την επίδοση και τα χαρακτηριστικά του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα:

1) Η ηλικία και η τάξη φοίτησης του παιδιού: η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να φτάνει στο μέγιστο βαθμό κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία και να ελαττώνεται προς το τέλος του δημοτικού σχολείου. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι γονείς θεωρούν πως η συμμετοχή τους στη ζωή του παιδιού κατά τα πρώιμα χρόνια μπορεί να επιφέρει ουσιαστική διαφορά, αλλά και στο γεγονός ότι αισθάνονται πιο ικανοί να βοηθούν τα παιδιά τους όταν αυτά βρίσκονται στις μικρές τάξεις. Με την είσοδο του παιδιού στο γυμνάσιο η εμπλοκή αυξάνεται πάλι, αλλά γίνεται λιγότερο εξουσιαστική, διότι ο έφηβος αντιστέκεται στον έλεγχο των γονέων του αναζητώντας την αυτονομία του. Γενικά, σε όλες τις φάσεις μετάβασης από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη απαιτείται συνεχής επικοινωνία και συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την πρόληψη αρνητικών συμπεριφορών και την εξασφάλιση μίας υγιούς και ισορροπημένης ανάπτυξης του παιδιού (Γεωργίου, 2005,σελ.169).

2) Το Φύλο του παιδιού: οι γονείς των αγοριών φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στη σχολική τους ζωή, επειδή θεωρούν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν συνήθως πιο καθυστερημένη έναρξη στη σχολική τους εργασία σε σχέση με τα κορίτσια, ότι είναι λιγότερο υπεύθυνα από εκείνα σε ό,τι αφορά τη σχολική τους εργασία και ότι η επίδοσή τους στο σχολείο είναι χαμηλότερη από την επίδοση των κοριτσιών.

3) Η σχολική επίδοση του παιδιού: η υποκειμενική άποψη του γονέα για την επίδοση του παιδιού του, που διαμορφώνεται από την ανατροφοδότηση που παίρνει από το σχολείο και από τις προσωπικές του παρατηρήσεις, επηρεάζει ποσοτικά και ποιοτικά το βαθμό εμπλοκής του στη σχολική του ζωή. Αν ο γονέας θεωρεί ότι το παιδί του πάει καλά στο σχολείο, τότε είναι πιθανό να ελαττώσει την εμπλοκή του σε αυτό. Στην αντίθετη περίπτωση οι προσπάθειες εμπλοκής του αυξάνονται, προκειμένου να επηρεάσει την επίδοση του παιδιού του (Γεωργίου, 2002, σελ.77, 141-142 και 2005, σελ.169).

4) οι μαθησιακές ανάγκες του παιδιού φαίνεται ότι καθορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς αυτή αυξάνεται όταν η ανατροφοδότηση για την επίδοση από το σχολείο είναι αρνητική και μειώνεται όταν είναι θετική (Πνευματικός κ. ά. , 2008, σελ. 196-197). Δηλαδή, ο γονιός εμφανίζει μια δυναμική συμπεριφορά, η οποία εξαρτάται από την επίδοση του παιδιού του στο σχολείο. Έτσι όταν ο γονιός θεωρεί ότι το παιδί του ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, στα σχέδιά του για το μέλλον και στη στάση του για την εκπαίδευση ως αξία, η ανησυχία του μειώνεται και κατά συνέπεια ελαττώνονται οι προσπάθειες εμπλοκής του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, η επίδοση του παιδιού λειτουργεί ως ρυθμιστής της γονεϊκής εμπλοκής και όχι μόνο επηρεάζεται από αυτή, αλλά και την επηρεάζει.

2.2. Παράγοντες που αφορούν τους γονείς

Όσον αφορά τους παράγοντες που αφορούν τους γονείς φαίνεται πως ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν:

1) Το φύλο των γονέων καθώς οι μητέρες φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες στα σχολικά θέματα του παιδιού τους, όχι μόνο επειδή το επιλέγουν οι ίδιες, αλλά κυρίως επειδή τους ανατίθεται ο ρόλος αυτός.

2) Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, γονείς από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και με περιορισμένες ακαδημαϊκές γνώσεις φαίνεται να διατηρούν μικρή επαφή με το σχολείο είτε για πρακτικούς λόγους (δεν μπορούν να παίρνουν άδεια από τη δουλειά, δυσκολίες στη μετακίνηση κ.ά.) είτε για ψυχολογικούς λόγους. Βάσει ορισμένων μόνο ερευνών, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και τη βοήθεια του παιδιού τους στην κατ' οίκον εργασία. Αλλά και στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί κρίνονται ως τα πιο κατάλληλα άτομα για να βοηθούν τους γονείς, οπότε και πάλι αναδεικνύεται η σημαντικότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Επίσης, οι λιγότερο μορφωμένες μητέρες συνήθως δε γνωρίζουν αρκετά για την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, δε διατηρούν στενή επαφή με τους

δασκάλους και δεν αναλαμβάνουν ενεργό δράση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού (Γεωργίου, 2000, σελ.74-75,131134 2005,σελ.167-169).

3) Η μορφή της οικογένειας είναι ένας ακόμα παράγοντας που αφορά τους γονείς καθώς οι μητέρες από μονογονεϊκές οικογένειες εμπλέκονται λιγότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους από τις μητέρες από πυρηνικές οικογένειες, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. (Μπόνια κ.ά., 2008, σελ. 72-73)

4) Αντικειμενικές δυσκολίες μπορεί να εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Για παράδειγμα, τα σοβαρά βιοποριστικά προβλήματα, και η απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω φόρτου εργασίας και ωραρίου μπορεί να μην επιτρέπουν στους γονείς να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Μπόνια Κ. ά. 2008:72-73)

5) Η εθνική ταυτότητα των γονέων, οι αλλόγλωσσοι γονείς, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, όταν δεν κατανοούν τι λένε οι άλλοι ενήλικες και τα παιδιά ή όταν δεν μπορούν να διαβάσουν τις προσκλήσεις του σχολείου που ενημερώνουν τους γονείς για διάφορες δραστηριότητες συμμετοχής και αποφεύγουν την εμπλοκή στην τάξη και στο σχολείο. Δηλαδή οι διαφορές εκπαιδευτικών και γονέων σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο μπορεί να δυσχεραίνουν τη συνεργασία (π.χ. μετανάστες, ρομά) (Μπρούζος, 2009, σελ.259- 260)..

6) Οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων: οι γονείς με θετική στάση απέναντι στη μάθηση και υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους φαίνεται να εμπλέκονται ενεργά στην όλη μαθησιακή τους διαδικασία και να επηρεάζουν θετικά τα κίνητρα και την επίδοσή τους. Μία ειδική περίπτωση στάσεων, που προκαλεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, είναι η αιτιακή απόδοση της επίδοσης από το γονέα, σύμφωνα με την οποία οι γονείς επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με το σχολείο ανάλογα με το πώς εξηγούν και το πού αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους (σε εσωτερική ή εξωτερική, ελεγχόμενη ή μη ελεγχόμενη, μεταβαλλόμενη ή αμετάβλητη αιτία). Με βάση τα πορίσματα σχετικής έρευνας του Γεωργίου (1999), ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εξηγούν την επίδοση του παιδιού τους επηρεάζει τον τύπο της εμπλοκής

τους στη μαθησιακή τους διαδικασία και εν συνεχεία αυτό επηρεάζει την πραγματική επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο. Ο μόνος τύπος γονεϊκής εμπλοκής που δε σχετίζεται με την αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από το γονέα, αλλά με την υποκειμενική εκτίμηση του γονέα και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από το σχολείο είναι η βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού, η οποία μάλιστα σχετίζεται αρνητικά ή καθόλου με την επίδοση του παιδιού. Αντίθετα, άλλοι τύποι εμπλοκής, όπως η τακτική επαφή του γονέα με το σχολείο, επηρεάζουν θετικά την επίδοση του παιδιού. Επίσης, οι γονείς που θεωρούν ότι η επιτυχία του παιδιού τους οφείλεται σε δική τους συνεισφορά (εξωτερικός παράγοντας) και όχι στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού ή στις έμφυτες ικανότητές του (εσωτερικοί παράγοντες), αναμειγνύονται ενεργά στις υποθέσεις που αφορούν το σχολείο και τα μαθήματα. Τελικά, η έρευνα του Γεωργίου επισημαίνει ότι δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όσο περισσότερη είναι η γονεϊκή εμπλοκή τόσο περισσότερο αποβαίνει προς όφελος των παιδιών. Οι συνέπειές της εξαρτώνται από το πώς και σε ποιο βαθμό ενεργεί ο γονέας, από το πώς ερμηνεύεται η συμπεριφορά του από το παιδί και από τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή.

7) Ψυχολογικές παράμετροι των γονέων: οι γονείς συνήθως επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα εμπλοκής για ψυχολογικούς λόγους που μπορεί να οφείλονται στις πολιτισμικές διαφορές τους με τους εκπαιδευτικούς, στις τραυματικές εμπειρίες τους κατά τα μαθητικά τους χρόνια στο σχολείο και στην κακή επίδοση ή συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο (Γεωργίου, 2000, σελ 75-76, 131, 134-141, 145-159 και 2005, σελ. 168, 185-192).

2.3. Παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς - το σχολείο

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, που θεωρούν τον εαυτό τους αρμόδιο για την εκπαίδευση των παιδιών πολλές φορές αποθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή καθώς αμφιβάλουν για το ότι οι γονείς μπορούν να εμπλακούν και να συμβάλουν στο έργο τους καθώς αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται μόνο για την

σχολική επίδοση του παιδιού και όχι για την συνολική του εικόνα στο σχολείο και θεωρούν ότι οι καλές επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στην καλή ποιότητα του σχολείου, ενώ οι κακές επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στις ανεπαρκείς ικανότητες των μαθητών ή στους γονείς τους (Μπρούζος, 2009, σελ. 257-258).

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές υιοθετούν την τεχνοκρατική θεώρηση και προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με την οποία, τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών και των γονέων θεωρούνται προσωπική υπόθεση αυτών και η ενασχόληση με αυτά δεν αποτελεί υποχρέωσή τους (Μπρούζος, 2009, σελ. 263).

Η ηλικία του εκπαιδευτικού και τα χρόνια προϋπηρεσίας του στην εκπαίδευση, φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχέση που επιδιώκει να αναπτύξει με τους γονείς των μαθητών του. Κατά μια άποψη, οι παλαιότεροι είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν τις από χρόνια διαμορφωμένες απόψεις τους σχετικά με τον καθαρά εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου. Συνήθως, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθηγητές είναι περισσότερο αμυντικοί σε θέματα ανάμειξης των γονιών στην εκπαίδευση του παιδιού τους, σε αντίθεση με στους νεότερους, που δείχνουν να συμφωνούν και να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 1996). Κατά μια άλλη άποψη, η εμπειρία που φαίνεται να διαθέτουν οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί, επιδρά θετικά στη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Συμεού, 2008), ίσως επειδή νιώθουν λιγότερη ανασφάλεια.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που κατοικούν στην έδρα του σχολείου που υπηρετούν έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους μετακινούμενους συναδέλφους τους (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

Σύμφωνα με το Γεωργίου (2000), το σχολείο με τους κανονισμούς του, τις απαιτήσεις του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του μπορεί να ενθαρρύνει ή να εμποδίζει την εμπλοκή των γονιών και ιδιαίτερα την επαφή των γονιών με το σχολείο. Ένα σχολείο που κάνει τους γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στους χώρους του θα έχει περισσότερους και πιο ενεργητικούς επισκέπτες. Επιπλέον, ένα σχολείο που αντιλαμβάνεται τον ουσιαστικό ρόλο των γονιών στη βελτίωση του κλίματος μάθησης που επικρατεί σε αυτό θα μπει στον κόπο να

διοργανώσει δραστηριότητες που θα έχουν στόχο να εμπλέξουν όλους τους γονείς και όχι μόνο αυτούς που ήδη συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθοριστικό, επίσης, ρόλο στην ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής διαδραματίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, η δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο, το σχολικό κλίμα και κυρίως η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Μπρούζος, 2009,σελ. 260).

2.4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000, σελ.172-173) για την ολοκληρωμένη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή θα πρέπει να εξετάσουμε το ζήτημα και από την πολιτική του διάσταση, η οποία αφορά τη διαμάχη εξουσίας ανάμεσα στα δύο εμπλεκόμενα μέρη. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι για την ολοκληρωμένη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή και κατά συνέπεια τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας χρειάζεται να διερευνηθούν θέματα, όπως το ποιος είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση του παιδιού, τα οφέλη και οι απώλειες από την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και το κατά πόσο έχουν όλοι οι γονείς, ανεξαρτήτου εθνικής ταυτότητας, ίσες ευκαιρίες για εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Εν κατακλείδι, για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, πρέπει το σχολείο να κατανοεί όλους τους παραπάνω παράγοντες και να δραστηριοποιείται κατάλληλα (Κιρκιγιάννη, 2008,σελ.47). Το σχολείο ,δηλαδή, θα πρέπει να εξετάζει τις ανάγκες της κοινότητας, τις διαθέσιμες πηγές της, τις ανάγκες των γονέων, τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση και να αναζητά τα πραγματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για εμπλοκή των γονέων. Να προβαίνει, επίσης, σε ευέλικτο στρατηγικό σχεδιασμό της εν λόγω συνεργασίας, ο οποίος να γίνεται από κοινού με τους γονείς και να περιλαμβάνει μεταξύ άλλων προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής που να έχουν και προληπτικό χαρακτήρα, διάφορες σχετικές δραστηριότητες και αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

Επίσης το προσωπικό του σχολείου χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, ώστε να μπορεί να ενισχύει τη συνεργασία του με τις οικογένειες των μαθητών, διότι, ενώ οι έρευνες έχουν αναδείξει ότι η συνεργασία αυτή επιδρά θετικά στην επίδοση και την ανάπτυξη του παιδιού, στην πραγματικότητα υπάρχει χάσμα ανάμεσα σε αυτό που γίνεται τυπικά στο σχολείο και σε αυτό που θα έπρεπε να γίνεται.

Το σχολείο σήμερα θα έπρεπε να είναι έτοιμο να υποδέχεται τα παιδιά και τις οικογένειές τους και να εμπλέκεται το ίδιο στη λειτουργία της οικογένειας -στο βαθμό, βέβαια, που εκείνη επιθυμεί- και όχι απλά να προσδοκά την εμπλοκή της οικογένειας στη σχολική ζωή του παιδιού.

3. Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας

Γίνεται φανερό ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συχνά παρεμποδίζεται από πληθώρα παραγόντων που αφορούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009, σελ.425), η προσπάθεια για τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτελεί βασική ευθύνη των εκπαιδευτικών και προϋποθέτει τη συνεκτίμηση όλων των περιορισμών που προαναφέρθηκαν και την ανεύρεση των κατάλληλων μέσων αντιμετώπισης των εμποδίων.

3.1. Τρόποι επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας

Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες κατηγοριοποιήσεις των τρόπων με τους οποίους επικοινωνούν η οικογένεια και το σχολείο. Η Epstein διατυπώνει μία γενικά αποδεκτή και εύχρηστη τυπολογία που προέκυψε μετά από έρευνες πολλών ετών σε σχολεία όλων των βαθμίδων των Η.Π.Α. και αποτελεί κατά κάποιο τρόπο συνέχεια ή συμπλήρωμα του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών που προτείνει. Η τυπολογία αυτή περιλαμβάνει έξι τρόπους με τους οποίους το σχολείο επικοινωνεί με τις οικογένειες των μαθητών και τις εμπλέκει στη λειτουργία του: 1) **βοήθεια του σχολείου στο σπίτι**: το σχολείο βοηθά όλες τις οικογένειες να δημιουργήσουν στο σπίτι ένα

περιβάλλον υποστηρικτικό για μάθηση, 2) **επικοινωνία σχολείου οικογένειας**: το σχολείο οργανώνει αποτελεσματικούς τρόπους αμφίδρομης επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών, 3) **εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο**: το σχολείο «επιτρατεύει» τους γονείς, ώστε να προσφέρουν εθελοντική βοήθεια και οργανώνει τον τρόπο προσφοράς τους, 4) **βοήθεια των παιδιών στο σπίτι από τους γονείς**: το σχολείο παρέχει πληροφορίες στους γονείς για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να στηρίζουν στο σπίτι τη σχολική εργασία των παιδιών τους καθώς και άλλες δραστηριότητες και αποφάσεις τους που σχετίζονται με θέματα του σχολείου, 5) **συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου**: το σχολείο ενθαρρύνει και εξασφαλίζει τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και την ανάδειξη ικανών εκπροσώπων τους, 6) **συνεργασία σχολείου κοινότητας**: το σχολείο εντοπίζει και χρησιμοποιεί πόρους και υπηρεσίες από την ευρύτερη κοινότητα, για να ενισχύει τα σχολικά προγράμματα, τις πρακτικές των γονέων, τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Η Epstein, για κάθε τύπο γονεϊκής εμπλοκής, προτείνει πολλές δραστηριότητες του σχολείου και αναφέρεται στα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει κάθε τύπος στους μαθητές, στους γονείς, στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και στο κλίμα του σχολείου. Έτσι, παρέχει στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναπτύσσουν προγράμματα συνεργασίας με τις οικογένειες και την κοινότητα (Epstein, 2001,σελ.408-409).

Όσον αφορά τις δραστηριότητες του σχολείου, η Epstein εισηγείται: 1) για τον πρώτο τύπο εμπλοκής: ενημέρωση των γονέων μέσα από εργαστήρια, βιντεοταινίες, και ηλεκτρονικά μηνύματα για τον τρόπο που πρέπει να φροντίζουν τα παιδιά τους σε κάθε φάση της ανάπτυξής τους, επιμόρφωση των γονέων σε θέματα όπως η υγεία και η διατροφή, επισκέψεις στο σπίτι σε περιόδους μετάβασης των παιδιών από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, συζητήσεις με την οικογένεια με σκοπό τη δημιουργία αμοιβαίας κατανόησης, 2) για το δεύτερο τύπο εμπλοκής: συσκέψεις με κάθε γονέα -τουλάχιστο μία φορά το χρόνο-, μεταφραστές γλώσσας όταν τους χρειάζονται οι γονείς, αποστολή φακέλων στους γονείς σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση για την ενημέρωσή τους σχετικά με τις επιδόσεις των παιδιών τους και για την καταγραφή των σχολίων τους, τακτικά σημειώματα, έντυπα και τηλεφωνήματα για την έγκυρη ενημέρωσή τους σχετικά με τα

προγράμματα, τις δραστηριότητες και την πολιτική του σχολείου, 3) για τον τρίτο Τύπο εμπλοκής: προγράμματα εθελοντικής προσφοράς των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους μαθητές και τους άλλους γονείς, δημιουργία χώρου για την προετοιμασία των εθελοντικών τους δραστηριοτήτων, ετήσια επιλογή γονέων που έχουν τη δυνατότητα και τη διάθεση να προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους στο σχολείο, 4) για τον τέταρτο τύπο εμπλοκής: ενημέρωση των γονέων για τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτούν τα παιδιά τους σε κάθε τάξη που φοιτούν, για το πώς πρέπει να τα βοηθούν να τις βελτιώνουν και πώς να επιβλέπουν τη σχολική εργασία στο σπίτι, προτάσεις για εκπαιδευτικές δραστηριότητες των γονέων με τα παιδιά στο σπίτι, εκπαίδευση των γονέων σε βασικές μεθόδους ανάγνωσης ή αριθμητικής, σεμινάρια κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, συμμετοχή της οικογένειας στη διαδικασία καθορισμού των στόχων για το μαθητή και για το σχολείο γενικότερα, 5) για τον πέμπτο τύπο εμπλοκής: ενθάρρυνση των γονέων, ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε σχολικά και περιφερειακά συμβούλια και σε ανεξάρτητες επιτροπές, ενημέρωση των γονέων για τις διαδικασίες εκλογής των αντιπροσώπων τους σε σχολικό και τοπικό επίπεδο, ηλεκτρονικά δίκτυα διασύνδεσης όλων των οικογενειών με τους αντιπροσώπους των γονέων, 6) για τον έκτο τύπο εμπλοκής: ενημέρωση των μαθητών και των οικογενειών τους για τις δραστηριότητες και τα προγράμματα της κοινότητας (πολιτισμικά, εκπαιδευτικά/ υγείας θερινά προγράμματα για μαθητές κ.ά.) και για το σύνολο των υπηρεσιών της που μπορούν να υποστηρίξουν την οικογένεια, παροχή υπηρεσιών από το σχολείο, τους μαθητές και τις οικογένειές τους προς την κοινότητα μέσα από δραστηριότητες όπως είναι η ανακύκλωση, η τέχνη, η μουσική, το θέατρο κ.ά. (Epstein, σελ.409-410).

Άλλες ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και συμπεριφορές από τη μεριά του σχολείου, οι οποίες σχετίζονται με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής της Epstein, είναι οι ακόλουθες: φιλική υποδοχή και αντιμετώπιση των γονέων από το προσωπικό. Διαμόρφωση ειδικού χώρου για τους γονείς, όχι μόνο για να προετοιμάζουν τις εθελοντικές τους δραστηριότητες, αλλά και για να συναντώνται, να ανταλλάσσουν πληροφορίες, να διαβάζουν διάφορα άρθρα κ.ά. Λειτουργία εργαστηρίων και προγραμμάτων εκπαίδευσης των γονέων τα απογεύματα και τα Σαββατοκύριακα. Διαμόρφωση κέντρου φροντίδας και δραστηριοποίησης των μαθητών, όπου οι εθελοντές

γονείς προσφέρουν τις υπηρεσίες τους. Δημιουργία χώρου και προγραμμάτων ψυχαγωγίας για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης, βιβλιοθήκης για τους γονείς, κέντρου για δανεισμό παιχνιδιών και κέντρου για εύρεση υλικών, πηγών και πληροφοριών. Οργάνωση συναντήσεων στο χώρο του σχολείου ανάμεσα σε γονείς, σε γονείς και παιδιά ή ακόμη και σε φίλους των μαθητών. Ενθάρρυνση των γονέων, ώστε να συμμετέχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες στην τάξη και σε ομάδες εθελοντισμού και υποστήριξης. Παρακίνηση των γονέων, ώστε να συμβάλλουν στη δημιουργία εφημερίδας για την οικογένεια. Οργάνωση συναντήσεων των οικογενειών με διάφορες άλλες ομάδες, με στόχο τη μεταξύ τους διασύνδεση και την από κοινού συμμετοχή τους στη χάραξη πολιτικής. Λειτουργία προγραμμάτων σμνεκπαίδευσης γονέων, παιδιών, εκπαιδευτικών, εκπροσώπων της κοινότητας κ.ά. για την απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, κοινής γνωστικής υποδομής και κοινού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2006,σελ.53-54).

3.2. Πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας έχει επίκεντρο τον μαθητή και αφορά όχι μόνο τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή συνολικά. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση μιας ευρείας γκάμας πρακτικών από το σχολείο, οι οποίες περιγράφονται ακολούθως:

- Συνάντηση γνωριμίας με τους γονείς κατά την έναρξη του σχολικού έτους με στόχο τον σχεδιασμό και τη διατήρηση της συνεργασίας.

Ενημέρωση για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρέχει αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των κατ' οίκων εργασιών και να επιβλέπουν τις δραστηριότητες που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα. Παράλληλα, η ενημέρωση των γονέων χρειάζεται να

περιλαμβάνει την κοινοποίηση θετικών ειδήσεων για τα παιδιά ως προς την επίδοση και τη συμπεριφορά τους αλλά και τις δραστηριότητες στην τάξη.

Η ενημέρωση χρειάζεται να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και να είναι αμφίδρομη, προσφέροντας τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και γονείς να αλληλοενημερωθούν για την εικόνα του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι. Μπορεί να πραγματοποιείται με ατομικές συναντήσεις, τηλεφωνική επαφή, ενημερωτικά σημειώματα (π.χ. μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) ή τήρηση ημερολογίου/τετραδίου. Σε περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο, η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμη και με επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο σπίτι μετά από σχετική ενημέρωση των γονέων. Πέρα από την εξατομικευμένη παροχή πληροφοριών, η ενημέρωση των γονέων για θέματα της σχολικής ζωής μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τη δημιουργία ενός πίνακα ανακοινώσεων ή ενός χώρου ειδικά διαμορφωμένου για τους γονείς εντός του σχολείου αλλά ακόμη και μέσα από τη δημιουργία εφημερίδας ή ιστολογίου (blog).

- Κοινές δραστηριότητες σχολείου-γονέων. Πρόσκληση των γονέων για συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφώσεις που αφορούν θέματα σωματικής (π.χ. διατροφή) και ψυχικής (π.χ. διαχείριση του άγχους εξετάσεων) υγείας, ασφάλειας (π.χ. σχολικός εκφοβισμός) και διαπαιδαγώγησης (π.χ. οριοθέτηση) των παιδιών. Οι συναντήσεις αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν με την παρουσία ενός ειδικού εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου. Πρόσκληση των γονέων για παρακολούθηση σχολικών εορτών και εκδηλώσεων (π.χ. αθλητικές δραστηριότητες). Εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. εορταστικές και φιλανθρωπικές εκδηλώσεις) ή σε προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς (π.χ. σχολές γονέων). Παράλληλα ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ενεργός και οργανωμένη συμμετοχή γονέων με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε συλλογικές ή εθελοντικές δράσεις (π.χ. προστασία του φυσικού περιβάλλοντος) και δραστηριότητες συνεκπαίδευσης.

- Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές (π.χ. εκδρομές, συμμετοχή του σχολείου σε εξωσχολικές δραστηριότητες) (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009,σελ. 393- 402).

- Σχεδιασμός εξατομικευμένων παρεμβάσεων με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών (π.χ. μαθησιακών ή συμπεριφοράς) των μαθητών στο σχολείο. Κατά την επαφή του με τους γονείς, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αξιοποιήσει τις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας που προαναφέρθηκαν. Παράλληλα, χρειάζεται να διατυπώσει με σαφήνεια τη συμπεριφορά που αποτελεί τον στόχο της παρέμβασης και να συλλέξει από κοινού με τους γονείς όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατανόησή της (π.χ. πώς εμφανίζεται, συχνότητα, ποιοι παράγοντες τη διατηρούν).

Στη συνέχεια, συζητούνται όλες οι πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης, αξιολογούνται τα πιθανά αποτελέσματά τους και διερευνάται κατά πόσο οι δύο πλευρές μπορούν να εφαρμόσουν τις προτεινόμενες στρατηγικές. Εφόσον επιλεγθεί η κατάλληλη παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός και οι γονείς δεσμεύονται για την εφαρμογή της για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Θεωρείται απαραίτητη η συνοπτική παρουσίαση των αποφάσεων που λήφθηκαν από τον εκπαιδευτικό, ώστε να διασφαλιστεί ότι και οι δύο πλευρές έχουν κατανοήσει την παρέμβαση που θα εφαρμοστεί. Μετά την εφαρμογή των στρατηγικών στο σχολείο και στο σπίτι για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που έχει οριστεί, απαιτείται ο καθορισμός μιας συνάντησης με στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης και τον σχεδιασμό τροποποιήσεων, εφόσον κρίνονται απαραίτητες. (Μπρούζος, 2009,σελ. 270- 272).

3.3. Βασικές δεξιότητες για την επικοινωνία με τους γονείς

Πέρα από την αντιμετώπιση των εμποδίων που περιγράφηκαν, η αρμονική συνεργασία σχολείου-οικογένειας προϋποθέτει την αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα δύο μέρη, η οποία προκύπτει μέσα από τη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού. Για τη δημιουργία των συνθηκών που θα προάγουν την ειλικρινή επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός καλείται να υιοθετήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να αξιοποιήσει βασικές δεξιότητες, οι οποίες περιγράφονται στην ανθρωποκεντρική θεωρία του C. Rogers (Μπρούζος 2009,σελ. 264-265).

Ως διαπροσωπική επικοινωνία ορίζεται η κάθε λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά που γίνεται αντιληπτή από ένα άλλο άτομο. Δε συνίσταται στην απλή ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά θεωρείται αποτελεσματική όταν ο ακροατής (δέκτης) κατανοεί το μήνυμα του ομιλητή (πομπού) αποδίδοντας σε αυτό τη σημασία που έχει για τον ομιλητή. Σε μια αλληλεπίδραση τα άτομα είναι ταυτόχρονα αποστολείς και λήπτες των μηνυμάτων. Παράλληλα, η επικοινωνία θεωρείται αποτελεσματική, όταν αντλεί από την αρχή της ισότητας και του αμοιβαίου σεβασμού και στοχεύει στην επίτευξη της αρχής «και οι δυο κερδισμένοι». Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να εγκαθιδρυθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους γονείς, η οποία ενισχύει τη συνεργασία, προλαμβάνει αλλά και συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων (Σακαλάκη 1994,σελ.11- 14).

Πριν περιγραφούν οι βασικές δεξιότητες της αποτελεσματικής επικοινωνίας, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στους παράγοντες που την παρεμποδίζουν. Ως βασικά εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία έχουν περιγραφεί αντιδράσεις, όπως: η εντολή, όταν το άτομο δίνει εντολές στον συνομιλητή του, η προειδοποίηση/απειλή, όταν επισημαίνονται οι αρνητικές συνέπειες των πράξεων, η ηθικολογία/διδαχή, όταν υποδεικνύεται στο άτομο τι πρέπει ή τι θα έπρεπε να κάνει, η παροχή συμβουλών/λύσεων, όταν προσφέρονται οδηγίες και υποδείξεις χωρίς να έχουν ζητηθεί, η κριτική/κατηγορία, όταν εκφράζεται μια αρνητική κρίση ή κατηγορία για το άτομο, ο χαρακτηρισμός/ταπείνωση, όταν αποδίδονται αρνητικοί χαρακτηρισμοί στο άτομο οι οποίοι μειώνουν και προσβάλλουν την προσωπικότητά του, η ερμηνεία για τα κίνητρα της συμπεριφοράς του ατόμου, χωρίς να του δίνεται η δυνατότητα να αυτοπροσδιοριστεί, η υποτίμηση των συναισθημάτων που εκφράζει το άτομο, ο αποπροσανατολισμός, όταν επιχειρείται η αλλαγή του θέματος συζήτησης μέσα από την αποφυγή, την αγνόηση ή το χούμορ και η ανάκριση, όταν τίθενται υπερβολικές και ακατάλληλες ερωτήσεις, οι οποίες δεν επιτρέπουν στο άτομο να ολοκληρώσει τις σκέψεις του (Χατζηχρήστου 2004,σελ.45- 46) .

Από την άλλη πλευρά, η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί όταν η στάση του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από:

Ενσυναίσθηση, η οποία αφορά μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του ομιλητή και στη συνέχεια την κοινοποίηση όσων κατανοήθηκαν σε αυτόν. Συνεπώς, απαιτείται ο ακροατής να διαθέτει την ικανότητα να «μπαίνει» στη θέση του ομιλητή και να κατανοεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, χωρίς όμως να χάνει την επαφή με τον εαυτό του (Μπρούζος 2004,σελ. 219220). Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση της ενσυναίσθησης είναι η ενεργητική ακρόαση, η οποία πρωταρχικά συνίσταται στην έκφραση αποδοχής και σεβασμού προς τον ομιλητή. Παράλληλα, απαιτεί από τον ακροατή να εστιάζει στον ομιλητή (π.χ. βιώματα, επιθυμίες, συναισθήματα, προτερήματα, αδυναμίες) και να του επιτρέψει να εκφραστεί και να ολοκληρώσει τις σκέψεις του, χωρίς να επεμβαίνει πρόωρα εξωτερικεύοντας προσωπικές απόψεις, ερμηνείες ή ερωτήσεις. Χρειάζεται να δείξει προσοχή όχι μόνο σε όσα εκφράζει ο ομιλητής, αλλά και σε αυτά που θέλει, αλλά πιθανόν δυσκολεύεται να εκφράσει (Μπρούζος 2004,σελ. 228). Επιπλέον, χρειάζεται να χρησιμοποιήσει όλες τις αισθήσεις του για να κατανοήσει όχι μόνο τα λεκτικά αλλά και τα μη λεκτικά μηνύματα, τα οποία μεταφέρουν εξίσου σημαντικές πληροφορίες, ολοκληρώνουν το λεκτικό μήνυμα και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόησή του (Μαλικιώση-Λοΐζου 2008,σελ. 241).

Άνευ όρων αποδοχή, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι το άτομο είναι μοναδική και ξεχωριστή οντότητα, στην οποία αναγνωρίζεται το δικαίωμα σεβασμού της. Η αποδοχή χωρίς όρους σημαίνει αποδοχή των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων του ατόμου χωρίς αξιολόγηση και άσκηση κριτικής και αποτελεί έκφραση ενδιαφέροντος και φροντίδας. Ωστόσο, η αποδοχή χωρίς όρους δε σημαίνει ότι ο ακροατής επιδοκιμάζει και ενστερνίζεται το σύνολο των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων του ομιλητή. Αντίθετα, έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τη διαφοροποίησή του, χωρίς όμως να ασκεί κριτική ή να τον απορρίπτει (Μπρούζος 2004,σελ.244- 248).

Γνησιότητα, η οποία εκφράζει τη συμφωνία και την αρμονία των σκέψεων και συναισθημάτων, της εμπειρίας και της στάσης του ακροατή κατά την επικοινωνία. Διακρίνονται δύο διαστάσεις της γνησιότητας. Η συμφωνία αφορά την εσωτερική διάσταση της γνησιότητας, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο το άτομο είναι ανοιχτό προς κάθε πλευρά των βιωμάτων του και αποδέχεται τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές

πλευρές τις προσωπικότητάς του. Η διαφάνεια αναφέρεται στην εξωτερική διάσταση της γνησιότητας, κατά την οποία το άτομο εκφράζει τα συναισθήματά του με ειλικρίνεια στον συνομιλητή του (Μπρούζος 2004,σελ. 258- 260).

Πέρα από τις δεξιότητες που αφορούν τη λεκτική επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναπτύξει και δεξιότητες που αφορούν τη μη λεκτική επικοινωνία:

1. Η βλεμματική επαφή με τον γονέα δεν πρέπει να είναι επίμονη, αλλά με μικρά διαλείμματα,
2. Η στάση του σώματος να διακρίνεται από μια ελαφριά κλίση προς τα μπροστά,
3. Ο τόνος της φωνής χρειάζεται να διατηρείται χαμηλός και ήρεμος,
4. Η φυσική απόσταση που τηρείται από τον συνομιλητή, χρειάζεται να διευκολύνει την επικοινωνία και όχι να την εμποδίζει. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός που επιλέγει να συναντήσει τους γονείς καθισμένος πίσω από το γραφείο του δημιουργεί μια «απόσταση» εξουσίας.

Τέλος, απαραίτητη για την ομαλή διεξαγωγή της επικοινωνίας θεωρείται η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών που διασφαλίζουν την ιδιωτικότητα και αποτρέπουν τη διακοπή από εξωτερικούς παράγοντες (Μπρούζος 2009,σελ. 246- 247).

3.4. Συμπεράσματα

Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο κάθε σχολική μονάδα να προσδιορίζει τις στρατηγικές και τις πολιτικές που υιοθετεί για τη βελτίωση της συνεργασίας της με τους γονείς. Η αποτελεσματικότητα των δράσεων που υιοθετεί το σχολείο ενισχύεται, όταν αυτές ορίζονται με σαφήνεια ως προς τους στόχους και τα μέσα που θα αξιοποιηθούν, αλλά και διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους. Επιπλέον, η εφαρμογή των δράσεων χρειάζεται να ξεκινά από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και απαιτεί τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για συνεχή

προσπάθεια διατήρησης της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους γονείς καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009,σελ. 426-427).

Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η υπεύθυνη και συστηματική αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων και των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να είναι σε ετοιμότητα και να διαθέτουν ευελιξία για την αναπροσαρμογή της δράσης τους εφόσον κριθεί αναγκαίο. Κατά τη λήξη του σχολικού έτους, τα πορίσματα της συνολικής αξιολόγησης χρειάζεται να ενσωματώνονται στον σχεδιασμό για τον επόμενο χρόνο (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009,430-431).

Πέρα από τον προσεκτικό σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των κατάλληλων στρατηγικών, η δημιουργία ενός σχολείου «ανοιχτού» στη συνεργασία με τους γονείς προϋποθέτει τη διαρκή δέσμευση των εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο στόχο (Γεωργίου 2000,σελ. 192).

Επίλογος

Σύμφωνα με τα όσα αναφέραμε στην παραπάνω εργασία, η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς αποτελεί μια από τις σημαντικότερες συνεργασίες για τη θετική εξέλιξη του παιδιού. Είναι βασικό για την αποτελεσματικότητα της προσπάθειας να υπάρχει θετικό κλίμα μεταξύ για την γονέων και εκπαιδευτικών προκειμένου να συνεργάζονται ελεύθερα χωρίς ψυχαναγκασμούς. Ειδικά οι γονείς ενοχλούνται όταν δέχονται παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά των παιδιών τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί νιώθουν, πολύ συχνά, ότι οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο τους, Ωστόσο, μια συνεργασία μεταξύ γονέα -εκπαιδευτικού μπορεί να συναντήσει προβλήματα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας τους. Για την αποφυγή τυχόν προβλημάτων οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πως θα θεμελιώσουν μια διαρκή επικοινωνία με τις οικογένειες, με ευαισθησία και με σεβασμό στο πολιτιστικό υπόβαθρο του παιδιού. Οι γονείς από την πλευρά τους καλό θα είναι να ζητάνε από τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν όλες τις απαραίτητες συνθήκες που θα καθιστούν τη συνεργασία τους αποτελεσματική και

εποικοδομητική. Όπως κάθε συνεργασία, που αξίζει να υπάρχει, έτσι και η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών απαιτεί δεσμεύσεις, ευελιξία και συντονισμένες προσπάθειες. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως τον ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχίας των σχολικών προγραμμάτων, με αναμενόμενα οφέλη για τους ίδιους τους γονείς, τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς μπορούν να είναι πολύτιμοι αρωγοί στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό πρόγραμμα, όπως, επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν από την πλευρά τους, να στηρίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη σχέση που θα αναπτύξουν οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι. Η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου, αποτελεί μια ισχυρή «σύμπραξη» μεταξύ τους, με στόχο την ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σταθερή και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ σχολικού προγράμματος και οικογένειας είναι χρήσιμη και βοηθά στην επίτευξη των στόχων της σχολικής αγωγής. Είναι ζητούμενο και για τους γονείς και για τα σχολεία να βρεθούν εποικοδομητικοί τρόποι συνεργασίας, ώστε να ενταχθούν τα παιδιά ομαλά στη σχολική ζωή και να αναπτυχθούν σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και με βάση τις γενικώς παραδεκτές κοινωνικές αρχές που υιοθετεί η οικογένειά τους.

Βιβλιογραφία

- Epstein, J. (2001). School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools. Colorado: Westview Press.
- Epstein, J. L., (1995). School / Family / Community Partnerships. Caring for the children we share. Phi DeltaKappan
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. Journal of Educational Psychology
- Γεωργίου, Στ. (2000). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001), Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική . Αθήνα:Δαρδανός
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2008). Επικοινωνία Σχολείου- Οικογένειας και ο Ρόλος του Διευθυντή: Εμπειρική μελέτη σε Διευθυντές Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κυκλάδων. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου . Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Μαλικιώση- Λοίζου Μ, (2008). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη (12^η έκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχόπουλος, Α (2002). Εκπαιδευτικό Δίκαιο. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδίου
- Μπόνια Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος
- Μπρούζος Α. (2004). Προσωποκεντρική συμβουλευτική :θεωρία, ερευνά και εφαρμογές . Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
- Μπρούζος Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης . Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ(2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Παπαζήσης.

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004) Συνεργασία σχολείου οικογένειας : δυνατότητες και περιορισμοί. Επιστήμες Αγωγής. Τεύχος 4/2004
- Πνευματικός Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος.
- Σακαλάκη. (1994). Ψυχολογία της επικοινωνίας. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση
- Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών -γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. Σχολείο και Οικογένεια 6. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, (1989). Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα: Γρηγόρη. Φραγκουδάκη, Α.
- Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ) (2004). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο :Βιβλίο για Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: τάξεις Δ', Ε & Στ, Τεύχος 6 – Θεματική ενότητα: Διαδικασία Επίλυσης Συγκρούσεων. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

**Η αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού για την
κατάκτηση του γραμματισμού στη διδασκαλία της
ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.**

Ιωάννα Γεροσίδερη

Περίληψη

Στην εργασία αυτή θα αποπειραθούμε να προσεγγίσουμε το θέμα της αξιοποίησης του λαϊκού πολιτισμού για την κατάκτηση του γραμματισμού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Καταρχήν θα αναφερθούμε στην έννοια του λαϊκού πολιτισμού, τα στοιχεία που τη συγκροτούν στο πέρασμα του χρόνου, τη διδακτική αξία του λαϊκού πολιτισμού και τις οργανωμένες προσπάθειες διδασκαλίας του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε το περιεχόμενο του όρου γραμματισμός, αναδεικνύοντας τις διάφορες όψεις του, θα αναφερθούμε στη σχέση του με τη γλώσσα και την εκπαίδευση, στη σύγχρονη κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της γλώσσας και του νέου γραμματισμού και στο ζήτημα του πολυγλωσσικού γραμματισμού, ως κύριου παράγοντα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Τέλος, θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε τα μαθησιακά αντικείμενα του λαϊκού πολιτισμού στην εκπαίδευση, τις διδακτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία του σε σχέση με τις ισχύουσες αντιλήψεις για το γραμματισμό (Αναγνωριστικός – Λειτουργικός – Κριτικός), θα αναφερθούμε στη σχέση του λαϊκού πολιτισμού με τη διαπολιτισμική αγωγή και την ανάπτυξης πρακτικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας, για να καταλήξουμε στη διεξαγωγή των συμπερασμάτων και τη διατύπωση των σχετικών προτάσεων.

Abstract

In this work we will try to approach the issue of utilizing popular culture for the acquisition of literacy in the teaching of Greek as a second language. First of all, we will refer to the concept of popular culture, the elements that make it up over time, the didactic value of popular culture and its organized teaching efforts in the Greek educational system. Next we will explore the content of the term literacy highlighting its various aspects, we will refer to its relationship with language and education, the modern socio-cultural approach to language and new literacy and the issue of multilingual literacy as a major factor in the development of intercultural communication. capacity. Finally, we will try to describe the learning objects of popular culture in education, the didactic interventions for its teaching in relation to the current perceptions of literacy (Cognitive - Functional - Critical), we will refer to the relationship of popular culture with intercultural education and the development of intercultural communication practices, in order to reach the conclusions and formulate the relevant proposals.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	103
1. Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση	104
1.1. Αποσαφήνιση του όρου ‘λαϊκός πολιτισμός’	104
1.2. Λαϊκός πολιτισμός και διδακτέα ύλη.....	106
1.3. Διδακτική λαϊκού πολιτισμού.....	107
2. Γραμματισμός και γλώσσα.....	108
2.1. Αποσαφήνιση του όρου ‘γραμματισμός’	108
2.2.Γλώσσα,γραμματισμόςκαιεκπαίδευση.....	110
2.3. Νέος γραμματισμός και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας.....	111
2.4. Προσεγγίσεις πολυγλωσσικού γραμματισμού	113
3. Λαϊκός πολιτισμός και διδακτική γλώσσας.....	115
3.1. Μαθησιακά αντικείμενα και λαϊκός πολιτισμός	115
3.2. Διδακτικές προσεγγίσεις και λαϊκός πολιτισμός.....	116
3.3. Λαϊκός πολιτισμός και διδασκαλία του γραμματισμού.....	118
3.4. Λαϊκός πολιτισμός και διαπολιτισμική αγωγή.....	120
4. Συμπεράσματα και προτάσεις.....	122
Βιβλιογραφία	124

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, το φαινόμενο της σύνθετης ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου αφορά τόσο στο παρελθόν και τις λαϊκές καταβολές, όσο και στα κοινά πολιτισμικά στοιχεία με τους άλλους λαούς, όπως είναι οι λαϊκές αφηγήσεις, οι τελετουργίες, η λαϊκή τέχνη. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές και εκπαιδευτικές διεργασίες. Δεδομένου ότι οι μετακινήσεις πληθυσμών δημιουργούν ρήγματα στο λαϊκό πολιτισμό³¹ και δημιουργείται η ανάγκη στήριξης του σεβασμού, της προσωπικότητας και της κουλτούρας του άλλου, η εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίζει τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοκατανόηση, αξιοποιώντας προτάσεις σύνδεσης του λαϊκού με τον σύγχρονο πολιτισμό.

Η αξιοποίηση αυτή από το σχολείο προϋποθέτει την υπέρβαση της αντιμετώπισης του λαϊκού πολιτισμού ως στείρας αναπαραγωγής μιας στερεοτυπικής εικόνας του παρελθόντος (φορκλόρ) και τη σύνδεση του λαϊκού πολιτισμού με τον σύγχρονο πολιτισμό όπως και την χρησιμοποίηση σύγχρονων εργαλείων καταγραφής και έρευνας. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται το ενδιαφέρον των μαθητών για το λαϊκό πολιτισμό, καθώς συνδέεται με το σύγχρονο και την καθημερινή τους ζωή.

Ο λαϊκός πολιτισμός, αν και συνδέει τους ανθρώπους με το παρελθόν τους, δεν παύει να πλαισιώνει τη ζωή στο παρόν, αφού βρίσκεται στο κέντρο των πολιτισμών αποτελώντας βαθιά και σημαντική πτυχή τους. Το ζήτημα που τίθεται είναι ο τρόπος που οι νεότερες γενιές θα ωφεληθούν από την πολιτιστική τους κληρονομιά για να βελτιώσουν τη ζωή τους, αποφεύγοντας τόσο την περιχαράκωσή τους στο πλαίσιο της όσο και την αντιμετώπιση με καχυποψία ή και εχθρότητα την κουλτούρα, την εθνότητα ή τη θρησκεία των άλλων.³²

Η αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού και η εισαγωγή του στην εκπαίδευση, όπως και η σύνδεση διαφόρων μαθημάτων με τις εκφάνσεις του, συντελεί στην ανάπτυξη των

³¹ Καπανιάρης Α., (2020) *Ψηφιακή Λαογραφία και Εκπαίδευση Εμπλουτισμένα Μέσα και Καινοτόμες Προσεγγίσεις στη Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού*, Αθήνα, Πεδίο, σελ. 62.

³² Γκασούκα Μ., Φουλίδη Ξ.,(2012) *Νέοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών – Εννοιολογικό πλαίσιο, έρευνα, φύλο, διαδίκτυο, σχολείο*, Αθήνα, Σιδέρης, σελ. 133.

νοητικών δυνατοτήτων των μαθητών/τριών αποτελώντας πολύτιμο εργαλείο διαδραστικής μάθησης. Λειτουργεί ως γέφυρα που συνδέει τη σχολική γνώση με την καθημερινότητά τους. Κυρίως όμως, η διαπολιτιστική του διάσταση προάγει την αίσθηση των μαθητών/τριών ότι συνδέονται με μια όλο και πιο διευρυμένη παράδοση στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Συμβάλλει στο να μην υπάρχουν πολιτιστικές ταυτότητες που να αισθάνονται απειλούμενες από τη διαφορετικότητα, απ' όπου κι αν αυτή προέρχεται. Συμβάλλει, τέλος, με τη γνωριμία του πραγματικού λαϊκού πολιτισμού, εκείνου που ο λαός μας δημιούργησε και δημιουργεί και που μελετά η επιστήμη της λαογραφίας σε αντιδιαστολή με την προκατασκευασμένη πολιτισμική πραγματικότητα, η οποία ως κατασκευή τουριστικής έμπνευσης και χρήσης, εντάσσεται στη διαδικασία αγοροπωλησίας με τους ξένους επισκέπτες.³³

1. Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση

1.1. Αποσαφήνιση του όρου 'λαϊκός πολιτισμός'

Με τον όρο λαϊκό πολιτισμό εννοούμε πρώτα από όλα τον παραδοσιακό πολιτισμό, του οποίου τα στοιχεία είναι καταξιωμένα με το πέρασμα του χρόνου στην συνείδηση του λαού, ανάγονται στο πολιτιστικό παρελθόν και αποτελούν την παράδοσή του, τον προβιομηχανικό, καθώς και τον σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό, όπως αυτός διαμορφώνεται μέσα στα ευρύτερα πλαίσια των εθνών κρατών και των υβριδικών ταυτοτήτων. Πιο συγκεκριμένα ο όρος «λαϊκός πολιτισμός» αναφέρεται σε όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που συνδέονται με την κοινωνική, την πνευματική και την φυσική ζωή των ανθρώπων. Οι περισσότερες εξ αυτών χαρακτηρίζονται από ομαδικότητα, αυθόρμητη έκφραση, απρόσωπο και παραδοσιακό χαρακτήρα. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαχωρίζουν τον λαϊκό από τον επονομαζόμενο ανώτερο πολιτισμό³⁴.

Ο όρος λαϊκός πολιτισμός περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που συγκροτούν την παράδοση του λαού, δηλαδή όσα καταξιώθηκαν στη συνείδησή του με το πέρασμα των

³³ Βαρβούνης Μ.Γ.,(2013) 'Ελληνικός λαϊκός πολιτισμός και τουρισμός', Αθήνα, Πεδίο, σελ.79.

³⁴ Κυριακίδης, Στ., (1968) 'Two Studies on Modern Folklore', Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Institute for Balkan Studies, Θεσσαλονίκη.

χρόνων. Ο λαϊκός πολιτισμός περικλείει προφορική παράδοση, γραπτά κείμενα, τον τρόπο καθημερινής ζωής, ψυχαγωγίας, τις αξίες, τις ασχολίες των ανθρώπων, τις συνήθειες, τις χειρονομίες. Όλα αυτά συνιστούν την πολιτιστική κληρονομιά συμβάλλοντας στην έκφραση της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού³⁵. Ένας αντιπροσωπευτικός σύντομος και περιεκτικός ορισμός του λαϊκού πολιτισμού είναι: «ό, τι κληρονομούμε από τις προηγούμενες σε βάθος χρόνου γενιές αλλά και προσαρμοσμένο σύμφωνα με τις συνθήκες και ανάγκες του σύγχρονου κόσμου»³⁶.

Ο λαϊκός πολιτισμός περιλαμβάνει ανώνυμα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, στα οποία υπάρχει ελεύθερη πρόσβαση όλων των ατόμων. Λαϊκά δημιουργήματα είναι και τα αινίγματα και τα ανέκδοτα που ανθούν στις μέρες μας. Η διασπορά τους είναι γρήγορη και άμεση χάρη στο διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες. Ο λαϊκός πολιτισμός μπορεί να προκύψει από τις δια-ζώσης κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αλλά και από την διαδικτυακή επικοινωνία των ατόμων³⁷.

Ο λαϊκός πολιτισμός είναι διαχρονικός και παρών στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, όπως στον λόγο, στην τέχνη, τους ηθικούς κανόνες, τη γαστρονομία, τα έθιμα και γενικότερα στον τρόπο και στάση ζωής. Γι' αυτό και λαϊκός πολιτισμός αναφέρεται κάτω από τον ευρύτερο όρο 'παράδοση'³⁸, μια διαδικασία δηλαδή μεταβίβασης, μετάδοσης, μια μεταφορά, συνήθως προφορική, από την μια γενιά στην άλλη εθίμων, γνώσεων ή ηθών που έτσι διαιωνίζονται.

³⁵ Μερakλής Μ.,(2011) *‘Ελληνική Λαογραφία’*, Αθήνα, Καρδαμίτσα.

³⁶ Κατσαδώρος, Γ., (2013) *‘Η επιστήμη της λαογραφίας στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Η ηλεκτρονική προφορικότητα’* στο Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου και Ταξιδευτής σ. 99-122, σ. 100.

³⁷ Oring, E., (2013) *‘Thinking through Tradition’*, in Blank; Tr., J., Howard, R., Gl. (eds) *Tradition in the Twenty-First Century: Locating the Role of the Past in the Present*. Logan, UT: Utah State University Press.

³⁸ Μπενέκος, Δ., (2009) *‘Τοπικός πολιτισμός και εκπαιδευτικές εφαρμογές: Ανιχνεύοντας το λαϊκό πολιτισμό σε λογοτεχνικά κείμενα’* Πρακτικά Συνεδρίου: Τοπικός Πολιτισμός και Εκπαίδευση. Τρίκαλα, σ. 167-175, σ.167.

1.2. Λαϊκός πολιτισμός και διδακτέα ύλη

Η διδακτική αξία του λαϊκού πολιτισμού έχει αναφερθεί από πολλούς σημαντικούς λαογράφους³⁹. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο λαϊκός πολιτισμός αντιμετωπιζόταν στο παρελθόν με την στερεοτυπική έννοια του φολκλόρ. Οι μαθητές, στα πλαίσια διαφόρων μαθημάτων, καλούνταν να συγκεντρώσουν στοιχεία για τα έθιμα του τόπου καταγωγής τους ή μαρτυρίες προσώπων, αλλά το υλικό αυτό δεν αξιοποιούνταν με βάση κάποιον συγκεκριμένο σχεδιασμό. Ωστόσο, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών και αντίστοιχα των σχολικών τάξεων επιβάλλει την ανανέωση της αντιμετώπισης της μαθησιακής διεργασίας⁴⁰. Η αποδοχή της ετερότητας και η δημιουργική αξιοποίηση του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών αποτελούν πρόκληση για την εκπαίδευση, η οποία καλείται να αντιμετωπίσει πρωτόγνωρες καταστάσεις και πρέπει να υποστηρίξει με προτάσεις την αλληλοκατανόηση και το σεβασμό⁴¹. Σήμερα η σύνδεση του λαϊκού πολιτισμού με το σχολείο προϋποθέτει την υπέρβαση του φολκλόρ και της στείρας αναπαραγωγής μιας στερεοτυπικής εικόνας του παρελθόντος. Χρειάζεται να διδαχθεί ρεαλιστικά με ερμηνείες αντιλήψεων, κοινωνικών σχέσεων ή και συνηθειών⁴².

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ δίνεται ξεχωριστή θέση στο λαϊκό πολιτισμό. Παρότι δε διδάσκεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, συμπεριλαμβάνεται στους άξονες γνωστικού περιεχομένου σχεδόν όλων των μαθημάτων (ιδιαίτερα του δημοτικού σχολείου). Στα ΑΠΣ πολλές από τις δραστηριότητες που προτείνονται, διασαφηνίζουν διάφορες πλευρές του λαϊκού πολιτισμού και προσφέρουν την ευκαιρία στα παιδιά, συνήθως μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, να εξετάσουν, να συγκρίνουν και να σχολιάσουν τα πολιτισμικά στοιχεία διάφορων λαών. Στο ΔΕΠΠΣ προτείνονται καινοτομίες οι οποίες προωθούν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την αυτονομία στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, όπως η αντικατάσταση του 25% του συνόλου των κειμένων των βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος με αυθεντικά

³⁹ Ν. Πολίτης, Στ. Κυριακίδης, Γ. Μέγας, Αλ. Κυριακίδου-Νέστορος, Μ. Μερακλής κλπ.

⁴⁰ Γκότοβος Α., (2002) *‘Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής’*, Αθήνα, Μεταίχιμο.

⁴¹ Δαμιανός Δ., (2013) *‘Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της ελληνικής Λαογραφίας και η διδασκαλία της Λαογραφίας στην ελληνική εκπαίδευση’*, Λαογραφία, ΜΒ, 42, 2010-2012, σελ. 218-219.

⁴² Καπανιάρης Α., (2020) *‘Ψηφιακή Λαογραφία και Εκπαίδευση. Εμπλουτισμένα Μέσα και Καινοτόμες Προσεγγίσεις στη Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού’*, Αθήνα, Πεδίο, σ. 63.

κείμενα, διασφαλισμένης ποιότητας και καταλληλότητας της γλώσσας και του περιεχομένου. Στα πλαίσια αυτά μπορούν να πραγματοποιηθούν και προτείνονται προγράμματα που συνδέουν το λαϊκό πολιτισμό με τη Λαογραφία, την τοπική ιστορία και την προφορική μαρτυρία.

Επιπρόσθετα, σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης του παραμυθιού, του παραδοσιακού παιχνιδιού, των παραδοσιακών επαγγελμάτων, των παραδοσιακών τραγουδιών και της λαϊκής τέχνης. Το παραμύθι ως σχολική δραστηριότητα είναι μια δημοφιλής πρακτική, καθώς προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και προσφέρεται για ποικίλες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, που καλλιεργούν τη φαντασία, την ευρηματικότητα και τη δημιουργικότητά τους⁴³.

1.3. Διδακτική λαϊκού πολιτισμού

Η Διδακτική του λαϊκού πολιτισμού στερείται οργανωμένου πλαισίου διδασκαλίας που να συνοδεύεται από επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, διδακτικά εγχειρίδια και αυτόνομο μάθημα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών. Παρά το γεγονός, ωστόσο, ότι δεν αποτελεί αυτόνομο μάθημα, θεματικές ενότητες για τον λαϊκό πολιτισμό υπάρχουν διάσπαρτες κατά πρώτον στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, και δευτερευόντως σε άλλα μαθήματα (Θρησκευτικά, Εικαστικά, Μελέτη Περιβάλλοντος κλπ).

Από το επίσημο ελληνικό κράτος υπάρχουν οργανωμένες προσπάθειες διδασκαλίας του λαϊκού πολιτισμού με τη δημιουργία του Πειραματικού Προγράμματος Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία του λαϊκού πολιτισμού από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης⁴⁴ ως «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό και «Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων» για το Γυμνάσιο στα πλαίσια της συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης και της ανάπτυξης σχεδίων εργασίας (project). Πιο συγκεκριμένα και για

⁴³ Λουτριώτη Γ., <https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/19987/> Ανάκτηση 1/2/2020.

⁴⁴ Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2001

την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δημιουργήθηκε βιβλίο – οδηγός με τίτλο «Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη – Ενδυμασία – Λαϊκός Πολιτισμός».⁴⁵

Οργανωμένη επίσης προσπάθεια διδασκαλίας του λαϊκού πολιτισμού αποτέλεσε και το πρόγραμμα «Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός» που πραγματοποιήθηκε σε κοινή πρωτοβουλία των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού καθώς και της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στόχος του ήταν η αναβάθμιση του ρόλου των Τεχνών και του Πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσα από την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία εφαρμογής. Ξεκίνησε το 1994 ως ιδέα της Μελίνας Μερκούρη, εφαρμόστηκε αρχικά ως πιλότος σε 100 σχολεία σε όλη την Ελλάδα και την Κύπρο και από το 2001 ξεκίνησε η εξακτίωσή του επιμορφώνοντας όλους τους εκπαιδευτικούς ανά νομό. Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε εξ ολοκλήρου από το Ελληνικό Κράτος, αλλά από το Μάρτιο 2004 πάγωσε η χρηματοδότηση και κατά συνέπεια και η εφαρμογή.

Στη διδακτική του λαϊκού πολιτισμού καταγράφεται και η τάση για αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού στην διαμόρφωση διδακτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων.⁴⁶ Τέλος τα τελευταία χρόνια καταγράφεται μια νέα τάση στη διδακτική του λαϊκού πολιτισμού με τη χρήση του διαδικτύου, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών πόρων.⁴⁷

2. Γραμματισμός και γλώσσα

2.1. Αποσαφήνιση του όρου ‘γραμματισμός’

Ο όρος γραμματισμός, σπανιότερα εγγραμματισμός – εγγραμματοσύνη χρησιμοποιείται σήμερα σε αντικατάσταση του παλιότερου όρου αλφαβητισμός, έχοντας ένα ευρύτερο περιεχόμενο που εμπεριέχει την ικανότητα για ανάγνωση και γραφή αλλά και την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων

⁴⁵ Μερακλής Μ., Κακάμπουρα Ρ., 2001.

⁴⁶ ‘Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού’, Συλλογικό, (2007) Επιμ. Μαλαφάντης Κ. – Κούτρας Σ., Αθήνα, Γρηγόρη.

⁴⁷ Καπανιάρης Α., (2020) ‘Ψηφιακή Λαογραφία και Εκπαίδευση. Εμπλουτισμένα Μέσα και Καινοτόμες Προσεγγίσεις στη Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού’, Αθήνα, Πεδίο, σ. 67.

μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, αναλόγως των επικοινωνιακών κάθε φορά περιστάσεων⁴⁸.

Μη υπάρχοντος ενός ορισμού με καθολική ισχύ, στο πλαίσιο της Unesco, «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 του επιτρέπουν να συνεχίσει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του.»⁴⁹ Το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον Γραμματισμό των Ενηλίκων ορίζει ότι «ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη, περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις.»⁵⁰

Για τον Gee⁵¹ «ο γραμματισμός είναι ένας κοινωνικά καθοριζόμενος όρος. Μπορούμε να επιλέξουμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο αυτό με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Κάθε τέτοια επιλογή κρύβει πίσω της μια συνειδητή ή μη θεωρία σχετικά με την κατανομή των κοινωνικών αγαθών και έχει σοβαρές ηθικές συνέπειες. Η παραδοσιακή σημασία της λέξης γραμματισμός – η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης – μοιάζει αθώα και αυτονόητη. Δεν είναι όμως. Ο ορισμός του γραμματισμού ως ‘ικανότητας γραφής και ανάγνωσης’ τον τοποθετεί στο ατομικό επίπεδο και όχι στο κοινωνικό. Και δεν αποκαλύπτει τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους ο γραμματισμός συνδέεται με την κατανομή της κοινωνικής εξουσίας.»

Η απόκτηση του γραμματισμού είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα τη σημερινή εποχή, όπου οι τεχνολογικές εξελίξεις είναι ταχύτατες και οι μετακινήσεις πληθυσμών

⁴⁸ Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση’, (2002) επιλογή κειμένων και επιμέλεια: Χαραλαμπίδης Α., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη, σελ. 7.

⁴⁹ Baynham M., ‘Πρακτικές γραμματισμού’ (2002) μετ. Αραποπούλου Μ., Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 19-20.

⁵⁰ Baynham M.,(2002) ο.π. σελ. 21.

⁵¹ Gee J.P., ‘Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire’, στο Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση, επιλογή κειμένων και επιμέλεια: Χαραλαμπίδης Α.,(2002) ο.π. σελ.15.

συνεχείς. Το σχολείο, ως θεσμός που έχει επιφορτιστεί με τη διδασκαλία του γραμματισμού και οι εκπαιδευτικοί που την πραγματοποιούν θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις διάφορες όψεις του, όπως είναι η γλωσσική, η κοινωνική, η ιδεολογική, η πολιτική, η γνωστική, η εκπαιδευτική, η τεχνολογική.

2.2. Γλώσσα, γραμματισμός και εκπαίδευση

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού συντελείται σε τρεις βασικές φάσεις: Η πρώτη φάση χαρακτηρίζεται από την ανακάλυψη της γλώσσας και των δομικών της στοιχείων, κατά τη διάρκεια της οποίας το νήπιο αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως μέσο ρύθμισης της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον, ανθρώπινο και υλικό. Κατά τη δεύτερη φάση της παγίωσης και διαφοροποίησης το παιδί κατακτά σταδιακά τη γλώσσα της κοινότητάς του, αφομοιώνοντας τις πολιτισμικές αξίες που κωδικοποιούνται στον τρόπο που η συγκεκριμένη κοινότητα χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Τέλος η τρίτη φάση αφορά στους τρόπους με τους οποίους η επίσημη εκπαίδευση και η κατάκτηση του γραμματισμού διευκολύνει την απεξάρτηση της γλώσσας και της σκέψης από το πλαίσιο των άμεσων εμπειριών.⁵²

Ο βασικότερος λόγος για την σπουδαιότητα του γραμματισμού στην ανάπτυξη των πολιτισμών είναι το πλεονέκτημά του να επεκτείνει την επικοινωνία στον τόπο και τον χρόνο. Η δυνατότητά του αυτή κάνει εύκολη την πρόσβαση στις γνώσεις του παρελθόντος αλλά και στις σύγχρονες εξελίξεις της επιστήμης, της τεχνολογίας, της πολιτικής κλπ. Η γραπτή γλώσσα εξυπηρετεί τη λειτουργία της εξωτερικής μνήμης με τη καταγραφή των πληροφοριών ή των γεγονότων, ενώ η διάσταση της γραπτής λογοτεχνίας ανοίγει έναν ολόκληρο κόσμο κατανόησης συναισθημάτων. Τέλος, ο γραμματισμός, με τη χρήση του γραπτού λόγου, προάγει την κριτική στάση απέναντι στην εμπειρία, προωθώντας και αναπτύσσοντας το επίπεδο της γνωστικής λειτουργίας. Ο Olson υποστηρίζει ότι «η κατάκτηση του γραμματισμού μας προμηθεύει με ένα εργαλείο και ένα κέντρισμα για υψηλότερα επίπεδα αναλυτικής σκέψης και τυπικού συλλογισμού, δεξιότητες που συγκαταλέγονται μεταξύ των κορυφαίων δυνάμεων πολιτισμικής

⁵² Wells G., 'Γλώσσα, Γραμματισμός και Εκπαίδευση', στο *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*, επιλογή κειμένων και επιμέλεια: Χαραλαμπίδης Α., (2002), ο.π. σελ.89-90.

ανάπτυξης, τόσο για τους πολιτισμούς συνολικά όσο και για τα μεμονωμένα μέλη τους.»⁵³

Η σπουδαιότητα της σχολικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων που συνδέονται με συμβολικές δραστηριότητες και την κατάκτηση του γραμματισμού είναι μεγάλη. Το σχολείο, παρόλο που αποδίδει ισχυρή έμφαση στην κατάκτηση και τη χρήση του γραμματισμού, δε βελτιώνει πάντα την ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν με επιτυχία σε υψηλού επιπέδου γνωστικές και συμβολικές δραστηριότητες. Πολλοί μαθητές, ειδικά προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, παρότι έχουν μάθει να γράφουν και να διαβάζουν, δεν οδηγούνται στη γνωστική ανάπτυξη και δεν σημειώνουν πρόοδο ανάλογη με τις πνευματικές τους δυνατότητες οι οποίες και συνδέονται με την πρακτική του γραμματισμού. Η διεκπεραίωση συνηθισμένων δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης χωρίς σκέψη δεν πληρούν το περιεχόμενο του όρου ‘γραμματισμός’ ως πλήρους αξιοποίησης των νοημάτων που κωδικοποιούνται στην προφορική και γραπτή γλώσσα.

Παρά το γεγονός ότι οι ικανότητες γραμματισμού στο σχολείο, ειδικά τα πρώτα μαθητικά χρόνια, στρέφουν την προσοχή τους στην ανάγνωση, η επίγνωση των δυνατοτήτων αλλά και των περιορισμών της γραπτής γλώσσας αναπτύσσει εκείνες τις δεξιότητες γραμματισμού που συνδέονται με υψηλά επίπεδα νοητικής δραστηριότητας. Γι’ αυτό και η ενθάρρυνση της γραπτής έκφρασης δια των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και των εκπαιδευτικών, με κάθε δυνατή μέθοδο, από την αρχή του προγράμματος γραμματισμού, συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση των χαρακτηριστικών λειτουργιών της γραπτής γλώσσας από τους μαθητές.⁵⁴

2.3. Νέος γραμματισμός και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας

Στα πλαίσια του νέου γραμματισμού η παραδοσιακή έννοια του γραμματισμού ως ικανότητας γραφής και ανάγνωσης αντικαθίσταται με μια κοινωνικοπολιτισμική

⁵³Στο Wells G.,(2002), ο.π. σελ.94.

⁵⁴ Στο Wells G., (2002),ο.π. σελ.127.

προσέγγιση που καταρρίπτει την αντίθεση ανάμεσα σε προφορικό και εγγράμματο πολιτισμό. Για τον Gee ⁵⁵ «ο γραμματισμός έχει διαφορετικά αποτελέσματα σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και κανένα αποτέλεσμα έξω από κοινωνικά πλαίσια».

Η προφορικότητα και ο γραμματισμός δημιουργούν μια βασική διαχωριστική γραμμή στον ανθρώπινο πολιτισμό, τη σκέψη και την ιστορία. Για τον Ong ⁵⁶ «ο γραμματισμός είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη όχι μόνο της επιστήμης αλλά και της ιστορίας, της φιλοσοφίας, της κατανόησης της λογοτεχνίας και κάθε τέχνης, και εντέλει για την εξήγηση της ίδιας της γλώσσας (συμπεριλαμβανομένου και του προφορικού λόγου). Δεν υπάρχει σήμερα στον κόσμο σχεδόν κανένας προφορικός πολιτισμός ή πρωτίστως προφορικός πολιτισμός που να μην έχει κάπως συνειδητοποιήσει το ευρύ πλέγμα δυνατοτήτων που θα μείνει για πάντα απροσπέλαστο χωρίς τον γραμματισμό». Η διάκριση γραφής και ομιλίας αποτελεί ένα από τα μείζονα ζητήματα της σύγχρονης κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της γλώσσας και του γραμματισμού. Στην πραγματικότητα υπάρχουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές που σε κάποιες περιστάσεις απαιτούν συγκεκριμένες χρήσεις της γλώσσας.⁵⁷

Ερευνητές όπως οι Scribner και Cole (1981) αναδεικνύουν πέραν της σχολικής εκπαίδευσης και άλλες παραμέτρους που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κάποιων νοητικών δεξιοτήτων που αποδίδονται στον γραμματισμό, όπως η ζωή στην πόλη. Αυτό που έχει, σύμφωνα με την έρευνά τους, σημασία δεν είναι ο γραμματισμός ως αποπλαισιωμένη ικανότητα γραφής και ανάγνωσης αλλά «οι κοινωνικές πρακτικές με τις οποίες εξοικειώνονται οι άνθρωποι στο πλαίσιο κάποιας κοινωνικής ομάδας, είτε ως μαθητές στο σχολείο είτε ως συντάκτες επιστολών σε μια τοπική κοινωνία, είτε ως μέλη μιας θρησκευτικής ομάδας.»⁵⁸

⁵⁵ Gee J.P.,(2002) 'Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού', στο *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*, επιλογή κειμένων και επιμέλεια: Χαραλαμπίδης Α., ο.π. σελ.55.

⁵⁶ Ong W.J., 'Orality and Literacy: The Tehnologizing of the Word', (1982) Λονδίνο, Methnen, , ελλ. μετ. Χατζηκυριάκου Κ.,(2001) επιμ. Παραδέλλης Θ., 'Προφορικότητα και Εγγραμματισμός', Ηράκλειο, σελ. 14.

⁵⁷ Chafe W. στο Gee J.P., (2002), ο.π., σελ.66.

⁵⁸ Στο Gee J.P.,(2002), ο.π. σελ.71.

Οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στον γραμματισμό προέρχονται κυρίως από γλωσσολόγους, κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους, ενώ και κάποιοι γνωστικοί ψυχολόγοι εγκαταλείπουν τις α – κοινωνικές και ατομιστικές θεωρίες για τη σκέψη. Η έρευνα στον τομέα της κοινωνικής γνώσης αρχίζει να συμπορεύεται με την έρευνα των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων στη γλώσσα και τον γραμματισμό.

2.4. Προσεγγίσεις πολυγλωσσικού γραμματισμού

Ο πολυγλωσσικός γραμματισμός (plurilingual literacy) δεν αφορά μόνο στη συνομιλία με αλλόγλωσσα άτομα αλλά σχετίζεται άμεσα με τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που διέπεται από στάσεις, μορφές συμπεριφοράς και δεξιότητες που βασίζονται σε κώδικες. Τους κώδικες αυτούς θέτει στο κάθε πολιτισμικό περιβάλλον η διαφορετικότητα. Στο πλαίσιο του πολυγλωσσικού γραμματισμού καλλιεργείται η κατανόηση των εννοιών του πολιτισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες, αναδεικνύεται η κοινωνιογλωσσική και πραγματολογική διάσταση της γλώσσας, αναπτύσσεται η ικανότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.⁵⁹

Για το ζήτημα του πολυγλωσσικού γραμματισμού των Ευρωπαίων πολιτών διεξάγεται σήμερα ευρύς διάλογος.⁶⁰ Θεωρείται ο κύριος παράγοντας ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και υποστηρίζεται ότι η κατανόηση της πολύμορφης πολιτισμικής πραγματικότητας και η εξάλειψη στερεοτυπικών απόψεων περί ηγεμονισμού μιας γλώσσας και μιας κουλτούρας προάγουν τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε αλλόγλωσσα και αλλοεθνή άτομα. Με τον τρόπο αυτό η επικοινωνία που αναπτύσσεται βασίζεται στην αλληλοεμπιστοσύνη και αλληλοαποδοχή.⁶¹

⁵⁹ Καγκά Ε., 'Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη ζώνη', Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, www.diapolis.auth.gr > diapolis_files > drasi9, σελ.92. Ανάκτηση 1/2/2020

⁶⁰ 'Πολιτικές Γλωσσικού Πλουραλισμού και Ξενόγλωσση Εκπαίδευση στην Ευρώπη',(2004), Συλλογικό, Αθήνα, Μεταίχμιο.

⁶¹ Carlo d. M.,(1998) 'L' intercultural', Paris, Ed. Cle International.

Η γλωσσική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική Ενωμένη Ευρώπη αποκτά μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση ενός πολίτη ικανού να οικοδομεί σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλοκατανόησης. Η εξοικείωση με διαφορετικούς γλωσσικούς και πολιτισμικούς κώδικες καλλιεργεί την κατανόηση άλλων συστημάτων σκέψης και έκφρασης. Αναπτύσσει γλωσσική συνείδηση και παραβάλλει γλωσσικούς κώδικες.

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θέτει ως πρωταρχικό στόχο της τη δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας και πολιτισμικής πολυμορφίας. Προωθεί τον πολυγλωσσικό γραμματισμό για τη διακίνηση πολιτών και ιδεών αλλά και τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των λαών. Στα πλαίσια αυτά το Συμβούλιο της Ευρώπης θέσπισε το Portfolio Γλωσσών (προσωπικό φάκελο του μαθητή) αποσκοπώντας στην ανάπτυξη μιας πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής συνείδησης, στην προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών μέσα από την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και στην απόκτηση της δεξιότητας για αυτόνομη και δια βίου εκμάθηση των γλωσσών.⁶²

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών περιλαμβάνει : α) το διαβατήριο γλωσσών (Le passeport de langues) β) τη γλωσσογραφία (La bibliografie langagiere) και γ) Το ντοσιέ (Le dossier). Τα βασικά στοιχεία που το χαρακτηρίζουν είναι: Η προαγωγή της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή σε διάφορες γλώσσες και η καλλιέργεια της επαφής του με μη οικείους πολιτισμούς. Η παρουσίαση με τεκμηριωμένο τρόπο των δεξιοτήτων του μαθητή στις γλώσσες σύμφωνα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας όπως αυτά έχουν οριστεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η καταγραφή της εξέλιξης των γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικών εμπειριών του μαθητή μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.⁶³

⁶² Scharer R., (2000) *‘Portfolio Europeen des langues, phase pilote’*, Strasbourg: Conseil de l’ Europe,.

⁶³ Little D.,Perclova R., (2001) *‘Portfolio Europeen des langues: Guide a l’ usage des Enseignants et Formateurs d’ Enseignants’*, Strasbourg: Conseil de l’ Europe,.

3. Λαϊκός πολιτισμός και διδακτική γλώσσα

3.1. Μαθησιακά αντικείμενα και λαϊκός πολιτισμός

Η αναγκαιότητα της διδακτικής του λαϊκού πολιτισμού υπαγορεύεται από τα ίδια τα εγγενή χαρακτηριστικά του. Ο λαϊκός πολιτισμός συμβάλλει στην πρόσληψη από το παιδί εμπειριών πολιτισμού. Ισχυροποιεί ή διευρύνει τη φαντασία και το νου. Λειτουργεί ως όχημα που, στο μέτρο του δυνατού, επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει την πολιτισμική, εθνοτική και κοινωνική πολυμορφία, να την αποδεχτεί, να την αντιμετωπίσει κριτικά. Αναπτύσσει το παιδί γνωστικά, γλωσσικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, κινητικά, νοητικά και αισθητικά και ενισχύει την αυτοπεποίθησή του.⁶⁴

Ο λαϊκός πολιτισμός σε όλες του τις εκφάνσεις και το σύνολο του λαογραφικού υλικού μπορούν να αποτελέσουν το περιεχόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό, με ευρύ και μάλιστα διαπολιτισμικό φάσμα πηγών, που θα αποτελέσει γνωστικό αντικείμενο και μαθησιακή εμπειρία υλοποιούμενη σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα – σενάριο με χορηγούμενα φύλλα εργασίας. Το υλικό αυτό είναι τις περισσότερες φορές ευχάριστο και διασκεδαστικό και απομνημονεύεται εύκολα. Συναντάται σε μεγάλη ποικιλία σε όλες τις χώρες και τις κουλτούρες (Hanlon, 1999),⁶⁵ δίνοντας τη δυνατότητα στο χώρο του σχολείου να πραγματοποιηθεί συλλογή πληροφοριών για το λαϊκό πολιτισμό διαφόρων χωρών και ομάδων και να γίνουν συγκρίσεις.

Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελείται από παραμύθια, αινίγματα, ήθη και έθιμα, παραδοσιακά επαγγέλματα κλπ. «Η συλλογή, η διάθεση και η επεξεργασία φωτογραφιών, ήχων, δημοτικών τραγουδιών, αφηγήσεων, παραμυθιών, αινιγμάτων, έργων λαϊκής ζωγραφικής, ειδών λαϊκής τέχνης μπορούν με κατάλληλες τεχνικές ψηφιοποίησης, να «ζωντανέψουν» μια ιστορία, έναν θρύλο, μια ανάμνηση, ένα γεγονός, και να χρησιμοποιηθούν ως βασικό υλικό για τη δημιουργία απλών και σύνθετων μαθησιακών αντικειμένων»⁶⁶. Επίσης το αρχειακό υλικό και οι συλλογές λαϊκού πολιτισμού από δημόσιους ή και ιδιωτικούς φορείς καθώς και η επιτόπια λαογραφική

⁶⁴ Γκασούκα Μ., Φουλίδη Ξ., (2012) *‘Νέοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών – Εννοιολογικό πλαίσιο, έρευνα, φύλο, διαδίκτυο, σχολείο’*, Αθήνα, Σιδέρης, σελ. 133-134.

⁶⁵ Στο Γκασούκα Μ., Φουλίδη Ξ., (2012), ο.π., σελ.125.

⁶⁶ Καπανιάρης Α., (2020) ο.π. σελ 162-163.

έρευνα αποτελούν ανεξάντλητη πηγή για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου να χρησιμοποιηθεί σε διδακτικές παρεμβάσεις.

Αναφορικά στη σχέση του λαϊκού πολιτισμού και του διαδικτύου, ο κόσμος του διαδικτύου χαρακτηρίζεται ως κατεξοχήν λαογραφικός.⁶⁷ Στις διάφορες διαδικτυακές κοινότητες διαμορφώνονται πεποιθήσεις, συμπεριφορές, αξίες ιδιωτικής ζωής, είδη της παράδοσης, μορφές λαϊκής συμπεριφοράς. Όμως, εκτός του ότι το διαδίκτυο αποτελεί χώρο ανάπτυξης πολιτισμού, αποτελεί επίσης και πλούσια πηγή γνώσεων για τη λαογραφία και μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενημέρωση και εκπαίδευση σημαντικών πληθυσμιακών ομάδων αναφορικά στο λαϊκό πολιτισμό.

Τέλος, συγγενές και επικαλυπτόμενο με το λαϊκό πολιτισμό εμφανίζεται συχνά και το πεδίο της τοπικής ιστορίας. Η στενή σχέση και συνάφεια του λαϊκού πολιτισμού με την τοπική ιστορία περιγράφεται στις παρακάτω ενδεικτικές τυπολογίες θεμάτων τοπικής ιστορίας: α) με άξονα αναφοράς την ιστορία του τόπου, β) με άξονα αναφοράς τις καθημερινές ανθρώπινες δραστηριότητες (καθημερινή ζωή, επαγγέλματα, σχολείο, κατοικία, θρησκεία), γ) με άξονα αναφοράς την ιστορία της οικογένειας.⁶⁸

3.2. Διδακτικές προσεγγίσεις και λαϊκός πολιτισμός

Αρκετές είναι οι οργανωμένες, μικρότερης ή μεγαλύτερης διάρκειας, παρεμβάσεις για τη διδασκαλία του λαϊκού πολιτισμού. Στην Ελλάδα, παρεμβάσεις μεγάλης χρονικής διάρκειας θα μπορούσαν να αναφερθούν ενδεικτικά α) το πρόγραμμα «Μια φορά και έναν καιρό... αλλά μπορεί να γίνει και σήμερα – Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων», β) το πρόγραμμα «Μελίνα», γ) το πρόγραμμα διδασκαλίας του λαϊκού πολιτισμού στην Ευέλικτη Ζώνη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ) το πρόγραμμα «Λαϊκός Πολιτισμός: Ήθη και Έθιμα της Κρεμαστής Ρόδου».⁶⁹

⁶⁷ Μιχαήλ Γ.Β., *‘Homo Interneticus ή Λαογραφία και Διαδίκτυο’* στο Λαογραφία, Δελτίο της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρείας. Τόμος ΜΑ', 2007-2009, σελ. 291-305.

⁶⁸ Λεοντσίνης Γ., Ρεπούση Μ., (2001) *‘Η Τοπική ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας’*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β.

⁶⁹ Καπανιάρης Α.,(2020) ο.π. σελ 82.

Οι μεθοδολογίες και η ανάπτυξη των διδακτικών παρεμβάσεων με θεματικές που αφορούν στον λαϊκό πολιτισμό είναι η μέθοδος του ερευνητικού προγράμματος (project), το μοντέλο ανάπτυξης διδακτικών σεναρίων, βιωματικές προσεγγίσεις με ομαδοσυνεργατικές και διαθεματικές δραστηριότητες. Επισημαίνεται⁷⁰ πως ο λαϊκός πολιτισμός στο σύγχρονο σχολείο οφείλει να διδαχθεί σε επίπεδο αντιλήψεων, συνηθειών και κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τη μέθοδο μακροχρόνιων σχολικών προγραμμάτων (projects) και προσδοκείται⁷¹ οι μαθητές/τριες να πάψουν να είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης του βιβλίου και να αλληλεπιδρούν με το πολυμεσικό περιβάλλον, τις πληροφορίες του κειμένου, τις συνδέσεις, όπως και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και παιχνίδια σχετικά με τον λαϊκό πολιτισμό.

Σύμφωνα με τον Μπενέκο⁷² η δημιουργική ενασχόληση με την παράδοση με τη μορφή project προσφέρει τη δυνατότητα πολυθεματικών συνδέσεων και πολυεπίπεδων συσχετισμών μεταξύ γλωσσικών, καλλιτεχνικών, χειροτεχνικών και μουσικών μαθημάτων, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα για την κατανόηση παραδόσεων, μύθων, παραμυθιών, δημοτικών τραγουδιών και άλλων στοιχείων που οι ίδιοι οι μαθητές/τριες αντλούν από το λαϊκό πολιτισμό. Επίσης οι διαθεματικές δραστηριότητες υλοποιούνται με πολλαπλούς τρόπους, όπως για παράδειγμα με σχέδια εργασίας, με παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση κλπ. Τέτοιες δραστηριότητες περιλαμβάνουν συλλογή κοινών παραμυθιών (ταξινόμηση τίτλων, σχολιασμός εικονογράφησης κ.α.), διερεύνηση και καταγραφή μύθων, διεξαγωγή έρευνας για ήθη και έθιμα κλπ.⁷³

Τέλος το διαδίκτυο αποτελεί μια μεγάλη δεξαμενή αναζήτησης λαογραφικού υλικού, λειτουργώντας πρακτικά ως γέφυρα μεταξύ των τεκμηρίων του λαϊκού πολιτισμού, της εκπαίδευσης και των φορέων του λαϊκού πολιτισμού, όπως μουσεία, ιδιωτικές συλλογές, εκθεσιακά κέντρα. Η διδασκαλία του λαϊκού πολιτισμού στην

⁷⁰Καπανιάρης Α. (2017) *‘Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση. Ο ρόλος της Πληροφορικής και των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην παραγωγή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού’* (Διδακτορική Διατριβή) Ρόδος: Παν/μιο Αιγαίου, Σχ. Ανθρωπιστικών Επιστημών.

⁷¹ Φουλίδη Ξ., (2015) *‘Νέοι Ορίζοντες στις Λαογραφικές Σπουδές: Το διαδίκτυο ως πεδίο παραγωγής, διάδοσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης του Λαϊκού Πολιτισμού’*, (Διδακτορική Διατριβή) Ρόδος: Παν/μιο Αιγαίου.

⁷² Μπενέκος Δ., (2006) *‘Πολιτισμική παράδοση και Εκπαίδευση, Μορφωτική προσέγγιση – Εκπαιδευτικές εφαρμογές’*, Αθήνα, Δάρδανος – Τυπωθήτω.

⁷³ Καγκά Ε., ο.π., σελ.94-95.

εκπαίδευση μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά εμπλουτιζόμενη με μαθησιακές εμπειρίες που στηρίζονται σε ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα (learning objects).⁷⁴

3.3. Λαϊκός πολιτισμός και διδασκαλία του γραμματισμού

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Hasan (1996) διακρίνονται τρεις διαφορετικές αντιλήψεις για το γραμματισμό και επομένως για τη διδασκαλία του: α) ο Αναγνωριστικός Γραμματισμός, β) ο Λειτουργικός Γραμματισμός ή Γραμματισμός δράσης γ) ο Κριτικός ή Στοχαστικός Γραμματισμός.⁷⁵

Ο *Αναγνωριστικός Γραμματισμός* αποτελεί την παραδοσιακή αντίληψη που περιορίζεται στη διδασκαλία φωνολογίας, γραμματικής και λεξιλογίου. Τα γλωσσικά φαινόμενα διδάσκονται κατακερματισμένα και αποπλαισιωμένα. Η γλώσσα διδάσκεται ως κατάλογος μορφών. Για παράδειγμα ζητείται από τους μαθητές να μετατρέψουν τις ενεργητικές προτάσεις σε παθητικές, να κλίνουν ουσιαστικά ή ρήματα κλπ. Σε μια τέτοια προσέγγιση απουσιάζει οποιαδήποτε υπόνοια θεώρησης της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής.

Ο *Λειτουργικός Γραμματισμός* αποτελεί τη βασική γνώση και τις δεξιότητες που σχετίζονται με ανάγνωση και γραφή που καθιστούν ικανό ένα άτομο να εμπλακεί σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες που απαιτούν γραμματισμό, προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην ομάδα ή στην κοινότητά του και οι οποίες του δίνουν τη δυνατότητα να συνεχίσει να τις χρησιμοποιεί με στόχο την προσωπική του ανάπτυξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του. Ο λειτουργικός γραμματισμός δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας και έτσι μετατοπίζει το ενδιαφέρον στην πλαισιωμένη γλώσσα (γλώσσα εντός συμφραζομένων). Στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας της χρήσης της γλώσσας για την ανταλλαγή νοημάτων σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Από το γραμματισμό δράσης έχουν ξεκινήσει οι επικοινωνιακές προσεγγίσεις (communicate approaches) στη γλωσσική διδασκαλία, όπως και η genre – based pedagogy. Η επιτυχία

⁷⁴ Καπανιάρης Α.,(2020) ο.π. σελ 164.

⁷⁵ Κατσαρού Ε., ‘*Λειτουργικός και Κριτικός Γραμματισμός*’, https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/15241/mod_resource/content/1/Lesson%204 Ανάκτηση1/2/2021.

του γραμματισμού δράσης έγκειται στο ότι έχει ενσωματώσει τα στοιχεία του αναγνωριστικού γραμματισμού συνδέοντάς τα με τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά πλαίσια.

Ο *Κριτικός Γραμματισμός* αναφέρεται «στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και την κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει την πολιτιστική γνώση που καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Στόχος του είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία (Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων, δεκαετία 1990). Δίνει έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και τα συμφραζόμενα τα οποία δεν θεωρεί δεδομένα, αλλά τα υποβάλλει σε κριτική ανάλυση την οποία εκλαμβάνει ως απαραίτητο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κριτική σκέψη και η κοινωνική δράση συνιστούν δύο βασικά στοιχεία του κριτικού γραμματισμού που προσβλέπει στην ανάπτυξη σε όλους τους μαθητές της ικανότητας να στοχάζονται, να ερευνούν, να αναλύουν και να αμφισβητούν.

Ο λαϊκός πολιτισμός προσφέρεται για δημιουργία μαθησιακών αντικειμένων. Η συλλογή, διάθεση και επεξεργασία φωτογραφιών, ήχων δημοτικών τραγουδιών, αφηγήσεων, παραμυθιών, αινιγμάτων, έργων λαϊκής ζωγραφικής, ειδών λαϊκής τέχνης κλπ., αποτελούν πρωταρχικό υλικό για δημιουργία απλών και σύνθετων μαθησιακών αντικειμένων, που ως εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Ο πλούσιος σε παραστάσεις, εικονικά και λεκτικά τεκμήρια λαϊκός πολιτισμός παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης μαθησιακών εμπειριών που ανταποκρίνονται στην αποτελεσματική διδακτική σχολικού γραμματισμού με τις νέες μορφές, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις νέες συνθήκες της συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας και της αυξανόμενης χρήσης της προηγμένης τεχνολογίας. Μορφές που συσχετίζονται τόσο με

διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα όσο και με τη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων.⁷⁶

Αν το σχολείο δε θα πρέπει να εγκλωβίζεται στον αναγνωριστικό γραμματισμό και να επαναπαύεται σ' αυτόν, ούτε θα πρέπει και να στέκεται μόνο στον γραμματισμό της δράσης αλλά να συμπεριλαμβάνει τον στοχασμό. Το εκπαιδευτικό υλικό από τα είδη του λαϊκού πολιτισμού αποδεικνύεται πολύτιμο για το σκοπό αυτό, ιδιαίτερα αν το σχολείο θέλει να θεωρείται διαπολιτισμικό. Συμβάλλει στην πρόσληψη εκ μέρους των μαθητών/τριών των ανθρώπινων εμπειριών και του πολιτισμού. Ισχυροποιεί ή διευρύνει τη φαντασία και το νοητικό τους κόσμο. Συνεισφέρει στην κατανόηση της πολιτισμικής, εθνοτικής και κοινωνικής πολυμορφίας, στην αποδοχή και την κριτική της αντιμετώπιση. Δίνει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην πλοκή και στις δραστηριότητες, να αναπτύσσονται ολόπλευρα (γνωστικά, γλωσσικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, κινητικά, νοητικά), να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, να αναπτύσσουν την αισθητική τους, να αποκτούν νέες γνώσεις αλλά και πρότυπα και αξίες. Τους προσφέρει, τέλος, τη δυνατότητα να κοινωνικοποιηθούν και να δεχτούν τη συμμετοχή των γονέων τους όπως και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.⁷⁷

3.4. Λαϊκός πολιτισμός και διαπολιτισμική αγωγή

Τα έντονα φαινόμενα των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών της εποχής μας προσδίδουν στην κοινωνία τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας, θέτοντας θέματα αποδοχής του διαφορετικού και της ετερότητας και αναδεικνύοντας ζητήματα προλήψεων, στερεοτυπικών αντιλήψεων, μισαλλοδοξίας και φόβου για το διαφορετικό. Οι διαφοροποιήσεις μπορούν να αφορούν τόσο σε μέρη του γηγενούς πληθυσμού όσο και σε νέους πληθυσμούς που έχουν εγκατασταθεί σε νέα χώρα.

Οι εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και πολιτιστικές διαφορές μιας ομάδας ατόμων της ίδιας εθνικότητας από τα άτομα που ζουν στην χώρα εγκατάστασής τους,

⁷⁶ Μητσοκοπούλου Β., 'Γραμματισμός', <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema> Ανάκτηση 1/2/2020.

⁷⁷ Γκασούκα Μ., Φουλίδη Ξ.,(2012) ο.π., σελ. 135-136.

διαμορφώνουν αντιλήψεις και συμπεριφορές. Η πολιτισμική ετερότητα με τη μορφή της εθνοτικής, θρησκευτικής, εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας αφορά στην καθημερινότητα, τις συμπεριφορές, τις στάσεις, τους ηθικούς κώδικες και τη γνώση των ανθρώπων.⁷⁸

Η πολιτισμική ετερότητα εισέρχεται στο χώρο της εκπαίδευσης και, ειδικά μετά την τεράστια εισροή προσφύγων, αποτελεί συνθήκη ανομοιογένειας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μαθητές/τριες, ως μέλη πολιτισμικών ομάδων στις οποίες ανήκουν, υιοθετούν τρόπους συμπεριφοράς και σκέψης αυτών των ομάδων προέλευσης. Μέσα από τις ομάδες αυτές στις οποίες οι ίδιοι και οι γονείς τους ανήκουν, σχηματίζουν και αντιλαμβάνονται τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα.

Το σχολείο, απ' την άλλη πλευρά, συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίηση και πολιτισμοποίηση των παιδιών στοχεύει σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία αλληλοσεβασμού και αλληλοαποδοχής, λαμβάνοντας υπόψη βασικές αρχές της πολιτισμικής ετερότητας όπως τη μη πραγματοποίηση καθ' όμοιο τρόπο της ανθρώπινης εξέλιξης αλλά και την πραγματοποίηση της πολιτισμικής ανάπτυξης μέσω της αλληλεπίδρασης των λαών. Βασική επίσης αρχή αποτελεί η αλληλεξάρτηση των διαφόρων πολιτισμών μεταξύ τους και η αναγκαιότητα διατήρησης της διαφορετικότητας των πολιτισμών για την αποφυγή της ομοιομορφίας. Τέλος η αποτελεσματική συμβίωση των λαών βασίζεται στην αποδοχή, την κατανόηση, τη συνεργασία.⁷⁹

Στα πλαίσια αυτά η αφύπνιση των πολιτισμών και των γλωσσών λειτουργεί ως συνισταμένη ανάπτυξης πρακτικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ο πολιτισμικός πλούτος αλλά και η γλωσσική ποικιλία στο χώρο του σχολείου βοηθά τους μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν κοινωνικά προβλήματα όπως ο ρατσισμός και η ξеноφοβία, να διατυπώσουν ερωτήματα, να επιζητήσουν λύσεις. Χρησιμοποιώντας οι μαθητές βιωμένες

⁷⁸ Γκότοβος Α., (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

⁷⁹ Νικολάου Γ.,(2005) *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

εμπειρίες και προϋπάρχουσες γνώσεις, προσεγγίζουν νέα δεδομένα, κατανοούν και αποδέχονται το διαφορετικό ως μη οικείο, αλλά που εκτιμάται.⁸⁰

Ο λαϊκός πολιτισμός και τα λαογραφικά στοιχεία εγγενώς αποτελούν γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιτυχείς εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αξιοποιούν το πολιτιστικό δυναμικό όλων των μαθητών/τριών ανοίγουν δρόμους έκφρασης, δημιουργίας και γνώσης. Μέσω βιωματικών, διαθεματικών και ομαδοσυνεργατικών διδακτικών μεθόδων οι μαθητές/τριες ευαισθητοποιούνται στα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, αποκτούν διαπολιτισμική συνείδηση και εμπλουτίζουν την πολιτισμική τους ένταξη.

4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης είναι ορατός ο κίνδυνος πολιτισμικής αφομοίωσης και απώλειας των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων όπως και της ανάδειξης κοινωνικών προβλημάτων όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία. Η προσέγγιση πολιτισμών και γλωσσών συμβάλλει αφενός στην κατανόηση διαθεματικών εννοιών όπως πολιτισμός, επικοινωνία, μεταβολή, εξέλιξη, αλληλεπίδραση και αφετέρου στην ευαισθητοποίηση, στην πολιτισμική πολυμορφία και τις διαφορετικές απόψεις για τον κόσμο, ιδιαίτερα όσες γίνονται αόρατες στο πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας.

Η γνώση πλευρών του λαϊκού πολιτισμού, όπως για παράδειγμα η λαϊκή λογοτεχνία, βοηθά τους μαθητές/τριες να αποκτούν ένα είδος σημαντικής ιστορικής εμπειρίας, αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι κάθε λαός έχει το δικαίωμα στον πολιτισμό του συνολικά. Η μελέτη του λαϊκού πολιτισμού με τα κατάλληλα σχολικά προγράμματα διδασκαλίας και το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό προωθεί κάθε μορφής γραμματισμό. Διευρύνει τις γνώσεις και τις πληροφορίες των μαθητών/τριων γύρω από τους θησαυρούς της λαϊκής παράδοσης και τους δημιουργούς της, άνδρες και γυναίκες, καλλιεργώντας ταυτόχρονα το γλωσσικό τους κώδικα και αναπτύσσοντας τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Τους βοηθά να κατανοήσουν τις ανθρώπινες σχέσεις – όπως για

⁸⁰ Καγκά Ε., ο.π., σελ.93.

παράδειγμα τον τρόπο διαμόρφωσης των κοινωνικών ρόλων των φύλων – στο πλαίσιο της κοινότητας ή της ομάδας και να προχωρήσουν σε συγκρίσεις με τη δική τους πραγματικότητα.⁸¹ Τους υποστηρίζει στο να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη σε σχέση με τα κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα. Συμβάλλει τέλος στην οικοδόμηση διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από ανοιχτούς τρόπους σκέψης και δράσης και μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης.

Η ανάπτυξη λαογραφικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας συντελεί στην ανάπτυξη της προφορικής και γραπτής έκφρασης. Σύμφωνα με την γλωσσική παιδαγωγική τα είδη του λαϊκού πολιτισμού μπορούν να αξιοποιηθούν στην ορθή χρήση του προφορικού λόγου, στην επιλογή του λεξιλογίου και στη διαμόρφωση των προτάσεων που χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινή ζωή. Συντελεί επίσης και στην αποτελεσματική επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών/τριών όσο και μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών, αλλά και στην επικοινωνία μεταξύ των γενεών (γονείς, παππούδες κλπ).

Καθώς στο λαϊκό πολιτισμό περιλαμβάνονται καθολικές αξίες και έννοιες προσφέρει διδακτικά την ευκαιρία για συγκρίσεις πολιτισμικών δεδομένων, αντιπαραβολές ανάμεσα σε κουλτούρες και γεγονότα. Καθόσον επίσης εκφράζει ανθρώπινη εμπειρία, αξίες και ιστορία, ψυχαγωγεί και παρέχει ευκαιρίες για εκτενείς συζητήσεις. Τέλος η σύγχρονη αναγέννηση του λαϊκού πολιτισμού στον ιστοχώρο, σε μια απευθείας σύνδεση και αλληλεπίδραση γλώσσας και πρακτικής, αναδεικνύει ακόμα περισσότερο το ρόλο που μπορεί να παίξει στη διδακτική της ξένης γλώσσας.

⁸¹ Γκασούκα Μ., Φουλίδη Ξ.,(2012), ο.π., σελ. 121.

Βιβλιογραφία

Ελληνόφωνη

- Gee J.P., (2002) 'Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire, στο *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*, επιλογή κειμένων και επιμέλεια: Χαραλαμπίδης Α., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη, σελ 55-88.
- Ong W.J., (1982) *Orality and Literacy: The Tehnologizing of the Word.*, Λονδίνο, Methnen, , ελλ. μετ. Χατζηκυριάκου Κ.,(2001) επιμ. Παραδέλλης Θ., *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, Ηράκλειο.
- Wells G., (2002) 'Γλώσσα, Γραμματισμός και Εκπαίδευση', στο *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*, επιλογή κειμένων και επιμέλεια: Χαραλαμπίδης Α., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη, σελ 89-133.
- Baynham M., (2002) 'Πρακτικές γραμματισμού', μετ. Αραποπούλου Μ., Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Βαρβούνης Μ.Γ.,(2013) 'Ελληνικός λαϊκός πολιτισμός και τουρισμός', Αθήνα, Πεδίο.
- Γκασούκα Μ., Φουλίδη Ξ.,(2012) 'Νέοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών – Εννοιολογικό πλαίσιο, έρευνα, φύλο, διαδίκτυο, σχολείο', Αθήνα, Σιδέρης.
- Γκότοβος Α., (2002) 'Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής', Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δαμιανός Δ., (2013) 'Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της ελληνικής Λαογραφίας και η διδασκαλία της Λαογραφίας στην ελληνική εκπαίδευση', *Λαογραφία*, ΜΒ, 42, 2010-2012, σελ. 218-219.
- Καπανιάρης Α. (2017) 'Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση. Ο ρόλος της Πληροφορικής και των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην παραγωγή

ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού' (Διδακτορική Διατριβή) Ρόδος: Παν/μιο Αιγαίου, Σχ. Ανθρωπιστικών Επιστημών.

- Καπανιάρης Α., (2020) *Ψηφιακή Λαογραφία και Εκπαίδευση Εμπλουτισμένα Μέσα και Καινοτόμες Προσεγγίσεις στη Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού*, Αθήνα, Πεδίο.

- Κατσαδώρος, Γ.,(2013) *Η επιστήμη της λαογραφίας στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Η ηλεκτρονική προφορικότητα* στο Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου και Ταξιδευτής σ. 99-122.

- Κυριακίδης, Στ.,(1968) *Two Studies on Modern Folklore*. Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Institute for Balkan Studies, Θεσσαλονίκη.

- Λεοντσίνας Γ., Ρεπούση Μ., (2001) *Η Τοπική ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β.

- Μερακλής Μ., (2011) *Ελληνική Λαογραφία*, Αθήνα, Καρδαμίτσα.

- Μιχαήλ Γ.Β., *Homo Interneticus ή Λαογραφία και Διαδίκτυο* στο Λαογραφία, Δελτίον της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρείας, Τόμος ΜΑ', 2007-2009, σελ. 291-305.

- Μπενέκος Δ., (2006) *Πολιτισμική παράδοση και Εκπαίδευση, Μορφωτική προσέγγιση – Εκπαιδευτικές εφαρμογές*, Αθήνα, Δάρδανος – Τυπωθήτω.

- Μπενέκος, Δ.,(2009) *Τοπικός πολιτισμός και εκπαιδευτικές εφαρμογές: Ανιχνεύοντας το λαϊκό πολιτισμό σε λογοτεχνικά κείμενα*, Πρακτικά Συνεδρίου: Τοπικός Πολιτισμός και Εκπαίδευση, Τρίκαλα, σ. 167-175.

- Νικολάου Γ.,(2005) *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Συλλογικό, (2002) *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση, επιλογή κειμένων και επιμέλεια: Χαραλαμπόπουλος Α., Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).*

- Συλλογικό, (2004) *Πολιτικές Γλωσσικού Πλουραλισμού και Ξενόγλωσση Εκπαίδευση στην Ευρώπη*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Συλλογικό, (2007) *‘Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού’*, Επιμ. Μαλαφάντης Κ. – Κούτρας Σ., Αθήνα, Γρηγόρη.
- Φουλίδη Ξ., (2015) *‘Νέοι Ορίζοντες στις Λαογραφικές Σπουδές: Το διαδίκτυο ως πεδίο παραγωγής, διάδοσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης του Λαϊκού Πολιτισμού’*. (Διδακτορική Διατριβή) Ρόδος: Παν/μιο Αιγαίου.

Ξενόγλωσση

- Carlo d. M.,(1998) *‘L’ intercultural’*, Paris, Ed. Cle International.
- Little D.,Perclova R., (2001) *‘Portfolio Europeen des langues: Guide a l’ usage des Enseignants et Formateurs d’ Enseignants’*, Strasbourg: Conseil de l’ Europe,.
- Oring, E., (2013) *«Thinking through Tradition»*, in Blank; Tr., J., Howard, R., Gl. (eds) *Tradition in the Twenty-First Century: Locating the Role of the Past in the Present*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Scharer R., (2000) *‘Portfolio Europeen des langues, phase pilote’*, Strasbourg: Conseil de l’ Europe.
-

Ιστοσελίδες

- Καγκά Ε., *‘Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη ζώνη’*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, www.diapolis.auth.gr > diapolis_files > drasi9, σελ.92. Ανάκτηση 1/2/2020.
- Κατσαρού Ε., *‘Λειτουργικός και Κριτικός Γραμματισμός’*, [https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/15241/mod_resource/content/1/Lesson %204](https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/15241/mod_resource/content/1/Lesson%204) Ανάκτηση 1/2/2021.
- Λουτριώτη Γ., <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/19987/> Ανάκτηση 1/2/2020.

- Μητσικοπούλου Β., *Γραμματισμός*,
<http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema> Ανάκτηση 1/2/2020.

