



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα)

σε συνεργασία με το

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ

ΓΛΩΣΣΑΣ»

**Ανάλυση λαθών στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης του Ζαπείου της Κωνσταντινούπολης**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της **Ντεβρής Οζκιάν** (Α.Μ. 4382020029)

Επιβλέπων: Καϊλή Χασάν, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΜΣ, Παν/μιο Αιγαίου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Καραντζόλα Ελένη, Καθηγήτρια, ΤΜΣ, Παν/μιο Αιγαίου

Γεωργαλλίδου Μαριάνθη, Καθηγήτρια, ΤΜΣ, Παν/μιο Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να μελετήσει το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών που φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Ζαπείου σχολείου της Κωνσταντινούπολης. Στόχος είναι να καταγράψουμε και να ερμηνεύσουμε την επιρροή που ασκεί η γλώσσα της πλειονότητας, η Τουρκική, στη διαδικασία κατάκτησης και διατήρησης της Ελληνικής και να αναδείξουμε τις κοινωνιογλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που επηρεάζουν τη δι- ή πολυγλωσσική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Η εργασία οργανώνεται σε τρία μέρη. Αρχικά, παραθέτουμε ορισμένα ιστορικά στοιχεία σχετικά με το κοινωνικοπολιτισμικό και κοινωνιογλωσσικό υπόβαθρο του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού και στη συνέχεια παραθέτουμε το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηριχθήκαμε για την παρουσίαση του ερευνητικού μέρους της εργασίας. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο διακρίνεται σε δύο σκέλη. Τα δεδομένα του πρώτου σκέλους της έρευνας συνελέγησαν μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο διενεμήθη στους μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ζαπείου, με σκοπό να εξετάσουμε τη γλωσσική χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής, καθώς και τον βαθμό αξιοποίησης αυτών τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση να ερευνήσουμε τη γλωσσική διατήρηση ή μετατόπιση της Ελληνικής παραθέτοντας αριθμητικά και στατιστικά στοιχεία καταλήγοντας σε ορισμένες υποθέσεις για το υπό εξέταση μαθητικό κοινό. Τέλος, τα δεδομένα του δεύτερου σκέλους συνελέγησαν αφενός μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου, με θέματα τα οποία δόθηκαν προς ανάπτυξη στους μαθητές/τριες και αφετέρου μέσω της παρατήρησης της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών κατά την παραγωγή προφορικού λόγου, με σκοπό την ανάλυση των γλωσσικών λαθών που εμφανίζονται στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών, ώστε να εξετάσουμε τις μη συμβατικές δομές, που εμφανίζονται κατά την παραγωγή λόγου στην Ελληνική και οι οποίες διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες της Κοινής Ελληνικής.

Abstract

The present thesis seeks to study the Linguistic repertoire of secondary education students attending Zappeion School in Istanbul. Our aim is to record and interpret the influence of the majority language, Turkish, in the process of acquiring and preserving Greek and to highlight the socio-linguistic and socio-cultural conditions that affect the bilingual or multilingual behavior of students. The survey is organized in three parts. Firstly, we present some historical data regarding the socio-cultural and socio-linguistic background of the students. Then, we present the theoretical framework on which we based the presentation of our research. The third part is consisted of the research framework, which is subsequently divided into two parts. The data of the first part of the research were collected through a questionnaire which was distributed to the secondary education students of Zappeion, in order to examine the language use of Greek and Turkish, as well as the degree of their utilization in both school and extracurricular environment and consequently to investigate the language preservation or shift of Greek by presenting statistical data leading to certain assumptions concerning the students under scrutiny. Finally, the data of the second part were collected on the one hand through the production of written speech, with topics that were given for development to the students and on the other hand through the observation of the linguistic behavior of the students during the production of oral speech, in order to analyze linguistic errors that appear in the language repertoire of the students, so as to examine the non-conventional structures, which appear during the production of speech in Greek and differentiate themselves from those in Common Greek.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	iii
Abstract	iv
Περιεχόμενα	v
Ευχαριστίες	viii
Συμβάσεις, σύμβολα και συντομογραφίες	ix
Κατάλογος γραφημάτων	xi
Εισαγωγή	1
Κυρίως μέρος	
1. Ιστορικό πλαίσιο	
1.1 Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο.....	3
1.2 Κοινωνιογλωσσολογικό υπόβαθρο.....	5
1.3 Μειονοτική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη.....	6
1.3.1 Νέο εκπαιδευτικό σύστημα, σχολεία και μαθητικός πληθυσμός.....	6
1.3.2 Μαθήματα, εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό.....	10
2. Θεωρητικό πλαίσιο	
2.1 Πρώτη και δεύτερη/ξένη γλώσσα.....	12
2.2 Διγλωσσία.....	15
2.2.1 Διγλωσσία & δίγλωσσος ομιλητής.....	15
2.2.2 Διγλωσσία & σχολείο.....	21
2.2.3 Δι- ή πολύγλωσσος μαθητικός πληθυσμός.....	23
2.3 Γλωσσική κοινότητα & γλωσσική επαφή.....	25
2.4 Γλωσσική διατήρηση και γλωσσική μετατόπιση.....	27
3. Ερευνητικό πλαίσιο	
3.1 Το υπό εξέταση μαθητικό κοινό.....	34
3.2 Ερωτηματολόγια.....	35
3.2.1 Σκοπός της έρευνας.....	36
3.2.2 Ανάλυση δεδομένων.....	36
3.2.3 Συμπεράσματα.....	48
3.3 Ανάλυση Λαθών.....	50
3.3.1 Το γλωσσικό λάθος.....	51
3.3.1.1 Η έννοια του γλωσσικού λάθους & της διαγλώσσας.....	51

3.3.1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις του λάθους.....	53
3.3.1.3 Κατηγοριοποίηση των λαθών.....	55
3.3.1.4 Το γλωσσικό λάθος στην παρούσα ανάλυση.....	56
3.3.2 Σκοπός της έρευνας.....	57
3.3.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	57
3.3.4 Σώμα κειμένων.....	58
3.3.5 Κατηγοριοποίηση λαθών.....	59
3.3.5.1 Γραφηματικά λάθη.....	60
3.3.5.1.1 Ορθογραφία & εκφορά.....	60
3.3.5.1.2 Παράλειψη ή μη συνεπής χρήση του τόνου.....	62
3.3.5.1.3 Σημεία στίξης - Χρήση ελληνικού ερωτηματικού αντί για άνω τελεία.....	62
3.3.5.2 Μορφοσυντακτικά λάθη.....	63
3.3.5.2.1 Μη κανονική χρήση σχηματισμού του πληθυντικού αριθμού.....	63
3.3.5.2.2 Υπεργενίκευση της χρήσης του πληθυντικού αριθμού.....	64
3.3.5.2.3 Αντικατάσταση ενός γραμματικού μορφήματος με το τουρκικό του αντίστοιχο.....	65
3.3.5.2.4 Μη κανονική χρήση άρθρου και σύγχυση ή/και αποφυγή γραμματικού γένους.....	65
3.3.5.2.5 Παράλειψη ή μη συνεπής χρήση του άρθρου.....	66
3.3.5.2.6 Μη δήλωση αντικειμένου.....	67
3.3.5.2.7 Συμφωνία μεταξύ ουσιαστικού και προσδιοριστή...	67
3.3.5.2.8 Συγκόλληση αντωνυμιών στο ουσιαστικό.....	68
3.3.5.2.9 Μη κανονικός σχηματισμός ρημάτων.....	69
3.3.5.2.10 Συμπληρωματικές προτάσεις: σειρά των όρων.....	70
3.3.5.2.11 Προτίμηση σε δομές με το ρήμα στο τέλος.....	71
3.3.5.2.12 Χρήση του <i>çünkü</i> και <i>ama</i> στο τέλος καταφατικών προτάσεων.....	71
3.3.5.2.13 Μη κανονική θέση του αόριστου <i>bir</i> σε μια αόριστη ονοματική φράση με επίθετο.....	72
3.3.5.3 Σημασιολογικά/λεξιλογικά λάθη.....	73
3.3.5.3.1 Σημασιολογική διεύρυνση λεξημάτων.....	73

3.3.5.3.2 Μεταφορά πτώσης.....	77
3.3.5.3.3 Πλήρωση σημασιολογικού κενού - Αντιγραφή ιδιοματισμού.....	78
3.3.5.3.4 Ανάμειξη γλωσσών.....	78
3.3.5.3.5 Σχηματισμός λέξεων με τουρκική βάση και ελληνική κατάληξη.....	79
3.3.6 Παρατηρήσεις έρευνας.....	80
4. Συμπεράσματα.....	83
Βιβλιογραφία.....	87
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο.....	94
Παράρτημα 2: Παραγωγή γραπτού λόγου.....	98

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, κύριο Χασάν Καϊλή, για την υπομονή, την άμεση ανταπόκριση όταν χρειαζόμουν βοήθεια και τα χρήσιμα σχόλια. Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω και στα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, στην κυρία Ελένη Καραντζόλα και στην κυρία Μαριάνθη Γεωργαλλίδου, για την τιμή να υποστηρίξουν την διπλωματική μου εργασία.

Οφείλω απέραντη ευγνωμοσύνη στον «μέλλοντα κουμπάρο μου» και διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ζαπτείου σχολείου, Αντώνη Ηλιάδη, που από την πρώτη στιγμή της γνωριμίας μας πίστεψε σε εμένα, με στήριξε, με έκανε μέλος της οικογένειας του και χωρίς εκείνον δεν θα είχα καταφέρει να εκπονήσω το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας. Ακόμη, ευχαριστώ τους/τις αγαπημένους/ες μου φίλους/ες, την Κατρίν Ζακούμπιακ-Ηλιάδη, την Μελίνα Τσαλισίρ, τον Γιάννη Γιρμί, την Ρίκα Μπεκιάρη-Παντελάρα και την Κίττυ Σκουλίδου, που έκαναν τόσο ξεχωριστή την εμπειρία μου στην Κωνσταντινούπολη.

Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ οφείλω και στους/στις πρωταγωνιστές/στριες της διπλωματικής μου εργασίας, σε όλους τους μαθητές και σε όλες τις μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ζαπτείου, που με δέχτηκαν με αγάπη και ήταν πρόθυμοι/ες να λάβουν μέρος στην έρευνα μου, όπως και στους/στις εκπαιδευτικούς του Ζαπτείου για τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου, την anne μου Χουλιά, τον μπαμπά μου Σελήμ και τα αδέρφια μου Οσμάν, Ερκάν και Τζεμ, και τον φίλο μου Μιχάλη Χατζημιχαήλ που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζουν σε κάθε μου επιλογή.

Συμβάσεις, σύμβολα και συντομογραφίες

Συμβάσεις

Η Τουρκική υπόκειται σε κανόνες φωνηεντικής αρμονίας και αφομοίωσης συμφώνων. Το κεφαλαίο Α πραγματώνεται μέσω του a ή του e, ενώ το κεφαλαίο Ι πραγματώνεται μέσω των i, ı, ü, u. Το κεφαλαίο D στην αρχή ενός επιθήματος παραμένει d όταν προηγείται φωνήεν ή ηχηρό σύμφωνο ενώ μετατρέπεται σε t όταν το τελικό γράμμα της λέξης λήγει σε ένα από τα άηχα σύμφωνα f, p, s, ş, ç, k, h, t. Όταν το τελικό γράμμα μιας λέξης είναι ένα από τα σκληρά σύμφωνα p, ç, t, k και πρόκειται να ακολουθήσει επίθημα που ξεκινά από φωνήεν, τότε ηχηροποιούνται και μετατρέπονται στα αντίστοιχα μαλακά σύμφωνα b, c, d και g/ğ (Καϊλή, 2005: xiv).

Η Τουρκική δεν διαθέτει γραμματικό γένος. Η μετάφραση των τουρκικών παραδειγμάτων δίδεται με το γένος που αντιστοιχεί σε κάθε περίπτωση στην Ελληνική (Καϊλή, 2005: xiv).

Σύμβολα

πλαγιαστά (italics) στο κείμενο: σημαίνουν είτε τα τουρκικά και ελληνικά λεξήματα των παραδειγμάτων είτε επισημαίνουν κάποιον όρο ή έννοια.

‘’ στο κείμενο: περιέχουν τις μεταφράσεις των τουρκικών λεξημάτων

Συντομογραφίες

AIT = αιτιατική (πτώση)

APN = άρνηση

APΣ = αρσενικό (γένος)

AΦ = αφαιρετική (πτώση)

BP = βοηθητικό ρήμα

Γ1 = πρώτη γλώσσα

Γ2 = δεύτερη γλώσσα

ΓΕΝ = γενική (πτώση)

ΔΟΤ = δοτική (πτώση)

ΕΝ= ενικός (αριθμός)

ΕΡΩΤ = ερωτηματικό (μόριο)

ΘΗΛ = θηλυκό (γένος)

ΚΕ = Κοινή Ελληνική (γλώσσα)
ΚΤ= κτητικό
ΜΗΣΥΝ = μη συνοπτικό
ΟΡΓ = οργανικός (δείκτης)
ΟΥΔ= ουδέτερο (γένος)
ΟΦ = ονοματική φράση
ΠΑΡ = παρόν
ΠΛ = πληθυντικός (αριθμός)
ΠΡΛ = παρελθόν
ΠΡΟΣΤ = προστακτική (έγκλιση)
ΡΕ = Ρωμαίικη Ελληνική (γλώσσα)
ΤΟΠ = τοπική (πτώση)
ΤΡ = τροπικότητα
Τ = Τουρκική (γλώσσα)
ΥΠΟΤ = υποτακτική

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1: Μαθητικός πληθυσμός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ζαπείου σχολείου.....	35
Γράφημα 2: Φύλο μαθητών/τριών.....	36
Γράφημα 3: Βαθμίδα εκπαίδευσης μαθητών/τριών.....	37
Γράφημα 4: Αποτύπωση των ποσοστών της γλώσσας ή των γλωσσών που μιλούν οι μαθητές/τριες.....	37
Γράφημα 5: Αποτύπωση των ποσοστών της γλώσσας ή των γλωσσών που μιλούσαν οι μαθητές/τριες στην πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης τους στο σπίτι.....	39
Γράφημα 6: Αποτύπωση των ποσοστών της γλώσσας ή των γλωσσών που μιλούν σήμερα στο σπίτι οι μαθητές/τριες.....	40
Γράφημα 7: Συχνότητα χρήσης της Ελληνικής στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών.....	41
Γράφημα 8: Αποτύπωση των ποσοστών εκμάθησης της Ελληνικής εντός ή εκτός του σχολείου.....	42
Γράφημα 9: Αποτύπωση των ποσοστών της βοήθειας που δέχονται οι μαθητές/τριες στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.....	42
Γράφημα 10: Αποτύπωση των ποσοστών γνώσης της Ελληνικής του πατέρα και της μητέρας των μαθητών/τριών.....	43
Γράφημα 11: Συχνότητα χρήσης της Ελληνικής και της Τουρκικής στο ενδο-οικογενειακό περιβάλλον.....	44
Γράφημα 12: Συχνότητα χρήσης της Ελληνικής και της Τουρκικής με το φιλικό περιβάλλον.....	45
Γράφημα 13: Αποτύπωση των ποσοστών μελέτης της Ελληνικής και της Τουρκικής.....	46
Γράφημα 14: Αποτύπωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στην εκμάθηση της Ελληνικής και Τουρκικής γλώσσας	47

Εισαγωγή

Η συρρίκνωση του μαθητικού πληθυσμού των ελληνορθόδοξων μειονοτικών σχολείων της Κωνσταντινούπολης σε συνδυασμό με τη φοίτηση μαθητών/τριών που η ελληνική αποτελεί για εκείνους/ες πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα συνιστά ένα σημαντικό ζήτημα γλωσσικής μετατόπισης υπέρ της Τουρκικής που πρέπει να διερευνηθεί.

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εντοπίσουμε, κατηγοριοποιήσουμε και αναλύσουμε τα λάθη που εμφανίζονται στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ζαπτείου σχολείου της Κωνσταντινούπολης. Το σώμα κειμένων της έρευνας μας αντλείται από την Παραγωγή Γραπτού και Προφορικού Λόγου, διότι μέσω του γραπτού λόγου έχουμε τη δυνατότητα να ελέγξουμε την ορθογραφία των λεξημάτων, να εντοπίσουμε τη συχνότητα των λαθών όσο και του διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους παρουσιάζεται η λάθος χρήση του εκάστοτε φαινομένου, καθώς και να διαπιστώσουμε τις πιθανές παρεμβολές από τη μητρική. Σε αντίθεση με τον γραπτό λόγο, η παραγωγή προφορικού λόγου πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο και μας δίνει τη δυνατότητα να ερευνήσουμε το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριων, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκφορά του συμφωνικού και φωνηεντικού συστήματος της ελληνικής.

Σχετικά με τη δομή της εργασίας, το πρώτο μέρος επικεντρώνεται στην παρουσίαση των βασικών ιστορικών, κοινωνικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών στοιχείων της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Τουρκίας αναφέροντας αρχικά το κοινωνικοπολιτισμικό και κοινωνιογλωσσικό υπόβαθρο, που στηρίζεται σε ορισμένα σημαντικά γεγονότα, όπως τις συμφωνίες που διέπουν την ελληνορθόδοξη μειονοτική εκπαίδευση της Κωνσταντινούπολης, την εισροή των Αντιοχέων και την βιωσιμότητα της ελληνικής γλώσσας. Στη συνέχεια, αναλύεται ο τομέας της μειονοτικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα η διαμόρφωση του νέου εκπαιδευτικού συστήματος, η προέλευση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό που απαρτίζουν τα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Πριν προβούμε στην έρευνα μας κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση των εννοιών

«πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα, καθώς και η διάκριση μεταξύ ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας. Αναλύονται οι λόγοι γλωσσικής διατήρησης και μετατόπισης, διότι αποτελούν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της γλωσσικής επιλογής, και επισημαίνεται η ιδιαιτερότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και κατ' επέκταση του/της δίγλωσσου/ης ομιλητή/τριας.

Το τρίτο μέρος αποτελεί το ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας και βασίζεται σε ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία. Αρχικά, παρουσιάζεται η κοινωνιογλωσσολογική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο διενεμήθη στους/στις μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ζαπείου, προς συμπλήρωση, με σκοπό να εξετάσουμε τη γλωσσική χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής, καθώς και τον βαθμό αξιοποίησης αυτών τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον. Ακολουθεί σύντομη αναφορά στην έννοια του γλωσσικού λάθους και της διαγλώσσας, όπως και στην παρουσίαση των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων, της Ανάλυσης Λαθών και της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, κυρίως λόγω της συμβολής της στη διαμόρφωση της Ανάλυσης Λαθών, και αναφέρουμε την οπτική του γλωσσικού λάθους στην παρούσα έρευνα. Στην συνέχεια ακολουθεί η κατηγοριοποίηση και η ανάλυση λαθών με την παρουσίαση των πιο αντιπροσωπευτικών, κατά την κρίση μας, μη συμβατικών, γραφηματικών, μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών/λεξιλογικών λαθών που εμφανίζονται στην Ρωμαίικη Ελληνική και που διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες της Κοινής Ελληνικής.

Τέλος, έπονται τα συμπεράσματα και παρατίθενται δύο παραρτήματα. Στο πρώτο παράρτημα παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο, το οποίο διενεμήθη στους/στις μαθητές/τριες προς συμπλήρωση, και στο δεύτερο παράρτημα παρουσιάζεται δείγμα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών/τριών, που αποτελεί το βασικό σώμα κειμένων στο οποίο στηριχθήκαμε για την Ανάλυση Λαθών.

Κυρίως μέρος

1. Ιστορικό πλαίσιο

1.1 Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο

Όπως σε κάθε χώρα, έτσι και στην Τουρκία διαβιούν αυτόχθονες πληθυσμιακές ομάδες που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους. Οι ελληνορθόδοξοι/ες της Κωνσταντινούπολης, οι ονομαζόμενοι/ες Ρωμιοί/ές¹, αποτελούν μαζί με τον ελληνισμό της Ίμβρου και της Τενέδου, μια ιστορικά γηγενή γλωσσική κοινότητα και συνιστούν αναγνωρισμένη θρησκευτική μειονότητα στην Τουρκία. Ο όρος γηγενής «μειονότητα» σύμφωνα με τον Τσιτσελίκη (1996: 29 στο Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη: 2016: 429) δηλώνει το σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη εδαφική περιοχή από πολλές γενεές και διακρίνονται από το σύνολο του πληθυσμού του κράτους, υπό την κυριαρχία του οποίου υπήχθησαν, λόγω της διαφορετικής φυλής τους ή της εθνικής καταγωγής τους ή της θρησκείας τους ή της γλώσσας τους. Έτσι, οι μειονότητες διακρίνονται σε φυλετικές, εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές. Στην περίπτωση μας, οι ελληνορθόδοξοι/ες της Κωνσταντινούπολης, Ίμβρου και Τενέδου αποτελούν εθνική, θρησκευτική και γλωσσική μειονότητα. Οι Έλληνες/νίδες, οι οποίοι/ες εναπέμειναν στην Κωνσταντινούπολη, στην Ίμβρο και στην Τένεδο είναι μεν Έλληνες/νίδες ως προς την εθνικότητα, την εθνική καταγωγή και το γένος, έχουν όμως τουρκική ιθαγένεια και θεωρούνται πολίτες του τουρκικού κράτους. Αντίστοιχα, οι μουσουλμάνοι/ες της Δυτικής Θράκης θεωρούνται πολίτες του ελληνικού κράτους (Ματαράγκας, 2004: 170).

Η παρουσία της ελληνορθόδοξης μειονότητας στην Τουρκία και των μουσουλμάνων στην Ελλάδα στηρίζεται στις διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάννης

¹ «Rum» (Ρωμιοί) στα τουρκικά είναι ο/η Έλληνας/νίδα, ο/η οποίος/α ζει μόνιμως εκτός Ελλάδας, δηλαδή ο/η Έλληνας/νίδα του εξωτερικού και της διασποράς και περιλαμβάνει όλους/ες τους/τις Χριστιανούς/ές ορθόδοξους/ες υπηκόους ανεξαρτήτως εθνικότητας. Αντίθετα, «Yunan» είναι ο/η Ελλαδίτης/τησσα Έλληνας/νίδα, δηλαδή αυτός/ή ο/η οποίος/α ζει μόνιμως στην Ελλάδα. *Η λέξη αυτή ετυμολογείται από την Ρώμη και τον κάτοικο αυτής, τον Ρωμαίο, υπονοώντας την Νέα Ρώμη, δηλαδή την Κωνσταντινούπολη, πρωτεύουσα του ανατολικού τμήματος της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (330 μ.Χ.) και αργότερα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας* (Ματαράγκας 2004: 172). Η ελληνορθόδοξη μειονότητα συνεχίζει να αυτοπροσδιορίζεται έτσι για ιστορικούς λόγους. Το ίδιο συμβαίνει και με το όνομα Πόλη, αντί για Κωνσταντινούπολη, το οποίο χρησιμοποιείται από την ίδια ομάδα (Μάρκου, 2009: 25).

που υπογράφηκε το 1923. Τα δύο κράτη δεσμεύτηκαν να ακολουθήσουν και να σεβαστούν τις διατάξεις της συνθήκης που κατοχυρώνουν την θρησκευτική, γλωσσική και εκπαιδευτική ελευθερία των θρησκευτικών μειονοτήτων και να μην εφαρμόσουν νόμους ή διατάξεις αντίθετες προς αυτές (Κανακίδου, 1997: 11). Πρόκειται για ένα σύστημα προστασίας των μειονοτήτων που βασίζεται στην «αρχή της αμοιβαιότητας», η οποία επιβάλλει στην Τουρκία και στην Ελλάδα τον σεβασμό των δικαιωμάτων των αντίστοιχων μειονοτήτων. Τα δικαιώματα που κατοχυρώνονται από τις διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάννης (1923) υπέρ των μειονοτήτων είναι τα εξής:

- i. Ασφάλεια
- ii. Ισότητα απέναντι στους νόμους
- iii. Ίση μεταχείριση
- iv. Δικαίωμα στη χρήση της γλώσσας
- v. Θρησκευτική ελευθερία και σεβασμός της λατρείας
- vi. Δικαίωμα λειτουργίας σχολείων
- vii. Δικαίωμα ίδρυσης και συντήρησης ιδρυμάτων
- viii. Ελευθερία μετακινήσεων
- ix. Ειδικό καθεστώς διοικητικής αυτονομίας των νησιών Ίμβρου και Τενέδου
- x. Διατήρηση της οικογενειακής ή προσωπικής κατάστασης
- xi. Οικονομική ενίσχυση από τον κρατικό προϋπολογισμό

(Ματαράγκας, 2004: 177, 173-174).

Η Συνθήκη της Λωζάννης από το 1923 και έκτοτε θεωρείται ως αφετηρία και βάση αναφοράς της μειονοτικής εκπαίδευσης. Το νομικό της πλαίσιο συμβάλει στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και στη λειτουργία των μορφωτικών ιδρυμάτων, η οποία διέπει αντίστοιχα και το καθεστώς της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Το καθεστώς των μειονοτικών σχολείων συμπληρώνεται από τις διατάξεις του Μορφωτικού Πρωτοκόλλου της 20^{ης} Δεκεμβρίου 1968 και της Ελληνοτουρκικής Συμφωνίας για την Πολιτιστική Συνεργασία του 2000, η οποία αντικατέστησε τη Μορφωτική Συμφωνία της 20^{ης} Απριλίου 1951 (Βακαλιός, 1997: 39). Σχετικά με την Ίμβρο και την Τένεδο, με την εφαρμογή του σχεδίου για αφελληνισμό των νησιών αυτών, οι τουρκικές αρχές έκλεισαν τα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία το 1964. Το 1923, η Ίμβρος και η Τένεδος, υπό τουρκική διοίκηση είχαν σχεδόν αμιγώς ελληνικό πληθυσμό, καθώς και ένα καθεστώς αυτοδιοίκησης το οποίο όριζε η Συνθήκη της Λωζάννης (Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη, 2016: 430).

Μέσω της συνθήκης τα δυο κράτη δεσμεύτηκαν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους πλειονοτικούς, ενώ παράλληλα διευθετήθηκαν τα δικαιώματα και η προστασία των ελληνορθόδοξων της Τουρκίας και κατ' αναλογία των μουσουλμάνων της Ελλάδας (Ασκούνη, 2006). Η οργάνωση της εκπαίδευσης και για τις δύο μειονότητες και ιδιαίτερα τα αναλυτικά προγράμματα ρυθμίζονται με τον ίδιο τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι τα αναλυτικά προγράμματα που ισχύουν για τους/τις ελληνορθόδοξους/ες της Τουρκίας ισχύουν αντίστοιχα και για τους/τις μουσουλμάνους/ες της Δυτικής Θράκης.

Παρά τη ρύθμιση αμοιβαιότητας για ισότιμη μεταχείριση τα αποτελέσματα δεν ήταν εξίσου ικανοποιητικά. Αυτό μπορεί να εξηγείται εν μέρει από το γεγονός ότι είναι αδύνατο ένα συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης να εφαρμόζεται κάτω από διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης. Παραδείγματος χάριν, το περιβάλλον της μουσουλμανικής μειονότητας χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό αστικοποίησης, υψηλό βαθμό θρησκευτικής ομοιογένειας και ως επί το πλείστον μεγάλο βαθμό πολιτισμικής ομοιογένειας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα να μην παρέχει στους/στις μαθητές/τριες εναλλακτικές λύσεις επιλογής στα πλαίσια την Εθνικής Παιδείας. Αντιθέτως, στην ελληνορθόδοξη μειονότητα, το αστικοποιημένο κοσμοπολίτικο περιβάλλον της μεγαλούπολης προσφέρει δυνατότητες επιλογής σχολείων όλων των βαθμίδων και παράλληλα απεριόριστες δυνατότητες συμμετοχής σε κοινωνικοπολιτισμικά δρώμενα (Κανακίδου, 1997: 102).

1.2 Κοινωνιογλωσσολογικό υπόβαθρο

Το καθεστώς των γλωσσών και η παρουσία τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι επιδρούν σημαντικά στην διαμόρφωση ευνοϊκών, ουδέτερων ή δυσμενών στάσεων απέναντι στις γλώσσες (Ανδρουλάκης, 2008: 36).

Η ελληνική γλώσσα στην Κωνσταντινούπολη αποτελεί γλώσσα απόκλισης² σε σχέση με την πλειονοτική γλώσσα της Τουρκίας. Σύμφωνα με τις Ρομποπούλου και Σελλά-Μάζη (2016: 430) η ελληνική είναι μειονοτική γλώσσα χαμηλής βιωσιμότητας, δηλαδή γλώσσα με λίγες πιθανότητες διατήρησης και σε χαμηλή λειτουργική ισοτιμία ως προς τη χρήση της πλειονοτικής γλώσσας. Η ελληνική γλώσσα στην

² Στις «γλώσσες απόκλισης» συγκαταλέγονται οι μειονοτικές γλώσσες, υπό την έννοια ότι οι αντίστοιχες στάνταρ γλώσσες των παραλλαγών αυτών χρησιμοποιούνται ως επίσημες γλώσσες σε άλλα κράτη (Σελλά-Μάζη, 1997: 366).

Κωνσταντινούπολη βιώνει διπλή διαφοροποίηση, τόσο γλωσσική όσο και κοινωνιογλωσσική. Η νέα γενιά της μειονότητας βρίσκεται αφενός σε κατάσταση διγλωσσίας ως προς τα γλωσσικά συστήματα τα οποία χρησιμοποιούν και αφετέρου σε κατάσταση κοινωνικής διγλωσσίας ως προς τη λειτουργικότητα των δύο γλωσσών στο ευρύτερο περιβάλλον. Η χρήση της Ελληνικής γίνεται κυρίως για να καλύψει την επικοινωνία εντός της κοινότητας και εντός της οικογένειας, ενώ η Τουρκική κερδίζει σταδιακά έδαφος, διότι η καλή γνώση της τουρκικής γλώσσας συνεπάγεται με την εξασφάλιση των βιοτικών αναγκών επικοινωνίας του μεγαλύτερου μέρους της μειονότητας και συμβολίζει το γεγονός ότι η εν λόγω μειονότητα ανήκει και συνδέεται με την πλειονοτική ομάδα και κατ' επέκταση με το τουρκικό κράτος. Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση της ελληνικής και της τουρκικής διακρίνονται από την ηλικία, το ενδο/εξω-οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό καθεστώς (Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη, 2016: 431-432).

1.3 Μειονοτική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη

1.3.1 Νέο εκπαιδευτικό σύστημα, σχολεία και μαθητικός πληθυσμός

Η εκπαίδευση είναι σχεδιασμένη στη βάση της Συνθήκης της Λωζάννης και μέσω της «αρχή της αμοιβαιότητας», τα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας της Τουρκίας. Για αυτό το λόγο, πρέπει να ακολουθούν τους τουρκικούς νόμους και να τηρούν ταυτοχρόνως τις επιταγές του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας.

Από το σχολικό έτος 2012-2013 άρχισε να εφαρμόζεται ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Η υποχρεωτική εκπαίδευση αυξήθηκε από 8 σε 12 εκπαιδευτικά έτη ακολουθώντας την εξής διάκριση: 4 έτη Δημοτικό, 4 έτη Γυμνάσιο και 4 έτη Λύκειο.

Τα σχολεία που λειτουργούν σήμερα, εν έτη 2021-2022, είναι τα εξής:

1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Αγίων Θεοδώρων Ίμβρου
2. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Ζαπτείου
3. Δημοτικό σχολείο Βλάχκας
4. Δημοτικό σχολείο Πριγκίπου
5. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Αγίων Θεοδώρων Ίμβρου
6. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Ζαπτείου
7. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Ζωγραφείου
8. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μεγάλης του Γένους Σχολής

Αξίζει να αναφερθεί ότι, το έτος 2007 ιδρύθηκε το «Δημιουργικό Εργαστήριο» στην Κωνσταντινούπολη, που πλέον βρίσκεται στον περίβολο της Αγίας Τριάδας Σταυροδρομίου. Αποτελεί έναν παιδικό σταθμό που δέχεται παιδιά ηλικίας από δύο έως τεσσάρων ετών, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με σκοπό την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ελληνομάθειας και κοινωνικοποίησης (Μεγαλώνυμος Κοινότης Σταυροδρομίου, χ.χ.). Μέσω του Παιδικού Σταθμού δίνεται η δυνατότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και κυρίως στους/στις Αντιοχείς μαθητές/τριες και στους/στις μαθητές/τριες από τους μικτούς γάμους που η Ελληνική δεν αποτελεί για εκείνους/ες μητρική γλώσσα, να ενταχθούν ομαλά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Από την δεκαετία του 1990 και εξής οι μαθητές/τριες ήταν δίγλωσσοι/ες Ρωμιοί/ές με μητρική γλώσσα την Ελληνική και δεύτερη γλώσσα την Τουρκική. Λόγω όμως της συρρίκνωσης του ελληνορθόδοξου πληθυσμού η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού έχει αλλάξει (Ρομποπούλου, 2018: 474).

Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες ως προς το γλωσσικό τους περιβάλλον:

1. Μαθητές/τριες (δίγλωσσοι/ες) από την ελληνορθόδοξη μειονότητα με δυο ελληνόφωνους γονείς, για τους/τις οποίους/ες η Ελληνική συνιστά πρώτη γλώσσα (Γ1),
2. Μαθητές/τριες (πολύγλωσσοι/ες) από μικτούς γάμους, για τους/τις οποίους/ες η Ελληνική συνιστά δεύτερη γλώσσα (Γ2),
3. Μαθητές/τριες (μονόγλωσσοι/ες) εξ Ελλάδος, οι ονομαζόμενοι/ες Ελλαδίτες/τισσες, είναι παιδιά μετακλητών καθηγητών/τριών, Ελλήνων/νίδων διπλωματών και διπλωματικών υπαλλήλων που υπηρετούν στην Κωνσταντινούπολη, για τους/τις οποίους/ες η Ελληνική είναι η πρώτη γλώσσα (Γ1).
4. Μαθητές/τριες (πολύγλωσσοι/ες) από την Αντιόχεια, οι οποίοι/ες αποτελούν την αραβορθόδοξη μεταναστευτική μειονότητα και έχουν την δυνατότητα να εγγραφούν στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία. Η Ελληνική για αυτούς/ες είναι μια ξένη γλώσσα και καλούνται να τη διδαχθούν

(Ρομποπούλου, 2018: 476).

Παρατηρούμε δηλαδή ότι πρόκειται για έναν πολιτισμικά και γλωσσικά ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά ξένων υπηκόων (π.χ. Ελλήνων/νίδων πολιτών) μέχρι πρότινος δεν μπορούσαν να εγγραφούν στα σχολεία

αυτά. Η εφαρμογή αυτή όμως τροποποιήθηκε και πλέον τα παιδιά αυτά έχουν το δικαίωμα φοίτησης με το αντίστοιχο καθεστώς των Ελλήνων/νίδων διπλωματών και μετακλητών. Ωστόσο, οι μαθητές/τριες αυτοί/ές θεωρούνται «επισκέπτες/τριες» και όταν αποφοιτήσουν δεν λαμβάνουν απολυτήριο αλλά μια βεβαίωση σπουδών που πιστοποιεί ότι διδάχθηκαν τα μαθήματα του σχολείου. Η βεβαίωση αυτή ισχύει μόνο στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες με την ισχύουσα νομοθεσία να μην μπορούν να σπουδάσουν σε τουρκικά πανεπιστήμια. Επομένως, εμμέσως υποχρεώνονται να εγκαταλείψουν την Κωνσταντινούπολη ακόμη και εάν οι γονείς τους ζουν και δραστηριοποιούνται πλέον σε αυτήν (Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη, 2016: 436).

Αναφορικά με τους μικτούς γάμους, οι μικτοί γάμοι θεωρούνται μια από τις βασικότερες αιτίες απομάκρυνσης των παιδιών από την ελληνορθόδοξη μειονοτική εκπαίδευση και κατ' επέκταση από την ελληνική γλώσσα. Το παιδί που μεγαλώνει σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον όπου οι δύο γονείς έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα εκτίθεται πολύ λιγότερο στην ελληνική από ότι το παιδί που οι γονείς του μιλούν την ίδια γλώσσα. Ακόμη, ενδέχεται να προκύπτουν ανισομέρειες εξαιτίας διάφορων παραγόντων, που υπαγορεύουν στο παιδί την προτίμηση της μιας γλώσσας έναντι της άλλης. Έτσι, το παιδί ενδέχεται να χρησιμοποιεί συχνότερα και άρα να μάθει καλύτερα τη γλώσσα του ενός γονιού, που συνήθως είναι η γλώσσα της πλειονότητας, διότι καθοριστικός παράγοντας είναι το περιβάλλον του παιδιού και οι χώροι της ζωής του (σχολείο, ομάδα φίλων, χώροι αναψυχής κλπ.) (Αζέζ, 1999: 37-39).

Παρατηρείται όμως ότι υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση στην περίπτωση που ο μικτός γάμος πραγματοποιείται από γυναίκα Ρωμιά ή από άντρα Ρωμιό. Παραδείγματος χάριν, όταν μια Ρωμιά παντρεύεται με Τούρκο θεωρείται πλήρης η αφομοίωση στη τουρκική κοινωνία και κατ' επέκταση τα παιδιά δεν έχουν το δικαίωμα εγγραφής σε ελληνορθόδοξο μειονοτικό σχολείο. Αντίθετα, παιδιά από Ρωμιό πατέρα και Τουρκάλα μητέρα έχουν το δικαίωμα φοίτησης στα σχολεία αυτά. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά με μητέρα Ρωμιά, μετά από συγκατάθεση του Τούρκου συζύγου, επιτρέπεται η εκπαίδευση τους στα μειονοτικά σχολεία. Ωστόσο, στην μια ή στην άλλη περίπτωση όμως συνήθως οι γονείς επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά τους σε τουρκικό σχολείο (Μάρκου, 2009: 34).

Τέλος, σχετικά με την τέταρτη κατηγορία μαθητών/τριών, οι Αντιοχείς είναι παιδιά εσωτερικών μεταναστών/στριών που προέρχονται από το Νομό Χατάι (Hatay), με πρωτεύουσα την Αντιόχεια (Antakya) και λιμάνι την Αλεξανδρέττα (İskenderun)

στη Νοτιοανατολική Τουρκία, στα σύνορα με τη Συρία (Πετροπούλου, 2011: 555). Πρόκειται για αραβόφωνους/ες ορθόδοξους/ες χριστιανούς/ές, οι οποίοι/ες έχουν ενταχθεί στην Κοινότητα των Ρωμιών και αναφέρονται ως Ρωμιοί/ές ορθόδοξοι/ες και όχι ως Συροχαλδαίοι/ες ή Αραβικής ή Συριακής καταγωγής.

Συγκεκριμένα, η περιοχή της Αντιόχειας προσαρτήθηκε στην Τουρκία το 1938, κατόπιν συμφωνίας μεταξύ της Γαλλίας και του Μουσταφά Κεμάλ Ατατούρκ, καθώς το Χατάι βρισκόταν υπό γαλλικό προτεκτοράτο και έτσι οι αραβόφωνοι/ες χριστιανοί/ές της περιοχής βρέθηκαν σε τουρκικό έδαφος με την τουρκική ως μητρική γλώσσα. Οι χριστιανοί/ές ορθόδοξοι/ες της περιοχής γλίτωσαν από την ανταλλαγή πληθυσμών του 1922 μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, καθώς έγινε με κριτήρια θρησκευτικά και όχι εθνικά. Έτσι, αποτέλεσαν τους/τις μόνους/ες χριστιανούς/ές ορθόδοξους/ες της Τουρκικής Δημοκρατίας μαζί με εκείνους/ες της Κωνσταντινούπολης και των νησιών της Ίμβρου και της Τενέδου. Το γεγονός ότι οι Αντιοχείς μέχρι τη δεκαετία του 1970 παρέμεναν στην περιοχή της Αντιόχειας και ελάχιστοι/ες είχαν μετοικήσει στην Κωνσταντινούπολη, προστατεύθηκαν από το πογκρόμ του 1955 και τις αλλεπάλληλες διώξεις που εξαπέλυσε κατά των Ρωμιών ο κρατικός μηχανισμός. Πλέον μεγάλος αριθμός της κοινότητας, για οικονομικούς κυρίως λόγους, έχει εγκατασταθεί στην Κωνσταντινούπολη. Πολλοί έχουν επιλέξει να ενταχθούν πλήρως στην ρωμαίικη κοινότητα, βρίσκοντας θέσεις εργασίας στα ομογενειακά ιδρύματα και στις εκκλησίες της Κωνσταντινούπολης και εγγράφοντας τα παιδιά τους σε ομογενειακά ορθόδοξα σχολεία (Μασσαβέτας, 2009). Η επιλογή των ελληνορθόδοξων μειονοτικών σχολείων γίνεται συνήθως και με κριτήρια οικονομικά, διότι παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση, δωρεάν σίτιση και δωρεάν μεταφορά των μαθητών/τριών από και προς το σχολείο.

Υπάρχουν, όμως, και αρκετοί/ές που έχουν κρατήσει αποστάσεις από το ομογενειακό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά κύριο λόγο πρόκειται για ευκατάστατους/ες Αντιοχείς, οι οποίοι/ες προτιμούν τα μη ομογενειακά σχολεία, καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά τους δεν θα μπορέσουν να προσαρμοστούν στο ελληνόφωνο πρόγραμμα. Αντίστοιχα, το ίδιο ισχύει και για τους/τις ευκατάστατους/τες Ρωμιούς/ές, οι οποίοι/ες όμως δεν επιλέγουν τα ομογενειακά σχολεία κυρίως εξαιτίας της παρουσίας των Αντιοχέων μαθητών/τριών θεωρώντας πως το επίπεδο σπουδών έχει υποβαθμιστεί (Πετροπούλου, 2011: 566-567).

Ο όρος «ελληνορθόδοξος/η» δεν αποτελεί εθνικό αλλά θρησκευτικό-πολιτιστικό προσδιορισμό της κοινότητας των Αντιοχέων, η εκκλησία των οποίων

ταυτίζεται κατά το δόγμα και το τυπικό της με την ελληνορθόδοξη (Μασσαβέτας, 2009). Η ένταξη τους θεωρείται ατελής, καθώς δεν έχουν τα αντίστοιχα δικαιώματα των Ρωμιών. Παραδείγματος χάριν, παρά το γεγονός ότι έχουν δικαίωμα εγγραφής στα μειονοτικά σχολεία απαιτείται και η ύπαρξη βαπτιστικού στα ελληνικά (κάτι σαν δεύτερη βάφτιση) ώστε να αποκτήσουν κάποια επιπλέον δικαιώματα, όπως το δικαίωμα εγγραφής στα ελληνικά πανεπιστήμια. Άρα, σύμφωνα με την Μάρκου (2009: 38) το σχολείο λειτουργεί τόσο ως μηχανισμός ένταξης στην Κοινότητα όσο και ως μηχανισμός αποκλεισμού από αυτήν. Έτσι, συμπεραίνουμε ότι οι Αντιοχείς αποτελούν μια μειονότητα εντός της μειονότητας.

Τα παιδιά των Αντιοχέων αποτελούν ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης. Το φαινόμενο αυτό δημιουργεί μια εξαιρετικά ιδιαίτερη γλωσσική αλλά και εκπαιδευτική κατάσταση (Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη, 2016: 434). Το γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα είναι τα Τουρκικά ή/και τα Αραβικά ενδέχεται να αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες κατά την είσοδο τους στο σχολείο, καθώς η ελληνική δεν αποτελεί την ομιλούμενη γλώσσα ούτε στο ενδο-οικογενειακό αλλά ούτε και στο εξω-οικογενειακό περιβάλλον. Για αυτό συχνά δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στα μαθήματα που διδάσκονται στα ελληνικά, με αποτέλεσμα να επικρατεί η τουρκική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας τόσο με τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και με το υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Αυτό ενισχύεται με την επιλογή των γονέων να μην στέλνουν τα παιδιά τους στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο αλλά να εγγράφονται απευθείας στο δημοτικό.

Ως εκ τούτου, η μη προσχολική εκμάθηση της ελληνικής δημιουργεί μια ιδιαίτερη κατάσταση εντός του σχολείου με μαθητές/τριες δύο ταχυτήτων, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αδιαμφισβήτητα, ο παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο θα προετοίμαζαν τα αραβόφωνα παιδιά, καθώς και τα παιδιά από μικτούς γάμους, για μια ομαλή ένταξη τους στα ομογενειακά σχολεία (Πετροπούλου, 2011: 568).

1.3.2 Μαθήματα, εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό

Η μειονοτική εκπαίδευση στηρίζεται αφενός σε διεθνείς κανόνες και αφετέρου σε ένα πολύπλοκο σύνολο εσωτερικών κανόνων. Μέσω των διμερών συμφωνιών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, επικρατεί ένα δίγλωσσο σύστημα μειονοτικής εκπαίδευσης, όπου το αναλυτικό πρόγραμμα στηρίζεται τόσο στα ελληνικά όσο και

στα τουρκικά ως μέσα διδασκαλίας. Η διδασκαλία του ελληνόφωνου και τουρκόφωνου προγράμματος είναι ισόποσα κατανομημένο ως προς τις ώρες διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, το ελληνόφωνο πρόγραμμα αξιοποιείται για τη διδασκαλία των μαθημάτων: Ελληνική γλώσσα, Ελληνική λογοτεχνία, Φυσική, Βιολογία, Χημεία, Μαθηματικά, Φυσική αγωγή και Μουσική, ενώ το τουρκόφωνο για τη διδασκαλία των μαθημάτων: Τουρκική γλώσσα, Τουρκική λογοτεχνία, Σύγχρονη τουρκική ιστορία, Ιστορία, Γεωγραφία, Αγωγή του πολίτη, Κοινωνιολογία και Ηθική. Η Αγγλική διδάσκεται ως ξένη γλώσσα.

Στην προσπάθεια τους οι υπεύθυνοι/ες των σχολείων να βελτιώσουν το γλωσσικό, πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο των μαθητών/τριων πολλαπλασιάζουν τις δραστηριότητες μετά το τέλος των μαθημάτων με θεατρικές παραστάσεις, χορωδίες, κατηχητικό κ.ά.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό ακολουθεί αντίστοιχα την ίδια διάκριση με τη γλώσσα διδασκαλίας των μαθημάτων και συγκροτείται από τρεις κατηγορίες:

- i. Ρωμιούς/ές (ορθόδοξους/ες Έλληνες/νίδες τουρκικής ιθαγένειας), οι οποίοι/ες παρόλο που διορίζονται κατόπιν έγκρισης του Τουρκικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας δεν κατατάσσονται στους/στις δημόσιους υπαλλήλους του τουρκικού κράτους,
- ii. Τούρκους/κάλες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες είναι δημόσιοι υπάλληλοι του Τουρκικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, έχουν αναλάβει αποκλειστικά τη διδασκαλία των μαθημάτων του τουρκόφωνου μέρους και
- iii. Έλληνες/νίδες εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα, οι ονομαζόμενοι/ες ως «μετακλητοί/ές», οι οποίοι/ες αποσπώνται μέσω της μορφωτικής συμφωνίας μεταξύ Αθήνας και Άγκυρας του 1951 και της «αρχής της αμοιβαιότητας»

(Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη, 2016: 434).

Την διοίκηση των μειονοτικών σχολείων αναλαμβάνει ένας/μια ομογενής Τούρκος/Τουρκάλα πολίτης ως Διευθυντής/τρια, ο/η οποίος/α είναι υπεύθυνος/η για τους Ρωμιούς/ές και μετακλητούς/ές εκπαιδευτικούς, καθώς και για την διεξαγωγή του ελληνόφωνου μέρους των μαθημάτων, ενώ ταυτοχρόνως έχει χρέος να τηρεί τις εντολές του Υπουργείου Παιδείας της Τουρκίας. Για τους/τις Τούρκους/κάλες εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση για το τουρκόφωνο μέρος των μαθημάτων, υπεύθυνος/η είναι ο/η Υποδιευθυντής/ντρια, ο/η οποίος/α είναι Τούρκος/Τουρκάλα δημόσιος υπάλληλος που διορίζεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας της Τουρκίας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Πρώτη και δεύτερη/ξένη γλώσσα

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η έρευνα μας βασίζεται σε μαθητές/τριες όπου η ελληνική γλώσσα αποτελεί για αυτούς/ές πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα είναι απαραίτητη η αποσαφήνιση των όρων «πρώτη/μητρική γλώσσα» και «δεύτερη/ξένη γλώσσα», καθώς κρίνεται σημαντική η κατανόηση αυτών, ώστε να εξαχθούν πολύτιμα στοιχεία τα οποία είναι σύμφωνα με τις θεωρητικές θέσεις που θα παρουσιαστούν εκτενώς στο ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας.

Οι γλώσσες κατακτούνται και μαθαίνονται παράλληλα ή σε χρονική ακολουθία. Η σειρά κατάκτησης τους και η θέση τους μέσα στη γλωσσική πρακτική καθιστούν τις γλώσσες ποιοτικά πρώτες, δεύτερες ή ξένες (Σκούρτου, 2011: 95). Σύμφωνα με την ανάλυση της Skutnabb-Kangas (1989: 9) υπάρχουν τέσσερα κριτήρια που ορίζουν μια γλώσσα ως μητρική:

- Προέλευση: η γλώσσα ή οι γλώσσες που μαθαίνει κανείς/καμία πρώτη/ες,
- Ικανότητα/Γλωσσική επάρκεια: η γλώσσα που χειρίζεται κανείς/καμία καλύτερα,
- Λειτουργικότητα: η γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο,
- Στάση του/της ομιλητή/τριας απέναντι στην γλώσσα: η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται (εσωτερική ταύτιση) ή η γλώσσα με την οποία τον/την ταυτίζουν οι άλλοι/ες (εξωτερική ταύτιση).

Κατανοούμε, λοιπόν, ότι η «μητρική γλώσσα» είναι ένας όρος πολυσύνθετος και συχνά μπορεί να μετατοπιστεί κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου αναλόγως το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται, όπως σε περιπτώσεις παιδιών που προέρχονται από μειονότητες, μικτούς γάμους κ.ά., ειδικά αν λάβουμε υπόψη ότι η κοινωνικοποίηση αυτών των παιδιών διαφοροποιείται από αυτή των παιδιών της γλωσσικής πλειονότητας (Skutnabb-Kangas, 1989: 9). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κριτήρια, εκτός από το κριτήριο της προέλευσης που παραμένει σταθερό, ενδέχεται η μητρική γλώσσα να αλλάξει και να παραχωρήσει την θέση της σε μια άλλη, καθιστώντας την χρονικά δεύτερη ποιοτικά πρώτη (Skutnabb-Kangas, 1984).

Κατά τους Toulasiewicz & Adams (1998) στην κουλτούρα της μονογλωσσίας, η πρώτη ή μητρική γλώσσα θεωρείται μοναδική και αναντικατάστατη, ενώ στην

κουλτούρα της διγλωσσίας η πρώτη γλώσσα δεν είναι υποχρεωτικά μοναδική ούτε παραμένει αναντικατάστατη. Σύμφωνα με τον Baker (2001: 62) η πρώτη γλώσσα μπορεί να οριστεί ως η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε φυσικά μέσω της έκθεσης μας στο γλωσσικό περιβάλλον ή που χρησιμοποιούμε περισσότερο ή η γλώσσα που υπερισχύει από τις υπόλοιπες, ενώ σύμφωνα με τον Μήτση (2004: 53) οποιαδήποτε γλώσσα διδάσκεται ή μαθαίνεται μετά τη μητρική δεν είναι μόνο μεταγενέστερη αλλά και υποδεέστερη, εφόσον παίρνει τη θέση της μέσα σε ένα πεδίο κατειλημμένο ήδη από τον πρώτο κώδικα επικοινωνίας.

Ο δεύτερος κώδικας επικοινωνίας χαρακτηρίζεται και ως δεύτερη αλλά και ως ξένη γλώσσα, γεγονός που μας δίνει την εντύπωση ότι πρόκειται για δύο ισοδύναμους όρους και συμπεριλαμβάνονται στο ίδιο σημασιολογικό φάσμα. Συγκεκριμένα, ως δεύτερη γλώσσα χαρακτηρίζεται η γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται ως κοινός κώδικας επικοινωνίας ενός σημαντικού αριθμού χρηστών/στριων σε ένα γλωσσικό περιβάλλον εντός της κοινότητας, ενώ συχνά εμφανίζεται πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο. Σε κοινωνικό επίπεδο δηλαδή χαρακτηρίζεται ως μια γλώσσα η οποία δεν είναι η μητρική γλώσσα της πλειονότητας αλλά μιας άλλης κοινότητας που ζει στην επικράτεια της (Κοιλιάρη, 2005: 28). Να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την Romaine (1994 στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 39) ο όρος «μειονοτική γλώσσα» αφορά μια γλώσσα με σχετικά μικρό αριθμό ομιλητών/τριών που ζουν σε έναν χώρο που χρησιμοποιείται μια πλειονοτική γλώσσα. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι η δεύτερη γλώσσα μπορεί να αποτελεί και τη μειονοτική γλώσσα μιας κοινότητας.

Παράλληλα, κατά την παραγωγή λόγου στη μητρική/πρώτη γλώσσα, γίνεται διακριτή η διάδραση ποικίλων κινητήριων, ψυχικών και γνωστικών διεργασιών, ενώ στη δεύτερη/ξένη γλώσσα υποθέτουμε ότι συμβαίνουν οι ίδιες διεργασίες παρεμβαίνοντας όμως και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή του μηνύματος (Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλος, Παναγιωτίδου, Μουμτζή & Παναγιωτίδου, 2006: 29). Για να φτάσουμε στο σημείο που θα χρησιμοποιήσουμε τη Γ2 σχεδόν τόσο καλά όσο και τη Γ1, θα πρέπει η διδαγμένη στην τάξη δηλωτική γνώση να μετατραπεί σε διαδικαστική. Ωστόσο, λόγω της περιπλοκότητας της Γ2 ενδέχεται πολλοί/ές μαθητές/τριες να μην κατορθώσουν ποτέ να φτάσουν στο στάδιο κατάκτησης της Γ2 (Μπέλλα, 2011: 115, 117).

Σε αντίθεση με τους/τις μαθητές/τριες που η γλώσσα που διδάσκονται αποτελεί πρώτη ή δεύτερη, η διδασκαλία σε αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες χρήζει διαφορετικής προσέγγισης, καθώς δεν είναι εύκολο να γνωρίζουμε πότε η πρώτη

γλώσσα βοηθά και τότε εμποδίζει τη μάθηση (Σκούρτου, 2007: 153). Οι γλώσσες βρίσκονται σε διαρκή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, για αυτό τον λόγο ο/η μαθητής/τρια κατά τη διάρκεια κατάκτησης της Γ2 επηρεάζεται και χρησιμοποιεί αρκετά γλωσσικά στοιχεία από τη Γ1.

Ο Corder (1967: 164· 1975: 203, 210) θεωρεί πως υπάρχουν δυο πιθανές εκδοχές σχετικά με τη δόμηση του διαγλωσσικού συνεχούς. Σύμφωνα με την πρώτη, υποθέτει ότι η διαδικασία κατάκτησης της Γ2 ακολουθεί την ίδια εξελικτική πορεία με τη διαδικασία κατάκτησης της πρώτης γλώσσας. Ακόμη, η φύση των λαθών είναι ίδια με εκείνη ενός βρέφους που αρχίζει την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας, με την μόνη διαφορά την εμφάνιση του φαινομένου των παρεμβολών. Σύμφωνα με την δεύτερη εκδοχή, ο/η ομιλητής/τρια ξεκινά με τη γνώση απλών γραμματικών φαινομένων κατακτώντας σταδιακά το γλωσσικό σύστημα της Γ2, όπως ακριβώς συνέβη και στη Γ1.

Αναφορικά με την ξένη γλώσσα, είναι η γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο εκτός φυσικού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα το εισαγόμενο αυτής της γλώσσας να είναι περιορισμένο και να αποτελεί μέσο επικοινωνίας εντός της τάξης (Υψηλάντης, 2007). Κατ' επέκταση η γλώσσα αυτή δεν εξυπηρετεί τις άμεσες ανάγκες του ατόμου αλλά η κατάκτηση της ως γνωστικό αντικείμενο αποσκοπεί στην επίτευξη μορφωτικών, επαγγελματικών ή άλλων λόγων (Τσοκαλίδου, 2012: 27). Ωστόσο, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες να οδηγήσει στη διγλωσσία, τότε βέβαια δεν πρόκειται για ξένη γλώσσα αλλά για δεύτερη (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 56).

Συμπερασματικά, μια γλώσσα που φαινομενικά μαθαίνεται πρώτη μπορεί να μετατραπεί και σε δεύτερη γλώσσα αναλόγως τον βαθμό χρήσης και αναγκαιότητας της στην καθημερινότητα του ατόμου, διότι η κάθε γλώσσα εξυπηρετεί διαφορετικές ζωτικές επικοινωνιακές λειτουργίες για τον/την δίγλωσσο/η ομιλητή/τρια. Σχετικά όμως με την δεύτερη και ξένη γλώσσα, η δεύτερη γλώσσα έχει κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση, ενώ η ξένη μαθαίνεται σε ένα αλλόγλωσσο περιβάλλον όπου η διδασκαλία περιορίζεται σε κάποιες ώρες μαθήματος και δεν έχει άμεση επίδραση στην καθημερινότητα του/της. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2001) σημαντικό κριτήριο για την αποσαφήνιση των όρων είναι η εθνοπολιτισμική καταγωγή του ατόμου. Η κάθε γλώσσα του ατόμου μπορεί να ειπωθεί είτε ως πρώτη είτε ως δεύτερη γλώσσα αλλάζοντας τη θέση της στην ιεραρχική κλίμακα ανάλογα με τις εκάστοτε ενδο-οικογενειακές ή εξω-οικογενειακές συνθήκες.

2.2 Διγλωσσία

2.2.1 Διγλωσσία & δίγλωσσος ομιλητής

Παρόλο που θα έκρινε κανείς ότι η *διγλωσσία* είναι ένας σαφής και εύκολος προσδιορίσιμος όρος, στην πραγματικότητα υφίστανται τόσοι ορισμοί όσοι και οι ερευνητές/τριες και οι επιστημονικές προσεγγίσεις (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη, 1997). Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (1984: 81) η ποικιλία των ορισμών οφείλεται στο γεγονός ότι η διγλωσσία είναι ένα ασταθές φαινόμενο. Ο κάθε ορισμός αποτελεί μεμονωμένη περιγραφή διγλωσσικών καταστάσεων, για αυτό το λόγο προτείνεται η περιγραφή του διεπιστημονικού αυτού φαινομένου υπό μορφή κατηγοριοποιήσεων, κλιμάκων και ζευγών αντιθέσεων σε συνδυασμό με συγκεκριμένους παράγοντες και κριτήρια, για αυτό το λόγο είναι δύσκολο να υπάρξει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός που να περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη, 1997).

Η Skutnabb-Kangas (1989: 48) υποστηρίζει ότι ο/η δίγλωσσος/η είναι αυτός/η που μπορεί να λειτουργεί σε δύο ή περισσότερες γλώσσες είτε σε μονόγλωσσες είτε σε δίγλωσσες κοινότητες σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις που επιβάλλονται από τις κοινότητες αυτές ή από ίδιο το άτομο σχετικά με την επικοινωνιακή και γνωστική ικανότητα του σε επίπεδο φυσικών ομιλητών/τριών και ο/η οποίος/α μπορεί να ταυτιστεί θετικά και με τις γλωσσικές ομάδες και πολιτισμούς ή μέρος αυτών.

Αναλυτικά, όπως και στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας, έτσι και στην διγλωσσία διακρίνει τέσσερα κριτήρια που ορίζουν ένα άτομο ως δίγλωσσο:

- *Προέλευση*: (α) έχει μάθει δύο ή περισσότερες γλώσσες από το ενδο-οικογενειακό του περιβάλλον από φυσικούς/ές ομιλητές/τριες, (β) χρησιμοποιούσε τις δύο γλώσσες παράλληλα από την αρχή ως μέσο επικοινωνίας.
- *Ικανότητα/Γλωσσική επάρκεια*: (α) έχει πλήρη γνώση των δύο γλωσσών, (β) έχει τον έλεγχο και των δύο γλωσσών σε επίπεδο φυσικού/ής ομιλητή/τριας, (γ) παράγει ορθά εκφωνήματα στην άλλη γλώσσα, (δ) έχει καλή γνώση της γραμματικής δομής της άλλης γλώσσας, (ε) έχει έρθει σε επαφή με άλλη γλώσσα.
- *Λειτουργικότητα*: χρησιμοποιεί ή μπορεί να χρησιμοποιήσει δύο γλώσσες στις περισσότερες περιστάσεις.

- *Στάση του/της ομιλητή/τριας απέναντι στην γλώσσα:* (α) προσδιορίζει τον εαυτό του/της ως δίγλωσσο/η με δύο πολιτισμούς ή μέρος αυτών, (β) αναγνωρίζεται από τους άλλους/ες ως δίγλωσσος/η

(Skutnabb-Kangas, 1989: 49).

Ο Bloomfield (1933: 55) ορίζει τη διγλωσσία ως την γλωσσική ικανότητα του ατόμου που κατέχει τις δύο γλώσσες σε επίπεδο φυσικού/ής ομιλητή/τριας. Κατά τον Mackey (1968: 555-556) η διγλωσσία αποτελεί ένα μοντέλο συμπεριφοράς αποτελούμενο από αλληλοσυνδεόμενα χαρακτηριστικά, όπως τον βαθμό γλωσσικής ικανότητας της κάθε γλώσσας σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες και επίπεδα, την λειτουργία της κάθε γλώσσας, την εναλλαγή γλωσσών και την παρεμβολή του ενός γλωσσικού συστήματος στο άλλο.

Η διγλωσσία μπορεί να διακριθεί σε ατομικό ή κοινωνικό φαινόμενο. Στη διεθνή βιβλιογραφία οι όροι αυτοί χαρακτηρίζονται ως *bilingualism* και *diglossia*, αντίστοιχα (Skutnabb-Kangas, 1989). Η ατομική διγλωσσία λαμβάνει υπόψη ψυχολογικούς, γλωσσικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες, καθώς κάνει λόγο για την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες, επομένως καθένα από τα χαρακτηριζόμενα ως δίγλωσσα άτομα αποτελεί και μια ιδιαίτερη περίπτωση, διότι οι ομιλητές/τριες δεν κατέχουν όλοι/ες στον ίδιο βαθμό τους επιμέρους τομείς της γλώσσας (προφορά, λεξιλόγιο, μορφολογία, σύνταξη κ.ά.) (Baker, 2001: 144).

Σύμφωνα με τον Ferguson (1972: 232-234) η κοινωνική διγλωσσία αναφέρεται στην συνύπαρξη δύο ποικιλιών σε μια γλωσσική κοινότητα, της «υψηλής» (high variety) και της «χαμηλής» (low variety). Οι ποικιλίες αυτές διαφοροποιούνται ως προς το κύρος που προσδίδει η κοινωνία, με αποτέλεσμα η υψηλή ποικιλία να κρίνεται ανώτερη από την χαμηλή, λόγω της χρήσης τους σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα εξυπηρετώντας διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες. Η χαμηλή ποικιλία χρησιμοποιείται κυρίως στον ανεπίσημο λόγο, όπως η επικοινωνία με το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον, ενώ η υψηλή ποικιλία χρησιμοποιείται στον επίσημο λόγο, διότι συνήθως αποτελεί τη γλώσσα της πλειονότητας. Σύμφωνα με τον Fishman (1965) η κοινωνική διγλωσσία αντικατοπτρίζει τη γλωσσική οργάνωση στο κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, με τη χρήση διαφορετικών ποικιλιών τόσο της ίδιας γλώσσας όσο και των διαφορετικών γλωσσών με την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις.

Ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται κυρίως για να τονίσει ότι ένας/μία ομιλητής/τρια είναι ικανός/ή χρήστης/στρια δύο γλωσσών. Όταν όμως η προσοχή στρέφεται σε δύο γλώσσες ως προς την κοινωνία τότε γίνεται χρήση του όρου «κοινωνική διγλωσσία». Πρακτικά η γλωσσική κοινότητα είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιεί τη μια γλώσσα σε ορισμένες περιστάσεις και λειτουργίες και την άλλη σε διαφορετικές. Παραδείγματος χάριν, μια γλωσσική κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιεί την μειονοτική γλώσσα στο ενδο-οικογενειακό περιβάλλον, σε κοινωνικές συναθροίσεις και για λατρευτικούς σκοπούς, ενώ η χρήση της πλειονοτικής γλώσσας να χρησιμοποιείται κυρίως στο εξω-οικογενειακό περιβάλλον (εργασία, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον κ.ά.) (Baker, 2001: 89).

Ο Fishman (1980: 6-9) ανέπτυξε μια τυπολογία που συνδυάζει τους όρους ατομική και κοινωνική διγλωσσία για να εξετάσει τέσσερις πιθανές γλωσσικές περιστάσεις:

- i. *Γλωσσική κοινότητα με ατομική και κοινωνική διγλωσσία:* Όλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τόσο την γλώσσα της πλειονότητας όσο και την γλώσσα της μειονότητας.
- ii. *Γλωσσική κοινότητα με κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική:* Σε αυτό το γλωσσικό περιβάλλον εντοπίζονται δύο ή περισσότερες γλώσσες μέσα σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο.
- iii. *Γλωσσική κοινότητα με ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική:* Τα περισσότερα άτομα είναι δίγλωσσα και δεν χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη κάθε γλώσσα για συγκεκριμένες περιστάσεις και λειτουργίες.
- iv. *Γλωσσική κοινότητα χωρίς ατομική και χωρίς κοινωνική διγλωσσία:* Μια γλωσσικά ανομοιογενής κοινότητα, η οποία μεταβλήθηκε σε μια σχετικά μονόγλωσση κοινωνία.

Ακόμη, κρίνει ότι στην κοινωνική διγλωσσία με ή χωρίς την ατομική, η γλωσσική μετατόπιση τείνει να γίνει πιο σύνηθες φαινόμενο από τη γλωσσική διατήρηση. Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται σε μια μειονοτική γλώσσα οφείλονται κυρίως στις γλωσσικές αλλαγές που πραγματοποιούνται από γενιά σε γενιά, καθώς οι ομιλητές/τριες υιοθετούν σταδιακά τη γλώσσα της πλειονότητας. Η διατήρηση των ορίων μεταξύ των γλωσσών και ο καταμερισμός της χρήσης τους ανά περίσταση και λειτουργία (σπίτι, κοινότητα, εκκλησία κλπ.) μπορεί να συμβάλει στην διατήρηση της ασθενέστερης ή κατώτερης ποικιλίας (Fishman, 1980: 8-9).

Σύμφωνα με την Hoffman (1991: 160) εντοπίζονται επτά παράγοντες ή διαστάσεις της διγλωσσίας, τις οποίες μπορεί να αναντιστοιχίσει κανείς με τα στάδια ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του δίγλωσσου ατόμου:

- *Ηλικία*: η ηλικία κατά την οποία έρχεται σε επαφή με τις γλώσσες. Σύμφωνα τον Baetens-Beardsmore (1982: 28-19) από την ηλικία των τριών ετών παρουσιάζεται η *πρώιμη διγλωσσία*, η οποία ταυτίζεται με την κατάκτηση μιας ή περισσότερων γλωσσών στην προεφηβική ηλικία και συνδυάζεται με το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ από την εφηβεία και μετά εμφανίζεται η *όψιμη/ύστερη/μεταγενέστερη διγλωσσία*, η οποία ταυτίζεται με το σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον. Κατά τον Baker (2001) υπάρχουν δύο τύποι παιδικής διγλωσσίας, η *ταυτόχρονη* και η *διαδοχική*. Η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία, η οποία ακολουθείται μέχρι την ηλικία των τριών ετών, κάνει λόγο για ταυτόχρονη πρόσκτηση από το παιδί δύο γλωσσών σε πρώιμο στάδιο της ζωής του συνήθως από το οικογενειακό του περιβάλλον. Η διαδοχική παιδική διγλωσσία, από την άλλη, εμφανίζεται όταν το παιδί μαθαίνει πρώτα μια γλώσσα και στη συνέχεια μαθαίνει μια δεύτερη σε μεγαλύτερη ηλικία. Αυτό συνήθως συμβαίνει τόσο στο ενδο-οικογενειακό όσο και στο εξω-οικογενειακό περιβάλλον, όπως σε ένα ειδικό διγλωσσικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι στην περίπτωση μας τα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης. Προκύπτει δηλαδή η οριοθέτηση ανάμεσα στην άτυπη γλωσσική πρόσκτηση και στην πιο επίσημη γλωσσική κατάκτηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με μελέτες περίπτωσης τα παιδιά μπορούν να γίνουν επαρκώς δίγλωσσα μέσω της διαδικασίας ταυτόχρονης διγλωσσίας, ενώ μέσω της διαδοχικής διγλωσσίας, περιορισμένος αριθμός μαθητών γίνεται λειτουργικά και ευφραδής δίγλωσσος (Baker, 2001: 145, 151). Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (1984: 95-96) η «φυσική» διγλωσσία πρέπει να διαφοροποιείται από την «σχολική» και την «πολιτισμική». *Σχολική διγλωσσία* χαρακτηρίζεται η γλώσσα που μαθαίνει κανείς/καμία μέσω της διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον, ενώ δεν έχει την δυνατότητα αξιοποίησης της εκτός σχολικού περιβάλλοντος, ενώ η *πολιτισμική διγλωσσία* εμφανίζεται συνήθως σε ενήλικες που μαθαίνουν μια γλώσσα για προσωπικούς, επαγγελματικούς ή άλλους λόγους.

- *Γλωσσική επάρκεια*: η ικανότητα γλωσσικής έκφρασης.

Σύμφωνα με την Hoffman (1991) εμφανίζονται τρεις κατηγορίες δίγλωσσων:

- i. *Εκκολλαπτόμενος/η δίγλωσσος/η*: ο/η ομιλητής/τρια κατέχει ελάχιστες γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα.

- ii. *Αμφίγλωσσος/η δίγλωσσος/η*: ο/η ομιλητής/τρια γνωρίζει σε απόλυτο βαθμό και τις δυο γλώσσες και θεωρείται ικανός/ή χρήστης/στρια των δύο γλωσσών.
- iii. *Ισορροπημένος/η δίγλωσσος/η*: ο/η ομιλητής/τρια μιλάει δύο γλώσσες με την ίδια περίπου ευχέρεια σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σε διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες.

Ωστόσο, ο Fishman (1971) υποστηρίζει πως, συγκριτικά με τους/τις μονόγλωσσους/ες, σπάνια μπορεί κανείς/καμία να χειριστεί δύο γλώσσες εξίσου ικανά σε όλες τις γλωσσικές περιστάσεις, διότι η κάθε γλώσσα συνήθως αξιοποιείται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και για διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες, με αποτέλεσμα να περιορίζει σημαντικά τον αριθμό των ατόμων που μπορούν να χαρακτηριστούν ως δίγλωσσοι. Ως εκ τούτου, στην περίπτωση που ένα άτομο δεν διαθέτει ικανοποιητική επάρκεια σε καμία από τις δύο γλώσσες χαρακτηρίζεται ως *ημίγλωσσο* (semilingualism) ή *διπλά ημίγλωσσο* (double semilingualism). Η Skutnabb-Kangas (1984) υποστηρίζει ότι η ημιγλωσσία, δηλαδή η ανεπαρκής ανάπτυξη των γλωσσών, οφείλεται σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες και όχι σε γλωσσικούς.

Σύμφωνα με τον Baker (2001: 59), η βασική διάκριση εντοπίζεται ανάμεσα στη διγλωσσική ικανότητα και τη διγλωσσία. Παραδείγματος χάριν, μερικοί/ές δίγλωσσοι/ες μιλούν με ευχέρεια και τις δυο γλώσσες αλλά σπάνια χρησιμοποιούν και τις δύο, ενώ άλλοι/ες έχουν λιγότερη ευχέρεια αλλά χρησιμοποιούν τις δυο γλώσσες εξίσου τακτικά σε διαφορετικές περιστάσεις. Εντοπίζονται δηλαδή κάποιοι παράμετροι, γεγονός που είναι σημαντικό να ερευνάται και η διαγλωσσική ικανότητα, που αφορά τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, την παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου.

Αναφορικά με τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες εμφανίζονται και οι όροι «παθητική» και «παραγωγική/δυναμική» διγλωσσία. Σύμφωνα με τον Baetens-Beardsmore (1982: 16-18) στην *παθητική διγλωσσία* το άτομο έχει αναπτύξει την δεξιότητα της κατανόησης αλλά όχι της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Αντίθετα, στην *παραγωγική/δυναμική διγλωσσία* το άτομο έχει αναπτύξει όλες τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες παραγωγής και πρόσληψης λόγου.

- *Νοητική οργάνωση*: η ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο επιδρούν τα γλωσσικά συστήματα ενός/μιας δίγλωσσου/ης, με σκοπό να ερευνηθεί αν τα γλωσσικά συστήματα μαθαίνονται ανεξάρτητα ή αποτελούν «ισοδύναμα» σημάδια της ήδη γνωστής γλώσσας.

- i. *Συντονισμένη διγλωσσία* (coordinate bilingualism): Ο/Η δίγλωσσος/η χειρίζεται τις δύο γλώσσες ως δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και ως εκ τούτου τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους λειτουργούν ανεξάρτητα.
- ii. *Σύνθετη διγλωσσία* (compound bilingualism): Ο/Η δίγλωσσος/η χειρίζεται τις δύο γλώσσες ως ένα σύνθετο γλωσσικό σύστημα, καθώς κάνει χρήση των γλωσσικών κωδίκων για διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες.
- iii. *Εξαρτημένη διγλωσσία* (subordinate bilingualism): Ο/Η δίγλωσσος/η μαθαίνει την δεύτερη γλώσσα με την βοήθεια της πρώτης γλώσσας
(Skutnabb-Kangas, 1984: 98-101).

- *Γλωσσικό περιβάλλον*: το εξω-οικογενειακό γλωσσικό περιβάλλον του/της δίγλωσσου/ης και η γλώσσα ή οι γλώσσες που χρησιμοποιούν οι άλλοι/ες ομιλητές/τριες.

Κατά την Hoffman (1991) ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως φυσικό ή πρώιμο δίγλωσσο όταν έχει κατακτήσει τις δυο γλώσσες στο φυσικό περιβάλλον χρήσης της εκάστοτε γλώσσας ή είναι εκτεθειμένο σε μικτό γλωσσικό περιβάλλον ή οι γονείς χρησιμοποιούν αμφότεροι τις γλώσσες ή ακολουθούν το σχήμα «ένα άτομο-μια γλώσσα».

- *Κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον*: το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου κινείται ο/η δίγλωσσος/η και που ενδεχομένως μπορεί να έχουν αντίκτυπο τόσο στις γλωσσικές του/της ικανότητες όσο και στον τρόπο χρήσης των γλωσσών.

Η εξέλιξη του/της δίγλωσσου/σης εξαρτάται από την αξία που προσδίδει σε αυτήν τη γλώσσα το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον του, γεγονός που επηρεάζει τον βαθμό γλωσσομάθειας του/της. Στην περίπτωση που οι δυο γλώσσες χαίρουν εξίσου εκτίμησης, ο/η δίγλωσσος/η συνήθως απολαμβάνει τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας αναπτύσσοντας μια μορφή *προσθετικής* (επαυξημένης) *διγλωσσίας*, δηλαδή προσθέτει στις δεξιότητες του/της μια δεύτερη γλώσσα η οποία δεν επηρεάζει την ανάπτυξη της πρώτης (Cummins, 2005: 131). Στην περίπτωση όμως που η μια γλώσσα υποτιμάται τότε έχει ως συνέπεια την επιβράδυνση της ανάπτυξης της και το παιδί οδηγείται προς την λεγόμενη *ανασχετική* (αφαιρετική) *διγλωσσία*, όπου μια γλώσσα αντικαθιστά τη μητρική του (Skutnabb-Kangas, 1989: 56).

Σύμφωνα με την Hoffman (1991) πιθανόν να βρίσκεται στο στάδιο της γλωσσικής αλλαγής, όπου δηλαδή εγκαταλείπεται η μητρική του γλώσσα υιοθετώντας σταδιακά την πλειονοτική γλώσσα. Λεπτομερώς, γλωσσική μετατόπιση έχουμε όταν μια γλωσσική κοινότητα δεν κατορθώνει να διαφυλάξει τη γλώσσα της και μεταστρέφοντας τη γλωσσική της συμπεριφορά αρχίζει σταδιακά να την αντικαθιστά με μια άλλη. Εν τούτοις, μια κοινότητα δεν αλλάζει γλωσσική συμπεριφορά μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η διαδικασία της γλωσσικής αλλαγής ολοκληρώνεται με το πέρασμα πολλών γενεών, τουλάχιστον τριών (Σελλά-Μάζη, 2016: 126).

Συγκεκριμένα, η διγλωσσία που επικρατεί στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης χαρακτηρίζεται από ανασχετική διγλωσσία. Η Τουρκική κερδίζει έδαφος και κύρος έναντι της ελληνικής, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να αποκτούν μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου στην τουρκική (Ρομποπούλου, 2018: 142).

- *Στάση και αντιμετώπιση*: οι αμφίδρομες κοινωνικής και συναισθηματικής υφής σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δίγλωσσων, γλωσσών και κατ' επέκταση των γλωσσικών ομάδων αυτών.

- *Πολιτιστική/ές ταυτότητα/ες*: η υιοθέτηση ή απόρριψη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων που φέρουν οι γλώσσες του/της δίγλωσσου/ης.

Ο τρόπος που χρησιμοποιεί κανείς/καμία τις δύο γλώσσες είναι ανεξάρτητος από τη δίγλωσση ικανότητα. Ο χώρος ή το περιβάλλον πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, διότι όπως ο/η δίγλωσσος/η μεταβαίνει από τη μια περίπτωση στην άλλη, έτσι μπορεί να μεταβληθεί και ο τύπος, το περιεχόμενο και το ύφος της γλώσσας. Οι δύο γλώσσες ενός ατόμου δεν μένουν ποτέ στατικές στις χρονικές και τοπικές μεταβολές αλλά βρίσκονται σε συνεχή μεταβολή και εξέλιξη (Baker, 2001: 60). Σε αυτή την περίπτωση, ο βαθμός της γλωσσικής του επάρκειας θα βρίσκεται πάντα σε εξέλιξη και κατ' επέκταση ένα άτομο από μονόγλωσσο μπορεί να γίνει δίγλωσσο και από δίγλωσσο να γίνει μονόγλωσσο ή ακόμη να παραμείνει δίγλωσσο (Skutnabb-Kangas, 1984: 81).

2.2.2 Διγλωσσία & σχολείο

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς σχεδιασμού και άσκησης γλωσσικής πολιτικής. Σύμφωνα με τους Kaplan & Baldauf (1997) η γλωσσική πολιτική αποτελεί ένα σώμα ιδεών, νόμων, κανονισμών, κανόνων και πρακτικών που έχουν στόχο να επιτύχουν μια σχεδιασμένη γλωσσική αλλαγή σε μια κοινότητα, μια ομάδα ή ένα σύστημα.

Η διγλωσσία και η διαπολιτισμικότητα είναι δύο όροι αλληλένδετοι, καθώς η γλώσσα δεν λειτουργεί μόνο ως κώδικας επικοινωνίας αλλά και ως φορέας πολιτισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική πολιτική κινείται μεταξύ πολιτιστικού πλουραλισμού και πολιτιστικής αφομοίωσης. Έτσι, το σχολείο καλείται να παρέχει τα κατάλληλα εφόδια στα δίγλωσσα ή/και πολύγλωσσα παιδιά, ώστε να εμπλουτίσουν όλες τους τις ικανότητες και κατ' επέκταση να μπορούν να ενταχθούν ως ισότιμοι πολίτες στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη: 1997).

Οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες ερχόμενοι/ες στο δίγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα φέρνουν μεν μια άλλη γλώσσα μαζί τους αλλά δεν γνωρίζουμε ποια ακριβώς είναι η σχέση τους με αυτή. Δεν γνωρίζουμε δηλαδή επακριβώς ποια γλώσσα θεωρούν οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες ως μητρική τους γλώσσα και κατ' επέκταση με ποια ταυτίζονται (Σκούρτου, 2011: 93-94). Ωστόσο, παρά το διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας, η Ελληνική στην ακαδημαϊκή της μορφή, είναι η γλώσσα του σχολείου, μέσω της οποίας διδάσκεται ένα μέρος μαθημάτων και στην οποία αξιολογούνται, ελέγχονται και εξετάζονται όλοι/ες οι μαθητές/τριες ανεξάρτητα της γλωσσικής και πολιτισμικής τους καταγωγής. Αν η γλώσσα του/της μαθητή/τριας είναι εμπόδιο στην ακαδημαϊκή επίδοση τότε πρέπει να εντοπιστούν τρόποι υπέρβασης της διγλωσσίας και επιτάχυνσης της γλωσσικής μετατόπισης προς την Ελληνική (Σκούρτου, 2011: 109-110, 114). Για αυτό το λόγο, για την κατανόηση του επιπέδου διγλωσσίας και γλωσσομάθειας της Ελληνικής είναι απαραίτητη η εκτίμηση της γλωσσικής ικανότητας κατά την είσοδο τους στο σχολείο. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Cummins (χ.χ.: 20-21) για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε πως οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τον γραμματισμό τους στην δεύτερη γλώσσα πρέπει να διακρίνουμε τρεις διαφορετικές πτυχές της γλωσσικής επάρκειας:

- i. τη *συνομιλιακή ευχέρεια* (conversational fluency), δηλαδή την ικανότητα να διεξάγει μια συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο, περιλαμβάνοντας τη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και απλών γραμματικών δομών.
- ii. τις *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες* (discrete language skills), δηλαδή τις φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις τις οποίες μπορεί να αποκτήσει είτε μέσω της άμεσης διδασκαλίας είτε μέσω της εμπάτισης στο σπίτι ή στο σχολείο. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν τη γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου, τη γνώση των ήχων που αντιπροσωπεύουν μεμονωμένα τα γράμματα και συνδυασμός γραμμάτων, την ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου κ.ά.

- iii. την *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* (academic language proficiency), που περιλαμβάνει τη γνώση εξεζητημένου λεξιλογίου, σύνθετων συντακτικών δομών και αφηρημένων εκφράσεων.

Κύριο μέλημα της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η ενθάρρυνση και καλλιέργεια πολλαπλών μορφών απόκτησης μιας γλώσσας ως δεύτερης (Hoff, 2002: 29). Παρόλο που το σχολείο ακολουθεί ένα μοντέλο γραμμικής ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας, στην πραγματικότητα συνυπάρχουν στην ίδια τάξη μαθητές/τριες με πολύ διαφορετική σχέση με τη γλώσσα του σχολείου, δηλαδή μονόγλωσσοι/ες ή/και δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες με περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένη την ακαδημαϊκή μορφή της ελληνικής. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη ότι η γλωσσική σύνθεση της σχολική τάξης είναι μικτή, η πρόκληση που μας τίθεται είναι κατά πόσο μπορούμε να σχεδιάσουμε το γλωσσικό μάθημα και τις δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπουν τη μάθηση σε όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (Σκούρτου, 2002: 191-192).

Σύμφωνα με την Σκούρτου (2002: 192), πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες ώστε η διγλωσσία και η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών να επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να επιτρέπει σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να μάθουν τη γλώσσα. Η μάθηση πρέπει να περνά μέσα από (α) την κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας, (β) την αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης, (γ) το συνδυασμό της καθημερινής γνώσης με τη σχολική γνώση και (δ) την κατασκευή νέας γνώσης κατακτώντας ολοένα και περισσότερο τη γλώσσα. Η κατάκτηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δεν διαμορφώνεται αυτόματα και αβίαστα αλλά απαιτείται συστηματική και συντονισμένη προσπάθεια τόσο από τον/την μαθητή/τρια όσο και από τον/την διδάσκοντα/σκουσα (Χατζηδάκη, 2016: 2).

2.2.3 Δι- ή πολύγλωσσος μαθητικός πληθυσμός

Οι μαθητές/τριες προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και ενδέχεται κάποιοι/ες μαθητές/τριες να φοίτησαν από νηπιακή ηλικία σε ομογενειακό σχολείο. Αυτό συνεπάγεται ότι έρχονται σε επαφή με την Ελληνική από μικρή ηλικία και βάζουν τα θεμέλια για περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων εγγραμμισμού τους στη γλώσσα αυτή. Άλλοι/ες εισέρχονται απευθείας στο δημοτικό, με αποτέλεσμα μαθητές/τριες που δεν γνωρίζουν ήδη την Ελληνική από το στενό οικογενειακό τους κύκλο (π.χ. Αντιοχείς) να έρχονται αντιμέτωποι/ες με την ακαδημαϊκή μορφή της γλώσσας, ενώ δεν έχουν αναπτύξει την βασική τους

συνομιλιακή ευχέρεια. Αντίστοιχα, το ίδιο ισχύει και στις περιπτώσεις μαθητών/τριων που παίρνουν την ιθαγένεια σε μεγαλύτερη ηλικία και εισέρχονται στο σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς να έχουν περάσει από βασικά επίπεδα γλωσσομάθειας της Ελληνικής. Μια άλλη κατηγορία είναι αυτή των μαθητών/τριών που προέρχονται από Ρωμιούς γονείς ή από μικτούς γάμους και κατ' επέκταση έχουν διαμορφώσει πιθανότατα ένα αξιολογικό γλωσσικό και γνωσιακό υπόβαθρο στην Ελληνική, διότι εκτίθενται στην ελληνική γλώσσα από μικρή ηλικία μέσω του ενδο-οικογενειακού περιβάλλοντος.

Ας μην λησμονούμε ότι οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, ακόμη κι αν έχουν έρθει σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα από μικρή ηλικία μέσα από την αβίαστη και φυσική επαφή με ομιλητές/τριες της γλώσσας αυτής, εξακολουθούν να βρίσκονται σε διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας. Παρόλο δηλαδή που γνωρίζουν κάποιους κανόνες και όψεις του συστήματος της, δεν έχουν ακόμη σταθεροποιήσει και συστηματοποιήσει αυτές τις γνώσεις, δεν κατέχουν το εύρος του λεξιλογίου και το βάθος των σημασιών τους και δεν έχουν την ίδια εκφραστική και δημιουργική ευχέρεια που χαρακτηρίζει τα παιδιά που έχουν έρθει σε επαφή με την γλώσσα από τα πρώτα στάδια της ζωής τους (Χατζηδάκη, 2016: 2-3).

Συχνά οι μαθητές/τριες οδηγούνται σε ορισμένα λάθη κατά την προσπάθεια επικοινωνίας τους, σημάδια που δείχνουν ότι στο μυαλό του/της μαθητή/τριας ενυπάρχουν δύο γλωσσικά συστήματα και για αυτό τα παιδιά χαρακτηρίζονται ως εν δυνάμει δίγλωσσα. Τα επιτονικά σχήματα της ελληνικής έχουν εντυπωθεί στο νου του/της μαθητή/τριας μέσω των ακουσμάτων, όπως παιδικών τραγουδιών, παραμυθιών κ.ά., με αποτέλεσμα να έχουν ανεπτυγμένη της αίσθηση της γλώσσας. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις διακρίνεται ότι το γλωσσικό σύστημα της νέας ελληνικής είναι ατελές ή δεν έχει σχηματιστεί πλήρως κατά τη διάρκεια εκπαίδευσής τους. Τα «λάθη» που συχνά εμφανίζονται στο λόγο του παιδιού μπορεί να αποφευχθούν ή προληφθούν αν διδαχθεί το σύστημα της γλώσσας συστηματικά. Για την επίτευξη αυτού, θα ήταν ωφέλιμο η διδακτική προσπάθεια να αποσκοπεί στο να διακρίνει το σύστημα της ελληνικής από το σύστημα της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως στην περίπτωση μας της τουρκικής, να το διορθώσει, να το σταθεροποιήσει και να το επεκτείνει, κυρίως διότι υπάρχει ο κίνδυνος σε μεγαλύτερες ηλικίες να παγιωθούν λανθασμένες γλωσσικές συνήθειες (Κατσιμαλή, 1998: 286).

Για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Τουρκίας να καταστούν ικανοί/ές χρήστες/στριες της ελληνικής θα πρέπει να

ασκηθούν στη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά γλωσσικά και κειμενικά περιβάλλοντα, όπως να μπορούν να αντιληφθούν στοιχεία της λόγιας και δημοτικής παράδοσης στη γλώσσα, να διαχωρίζουν το ύφος των προφορικών και γραπτών καθημερινών και επίσημων κειμένων, καθώς και τη διαφορετική χρήση τους σε ανάλογα περιβάλλοντα. Συνεπώς, σκοπός της διδασκαλίας είναι να αναπτύξουν τη γλωσσική ικανότητα και να διευρύνουν τον υπάρχοντα κώδικα εμπλουτίζοντας τον σταδιακά με λεξιλόγιο, δομικά σχήματα, κειμενικά είδη κ.ά., ώστε να επικοινωνούν με τον κατάλληλο κατά περίπτωση λόγο (Κατσιμαλή, 1998: 287).

Ο/Η μαθητής/τρια οδηγείται σταδιακά από τον περιορισμένο κώδικα που διακρίνεται από απλές προτάσεις, συγκεκριμένες έννοιες και παρατακτική σύνδεση, στο διευρυμένο κώδικα που περιέχει δευτερεύουσες προτάσεις, αφηρημένες έννοιες και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με συνοχή και συνεκτικότητα (Κατσιμαλή, 1998: 288). Για αυτούς, λοιπόν, τους λόγους η διδασκαλία που πρέπει να ακολουθηθεί για την κατάκτηση της ελληνικής διαφέρει από τον τρόπο κατάκτησης της ελληνικής από μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική στην Ελλάδα.

2.3 Γλωσσική κοινότητα & γλωσσική επαφή

Τα άτομα που εκφράζονται σε δύο ή περισσότερες γλώσσες ζουν συνήθως σε ομάδες, σε κοινότητες και μερικές φορές σε συγκεκριμένες περιφέρειες. Εν τούτοις, αυτοί/ές που μιλούν μια μειονοτική γλώσσα, ενώ το γλωσσικό τους περιβάλλον ανήκει στη γλώσσα της πλειονότητας, αποτελούν μια κοινότητα ομόγλωσσων ή διαφορετικά μια γλωσσική κοινότητα (Baker, 2001: 88).

Οι σχέσεις μεταξύ πλειονότητας και μειονότητας ως έκφραση ισχύος και η διγλωσσία ως γλωσσική εμπειρία, πραγματώνονται στο πλαίσιο κοινοτήτων, που για τους σκοπούς αυτούς ορίζονται ως γλωσσικές κοινότητες. Ο μαθητικός πληθυσμός της εν λόγω εργασίας μπορεί να ανήκει σε μια γλωσσική κοινότητα, λόγω της καταγωγής τους, αλλά χρησιμοποιούν τη γλώσσα με διαφορετικούς τρόπους όταν έρχονται σε επαφή με τη γλωσσική ομάδα των συμμαθητών/τριών τους και με τη γλωσσική ομάδα των ομηλικών τους εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Ο ακριβής ορισμός της γλωσσικής επαφής είναι αρκετά δύσκολος, διότι δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε πότε και σε ποιες περιπτώσεις επιτυγχάνεται. Η γλωσσική επαφή προκύπτει όταν δύο ή περισσότερες γλώσσες χρησιμοποιούνται στον ίδιο χώρο την ίδια στιγμή και συνήθως εμφανίζεται όταν έρχονται σε άμεση επαφή μια ομάδα

ομιλητών/τριών, τουλάχιστον μερικοί/ές από τους/τις οποίους/ες μιλούν περισσότερες από μια γλώσσες σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική τοποθεσία (Thomason, 2001: 1, 3).

Ως προς τον επιρροή, σύμφωνα με την Thomason (2001: 10) τουλάχιστον μια από τις γλώσσες θα ασκήσει επιρροή σε τουλάχιστον μια από τις άλλες γλώσσες. Κατά τον Winford (2003: 2 στο Καϊλή & Σπυρόπουλος, 2016) με βάση το μέγεθος και το κύρος των γλωσσών, η κυρίαρχη γλώσσα μπορεί να οριστεί ως *γλώσσα-αφετηρία*, ενώ αυτή με το μικρότερο κύρος ως *γλώσσα-αποδέκτη* και ως εκ τούτου είναι η γλώσσα που επηρεάζεται περισσότερο μέσω της γλωσσικής επαφής.

Ο πιο συνηθισμένος τύπος επιρροής των γλωσσικών ποικιλιών που έρχονται σε επαφή είναι ο λεξικολογικός δανεισμός. Ωστόσο, όλες τις πτυχές της γλωσσικής δομής ενδέχεται να επηρεαστούν από τη *γλώσσα-αφετηρία*, που εμφανίζεται λόγω της τυπολογικής σύγκλισης ή απόκλισης των δομών, σε φωνολογικό, μορφοσυντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο. Οι γλωσσικές αυτές διαδικασίες εκτός από *δανεισμό* μπορούν να αναφερθούν και ως *μεταφορά*, *παρεμβολή*, *εισαγωγή*, *έκτυπο*, *αντιγραφή* (Thomason 2001: 15-17, 71).

Ο Fishman (1965) υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντικοί οι *χώροι γλωσσικής χρήσης* (domains), διότι αντικατοπτρίζουν την αλληλεπίδραση που συμβαίνει σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Ο χώρος χρήσης αποτελεί μια κοινωνικο-πολιτισμική κατασκευή που επιδρά στη γλωσσική επιλογή του/της δίγλωσσου/σης. Η γλώσσα, το θέμα επικοινωνίας, οι σχέσεις μεταξύ των επικοινωνούντων και ο χώρος της επικοινωνίας εντάσσονται στην έννοια του χώρου χρήσης (Fishman, 1972: 20).

Τα άτομα δεν γίνονται δίγλωσσα από επιλογή αλλά επειδή τα περιβάλλουν οι χώροι χρήσης της γλώσσας, οι οποίοι είναι σημαντικοί για την εξέλιξη, τη διατήρηση ή τη συρρίκνωση της διγλωσσίας. Καθοριστικοί χώροι χρήσης της γλώσσας είναι η οικογένεια, το σχολείο και οι ομάδες ομηλικών. Αν αυτοί οι χώροι απαιτούν τη χρήση διαφορετικών γλωσσών, τότε τα παιδιά πιθανότατα θα γίνουν δίγλωσσα ή πολύγλωσσα (Σκούρτου, 2011: 55-56). Για παράδειγμα, ενδέχεται ένα άτομο να χρησιμοποιεί την Ελληνική στο σπίτι, στις ενδομειονοτικές εκδηλώσεις, στην εκκλησία κλπ., ενώ την Τουρκική για επικοινωνία με την πλειονοτική ομάδα, σε χώρους αναψυχής, στο εργασιακό περιβάλλον κλπ.

Η έννοια της γλωσσικής κοινότητας είναι χρήσιμη για τον/την εκπαιδευτικό τόσο ως ερμηνευτικό πλαίσιο όσο και ως πλαίσιο οργάνωσης της τάξης του. Η έννοια της γλωσσικής κοινότητας βοηθάει τον/την εκπαιδευτικό να κατανοήσει (α) ότι οι μαθητές/τριες του/της είναι καθημερινά εκτεθειμένοι/ες σε σύνθετες επικοινωνιακές

καταστάσεις, όπου διαμορφώνουν τις δικές τους στρατηγικές επιβίωσης και επίλυσης επικοινωνιακών προβλημάτων και (β) ότι οι ποικίλες πρώτες γλώσσες των μαθητών/τριών δεν εμποδίζουν την κοινότητα της τάξης να είναι ή να γίνει μια γλωσσική κοινότητα (Σκούρτου, 2011: 53).

2.4 Γλωσσική διατήρηση και γλωσσική μετατόπιση

Κατά την γλωσσική επαφή, η πλειονοτική και μειονοτική γλώσσα έρχονται ενίοτε σε σύγκρουση. Ως αποτέλεσμα αυτής της επαφής εμφανίζεται το φαινόμενο της *γλωσσικής διατήρησης* και της *γλωσσικής μετατόπισης*. Η σχέση ανάμεσα στις δύο γλώσσες διαφοροποιείται συνεχώς εξαιτίας ποικίλων μεταβαλλόμενων πολιτιστικών, οικονομικών, γλωσσικών, κοινωνικών, δημογραφικών και πολιτικών παραγόντων. Κάθε γλωσσική μειονότητα ή πλειονότητα βρίσκεται σε συνεχή μεταβολή και κίνηση. Κάποιες γλώσσες αποκτούν μεγαλύτερη δύναμη, άλλες ακολουθούν φθίνουσα πορεία ή αποφέρουν γλωσσικό «θάνατο» (Baker, 2001: 106, 88). Συγκεκριμένα, η γλωσσική διατήρηση και μετατόπιση αποτελούν τα μακροπρόθεσμα συλλογικά αποτελέσματα της γλωσσικής επιλογής (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 71).

Η γλωσσική μετατόπιση μπορεί να είναι γρήγορη ή αργή, ανοδική ή καθοδική. Συνήθως η έννοια της γλωσσικής μετατόπισης υποδηλώνει την καθοδική πορεία της γλώσσας. Σημάδια που αποδεικνύουν αυτή τη μετατόπιση είναι συνήθως η μείωση του αριθμού των ομιλητών/τριων αυτής της γλώσσας, η μείωση της αναλογίας των ομιλητών/τριών της γλώσσας στο συνολικό πληθυσμό, η απώλεια της γλωσσικής ικανότητας ή η περιορισμένη χρήση της στους διάφορους χώρους. Έτσι, όταν οι ισορροπίες αλλάζουν επηρεάζουν, αναστείλουν ή ανατρέπουν τη γλωσσική μετατόπιση (Baker, 2001).

Η γλωσσική διατήρηση χρησιμοποιείται για να εκφράσει συνήθως τη σταθερότητα της γλώσσας ως προς τον αριθμό και την κατανομή των ομιλητών/τριων, την γλωσσική της επάρκεια και τη διασφάλιση της χρήσης της σε συγκεκριμένους χώρους (οικογένεια, φιλία, σχολείο, θρησκεία, εργασία κλπ.). Έτσι, υπάρχουν λίγες πιθανότητες μια κοινότητα να διατηρήσει δύο γλώσσες και δύο πολιτισμούς σε σταθερή βάση εάν και οι δύο χρησιμοποιούνται στις ίδιες κοινωνικές λειτουργίες (Fishman, 1980: 13).

Είναι δύσκολο να προβλέψει κανείς σε ποιες μειονοτικές γλώσσες εντοπίζεται μεγαλύτερος ή μικρότερος κίνδυνος εξασθένησης και για ποιες γλώσσες υπάρχει μεγαλύτερη ή μικρότερη πιθανότητα να επιβιώσουν. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Garcia

και Diaz (1992 στο Baker, 2001: 102) από γενιά σε γενιά οι γλωσσικές δεξιότητες των δύο γλωσσών δεν αναπτύσσονται στον ίδιο βαθμό, με την πλειονοτική γλώσσα να υπερισχύει των δεξιοτήτων. Η πρώτη γενιά διατηρεί τη μητρική ή πρώτη γλώσσα της ενώ μαθαίνει την πλειονοτική γλώσσα. Η δεύτερη γενιά, προσηλωμένη στην προσπάθεια αφομοίωσης στην ευρύτερη κοινωνία, αρχίζει να μετακινείται προς την κυρίαρχη γλώσσα. Η πλειονοτική γλώσσα χρησιμοποιείται σε όλο και περισσότερα γλωσσικά περιβάλλοντα στα οποία άλλοτε γινόταν χρήση της μητρικής, με αποτέλεσμα η μητρική γλώσσα να περιορίζεται στη χρήση με τους/τις ομιλητές/τριες πρώτης γενιάς (γονείς, παππούδες και άλλους) και κατ' επέκταση να οδηγείται στην αποσταθεροποίηση της μειονοτικής γλώσσας. Η τρίτη γενιά διακόπτει εντελώς τη χρήση της μητρικής γλώσσας και συχνά εμφανίζεται το φαινόμενο να έχουμε μονόγλωσσους/ες ομιλητές/τριες της πλειονοτικής γλώσσας.

Τα παιδιά κυρίως τρίτης γενιάς που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες συχνά εγκαταλείπουν ή περιθωριοποιούν την μειονοτική γλώσσα σε βάρος της κυρίαρχης. Αυτό συμβαίνει λόγω της καθημερινής επαφής με την πλειονοτική γλώσσα και της πεποίθησης ότι η χρήση μόνο της γλώσσας αυτής θα τα κάνουν αποδεκτά στο κυρίαρχο κοινωνικό ρεύμα. Αυτή η απώλεια της μειονοτικής γλώσσας δεν αποτελεί ζήτημα συγκεκριμένων περιοχών ή ομάδων αλλά και μεμονωμένων παιδιών κυρίως όταν είναι πολύ μικρά. Το πρόβλημα δεν εντοπίζεται στην πλειονοτική γλώσσα αλλά στον συγχρονισμό της εξοικείωσης με την μειονοτική γλώσσα. Για αυτό, είναι απαραίτητο τα παιδιά να αναπτύξουν επαρκή γλωσσική ικανότητα στη μειονοτική γλώσσα πριν αρχίσει η διαρκή επαφή με την πλειονοτική ομάδα (Baker, 2001: 150-151).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι, η γλωσσική αλλαγή στο διάστημα τριών γενεών δεν ακολουθεί πάντοτε την ίδια εξελικτική πορεία. Σύμφωνα με τον Fishman (1971) υπάρχουν χώροι γλωσσικής χρήσης που αντιστέκονται σε αυτό το αφομοιωτικό μοντέλο και καταβάλουν προσπάθεια γλωσσικής διατήρησης, ώστε να μείνει ζωντανή η πολιτισμική και εθνική τους ταυτότητα.

Οι Giles, Bourhis και Taylor (1977: 310-316) προτείνουν ένα μοντέλο τριών παραγόντων βιωσιμότητας μιας μειονοτικής γλώσσας, όπως είναι στην περίπτωση μας η ελληνική γλώσσα σε ένα τουρκόφωνο περιβάλλον.

i. Παράγοντες κύρους

Σημαντικός παράγοντας για τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας είναι το αν η γλωσσική μειονότητα εντοπίζεται σε θέση υπεροχής ή σε κατώτερη θέση σε μια

συγκεκριμένη κοινότητα. Το οικονομικό και κοινωνικό κύρος μιας μειονοτικής γλώσσας ενδεχομένως να αποτελεί ισχυρό παράγοντα της γλωσσικής ανθεκτικότητας, όπως και το συμβολικό κύρος της γλώσσας που ταυτίζεται με την ιστορία των γλωσσικών ομάδων. Όταν η πλειονοτική γλώσσα προσδίδει υψηλότερο κύρος από αυτή της μειονοτικής γλώσσας είναι πιθανή η μετακίνηση προς αυτή (Giles κ.ά., 1977: 310-312).

Συγκεκριμένα, αυτό παρατηρείται κυρίως από τα υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα των Ρωμιών, οι οποίοι παρόλο που στο παρελθόν προέκριναν την Κοινή Ελληνική έναντι τόσο της γλωσσικής ποικιλίας των ελληνορθόδοξων της Κωνσταντινούπολης όσο και της Τουρκικής, σήμερα φαίνεται να προκρίνουν την Τουρκική έναντι της Κοινής Ελληνικής. Τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα μετέβησαν δηλαδή από μια κατάσταση μονογλωσσίας στην Ελληνική σε μια κατάσταση ισόρροπης διγλωσσίας Ελληνικής-Τουρκικής και σήμερα φαίνεται να βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο οδεύοντας προς μια κατάσταση μονογλωσσίας υπέρ της Τουρκικής. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι οικονομικώς εύρωστοι/ες Ρωμιοί/ές δεν επιλέγουν πλέον τα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία αλλά τα ξενόγλωσσα ή ακόμη τα κρατικά τουρκόφωνα σχολεία (Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη, 2018: 490). Αυτό οφείλεται τόσο στην παρουσία των Αντιοχέων στα μειονοτικά σχολεία, καθώς οι γονείς θεωρούν ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω της οικονομικής τους κατάστασης και της μη γνώσης της ελληνικής γλώσσας όσο και στο γεγονός ότι η τουρκική γλώσσα κρίνεται απαραίτητη για την εξασφάλιση των βιοτικών αναγκών και έτσι της προσδίδεται κοινωνιοπολιτισμικό και οικονομικό κύρος. Αντίθετα, υπάρχει το ενδεχόμενο τα άτομα που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα να διατηρούν τη μητρική τους γλώσσα κυρίως λόγω της περιορισμένης επαφής τους με την πλειονοτική ομάδα και της μη επαρκούς γνώσης της πλειονοτικής γλώσσας (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 83).

ii. Δημογραφικοί παράγοντες

Αυτή η κατηγορία αναφέρεται στη γεωγραφική κατανομή και τον αριθμό των ομιλητών/τριων μιας γλωσσικής μειονότητας. Σημαντικός παράγοντας είναι η αναλογία ως προς το ποσοστό των ομιλητών/τριών που ανήκουν σε μια εθνογλωσσική ομάδα σε σύγκριση με το ποσοστό των ομιλητών/τριών που ανήκουν στην εξω-ομάδα, διότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ομιλητών/τριών μιας μειονοτικής γλώσσας τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες επιβίωσης της (Giles κ.ά., 1977: 312-313). Σύμφωνα με την Συνθήκη της Λωζάννης, η ελληνορθόδοξη μειονότητα είχε το δικαίωμα να

παραμένει μόνο στην Κωνσταντινούπολη και σήμερα ο πληθυσμός ανέρχεται περίπου στα 2.500 άτομα, οι οποίοι ζουν σε μια μεγαλόπολη που ο πληθυσμός της ξεπερνά τους 18 εκατομμύρια κατοίκους (Ρομποπούλου, 2018: 122).

Εξίσου σημαντικά για τη διγλωσσική ικανότητα στη παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου είναι και τα δημογραφικά δεδομένα, διότι ατομική διγλωσσία χωρίς τη διγλωσσική ικανότητα γραπτού λόγου αυξάνει τις πιθανότητες γλωσσικής παρακμής. Κατ' επέκταση η ελλιπής διγλωσσική ικανότητα οδηγεί σε μείωση του κύρους της μειονοτικής γλώσσας, με αποτέλεσμα την μικρότερη ανθεκτικότητα στη γλωσσική μετατόπιση. Έτσι, η ελληνόφωνη μειονότητα της Τουρκίας δίνει βαρύτητα στον γραμματισμό, για αυτό λειτουργούν σήμερα ένας Παιδικός Σταθμός, δύο Νηπιαγωγεία, τέσσερα Δημοτικά και τέσσερα Γυμνάσια-Λύκεια.

Ένας ακόμη λόγος επιβίωσης της γλώσσας εντοπίζεται στο γεγονός ότι ορισμένες γλωσσικές ομάδες λόγω της ισχυρής θρησκευτικής τους πεποίθησης, έχουν περιορισμένες επαφές με την πλειονοτική ομάδα, κρίνοντας ότι έτσι θέτουν όρια στη χρήση της γλώσσας τους. Ανάλογη κατάσταση επικρατούσε και στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης, όπου έως τις αρχές του 21^{ου} αιώνα ήταν αποκομμένη από την πλειονοτική ομάδα και η χρήση της Ελληνικής κατείχε πρωταγωνιστικό ρόλο (Ρομποπούλου, 2018: 123).

Για να μπορέσει να διατηρηθεί ζωντανή η γλωσσική μειονοτική κοινότητα είναι απαραίτητη η συχνή επαφή της τρίτης γενιάς με την μειονοτική γλώσσα, λαμβάνοντας παράλληλα μέρος σε κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες. Στο παρελθόν, η ομαλή ταξική διαστρωμάτωση των Ρωμιών διατηρούσε τη συνοχή της ομάδας και τη λειτουργικότητα της Ελληνικής σε όλους σχεδόν τους κοινωνιογλωσσικούς τομείς της καθημερινής ζωής. Στην σημερινή ωστόσο ταξική διαστρωμάτωση των ελληνορθόδοξων οφείλουμε να συμπεριλάβουμε και τους/τις αραβόφωνους/ες ή/και τουρκόφωνους/ες Αντιοχείς. Η συγκεκριμένη ομάδα ωφέλησε την ορθοδοξία αλλά όχι και την ελληνοφωνία των Ρωμιών, δεδομένου ότι το γλωσσικό προφίλ τουλάχιστον της πρώτης γενιάς είναι αραβόφωνοι/ες ή δίγλωσσοι/ες στα αραβικά και τουρκικά, ενώ τα παιδιά τους είτε δίγλωσσα στα Τουρκικά και Αραβικά ή μονόγλωσσα τουρκόφωνα (Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη, 2018: 491).

Ακολούθως, η έννοια των δημογραφικών παραγόντων σχετιζόταν και με τους μικτούς γάμους μεταξύ ατόμων από διαφορετικά γλωσσικά συστήματα που ενδέχεται να επιταχύνουν τη γλωσσική μετατόπιση συγκριτικά με την ενδογαμία. Σύμφωνα με στοιχεία του Οικουμενικού Πατριαρχείου οι μικτοί γάμοι αυξήθηκαν κατακόρυφα

στην ελληνορθόδοξη κοινότητα της Κωνσταντινούπολης. Γεγονός το οποίο σύμφωνα με τους/τις Ρωμιούς/ές της Κωνσταντινούπολης σημαίνει την αλλοίωση της ταυτότητας της κοινότητας (Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη, 2018: 490), διότι αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά των μικτών γάμων να χρησιμοποιούν στο σπίτι κυρίως την πλειονοτική γλώσσα, δηλαδή την Τουρκική, καθώς αποτελούσε τον δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των γονιών. Γεγονός που οι πιθανότητες γλωσσικής μετατόπισης προς την πλειονοτική γλώσσα από γενιά σε γενιά ήταν αυξημένες λαμβάνοντας υπόψη ότι η διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας μέσω των γενεών θα συνέβαλε στη γλωσσική βιωσιμότητα (Baker, 2001: 113-114). Έτσι, μια αλλαγή στην οικογενειακή κατάσταση ή μια αλλαγή στον τόπο διαβίωσης, μπορεί να επιφέρει μια βαθμιαία αντικατάσταση της διγλωσσίας σε μια μονογλωσσία (Σκούρτου, 2011: 60).

iii. Παράγοντες θεσμικής υποστήριξης

Η γλωσσική βιωσιμότητα εξαρτάται από τον βαθμό κατά τον οποίο μια εθνογλωσσική ομάδα και η γλώσσα της αντιπροσωπεύονται από τα πολυποίκιλα θεσμικά όργανα μιας περιοχής (Giles κ.ά., 1977: 315). Αυτά τα θεσμικά όργανα είναι η εθνική, περιφερειακή και τοπική διοίκηση, οι θρησκευτικές και πολιτιστικές οργανώσεις, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το εμπόριο, η βιομηχανία και η εκπαίδευση (Baker, 2001: 114).

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αποτελούν έναν κοινωνικό θεσμό που επηρεάζει τη διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών. Αντιλαμβανόμαστε ότι όταν χρησιμοποιείται η μειονοτική γλώσσα στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (εφημερίδα, ραδιόφωνο κ.ά.) πολλαπλασιάζονται οι ευκαιρίες χρήσης της, ενώ ενισχύονται τα ελληνόφωνα ερεθίσματα και παράλληλα εμπλουτίζεται η παραγωγή και η κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (Baker, 2001: 114). Στην Κωνσταντινούπολη η ελληνική γλώσσα εκπροσωπείται στα ΜΜΕ μέσω της διαδικτυακής κυκλοφορίας δύο ελληνόφωνων εφημερίδων («Απογευματινή» και «Ηχώ»), σχετικές με τους Ρωμιούς ιστοσελίδες, ραδιοφωνικοί σταθμοί («Ηχώ της Πόλης») και ιδρύθηκε εκδοτικός οίκος («Ιστός»), κωνσταντινοπολίτικοι σύλλογοι, σύνδεσμοι κ.ά. (Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη, 2018: 493).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η μειονοτική γλώσσα αποτελεί τη γλώσσα της θρησκείας, η θρησκεία μπορεί να αποτελέσει ισχυρό παράγοντα της διατήρησης μιας πλειονοτικής ή μιας μειονοτικής γλώσσας. Το Οικουμενικό Πατριαρχείο στην Κωνσταντινούπολη συνέβαλε και συνεχίζει να συμβάλλει στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και της θρησκείας μέσα σε μια μουσουλμανική χώρα

προσδίδοντας κύρος στη μειονοτική γλώσσα και αυξάνοντας τη χρησιμότητα της για επικοινωνία. Εκτός του ότι προσδίδει θρησκευτική υπόσταση στη μειονότητα, εξασφαλίζει θέσεις εργασίας και βρίσκει λύσεις σε ποικίλα κοινωνικά θέματα της μειονότητας (Ρομποπούλου, 2018: 124, 474).

Στους παράγοντες θεσμικής υποστήριξης περιλαμβάνεται και η εκπαίδευση, διότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει έναν ισχυρό μοχλό διατήρησης ή μετατόπισης μιας γλώσσας. Η πολύγλωσση συμπεριφορά των μαθητών/τριών των ελληνορθόδοξων σχολείων έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου στην Τουρκική παρά στην Ελληνική χωρίς αυτό να σημαίνει όμως ότι η Τουρκική έχει εκτοπίσει την Ελληνική. Γεγονός που οφείλεται κυρίως στην παρουσία των Αντιοχέων όπου η ελληνική αποτελεί για αυτούς ξένη γλώσσα (Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη, 2018: 493).

Ωστόσο, η δίγλωσση εκπαίδευση από μόνη της δεν εξασφαλίζει την επιβίωση της μειονοτικής γλώσσας. Εξίσου σημαντική είναι η κοινοτική στήριξη τόσο στη μετάδοση της γλώσσας από γενιά σε γενιά όσο και στην ύπαρξη μιας οικονομικής βάσης για τη γλώσσα (Baker, 2001: 115). Αν δηλαδή οι μαθητές/τριες της ελληνορθόδοξης μειονότητας γνωρίζουν ότι μετά το τέλος του σχολείου θα μπορούν να απασχοληθούν σε ποικίλους χώρους εργασίας χρησιμοποιώντας την ελληνική τότε δημιουργούνται κίνητρα για περαιτέρω εξέλιξη της γλωσσικής τους επάρκειας στη μειονοτική γλώσσα, με αποτέλεσμα η αξία της δίγλωσσης εκπαίδευσης να αναβαθμίζεται. Αντίστοιχα όμως όταν ένας/μία δίγλωσσος/η ομιλητής/τρια έχει ως κίνητρο να ενσωματωθεί στην πλειονοτική κοινωνία ή να εισαχθεί στην τουρκόφωνη τριτοβάθμια εκπαίδευση ή να δραστηριοποιηθεί επαγγελματικά ανάμεσα στους πλειονοτικούς προσανατολίζεται προς την Τουρκική (Ρομποπούλου & Σελλά-Μάζη, 2018: 494).

Καταλήγοντας, είναι εξαιρετικά δύσκολο να προβλέψει κανείς/καμία τη γλωσσική διατήρηση και μετατόπιση μιας γλώσσας. Η γλωσσική μετατόπιση συνήθως αντανακλά την επιθυμία για κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα και για βελτίωση του βιοτικού επιπέδου (Edwards, 1985 στο Baker, 2001: 105), ενώ η εξαφάνιση της μειονοτικής γλώσσας συνεπάγεται με την παράλληλη εξαφάνιση της μειονοτικής ομάδας. Όταν οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες στρέφονται στην πλειονοτική γλώσσα, το τίμημα για τη μειονοτική γλώσσα ενδεχομένως να είναι η παρακμή ή ακόμη και ο θάνατος της γλώσσας (Baker, 2001: 106-107). Για την αναστροφή της φθίνουσας πορείας χρήσης της γλώσσας μπορεί να αναληφθούν μέτρα

από την εκάστοτε πολιτεία και να αποτελέσουν στόχο γλωσσικού προγραμματισμού ώστε να διαφυλαχτεί η οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική διατήρηση της μειονοτικής ομάδας (Σελλά-Μάζη, 2016: 126, 132).

3. Ερευνητικό πλαίσιο

Μετά την εξέταση του ιστορικού και θεωρητικού μέρους ακολουθεί το ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας μας. Αρχικά, πραγματοποιούμε μια κοινωνιογλωσσική και κοινωνιοπολιτισμική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου και στη συνέχεια επιχειρούμε την κατηγοριοποίηση και ανάλυση των γλωσσικών λαθών που εντοπίζονται στο λόγο των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν σε ελληνορθόδοξο μειονοτικό σχολείο στην Τουρκία και των οποίων η ελληνική αποτελεί πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Για την παρουσίαση του πρώτου σκέλους της έρευνας μέσω ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση, ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης, ενώ για την ανάλυση λαθών επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Στην παρούσα εργασία, η ποιοτική ανάλυση έχει στόχο να εξετάσει με μεθοδικό τρόπο τα στοιχεία που συνάγονται από ένα σώμα κειμένων βασιζόμενοι σε συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις, ενώ η ποσοτική ανάλυση επιχειρεί να αποτυπώσει με αριθμητικά δεδομένα τα αποτελέσματα που συνάγονται μέσω της ποιοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, μέσω της ποσοτικοποιημένης αναπαράστασης των δεδομένων θα μπορούν να γίνουν κατανοητά τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ μέσω τη ποιοτικής έρευνας επιχειρείται η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Ο συνδυασμός των δύο αυτών μεθόδων θα συμβάλει στη διαμόρφωση σαφέστερων αποτελεσμάτων για το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης.

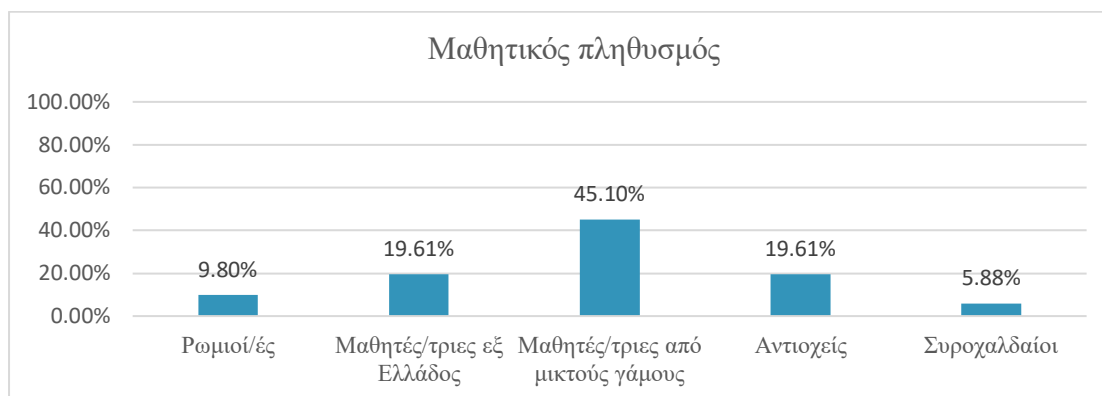
3.1 Το υπό εξέταση μαθητικό κοινό

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο τετράμηνο κατά το σχολικό έτος 2021-2022 και διεξήχθη επί συνόλου 51 μαθητών/τριών, 26 στο Γυμνάσιο και 25 στο Λύκειο. Πιο αναλυτικά:³

- Πέμπτη τάξη, 7 μαθητές/τριες: 1 (E), 3 (M), 2 (A), 1 (Σ)
- Έκτη τάξη, 6 μαθητές/τριες: 2 (P), 3 (E), 1 (M)

³ Όπου (P) Ρωμιοί/ές μαθητές/τριες, (E) Μαθητές/τριες εξ Ελλάδος, (M) Μαθητές/τριες από μικτούς γάμους, (A) Αντιοχείς μαθητές/τριες, (Σ) Συροχαλδαίοι/ες

- Εβδόμη τάξη, 9 μαθητές/τριες: 2 (P), 5 (M), 1 (A), 1 (Σ)
- Ογδόη τάξη, 4 μαθητές/τριες: 1 (P), 3 (M)
- Ενάτη τάξη, 11 μαθητές/τριες: 3 (E), 4 (M), 3 (A), 1 (Σ)
- Δεκάτη τάξη, 4 μαθητές/τριες: 3 (M), 1 (A)
- Ενδεκάτη τάξη, 5 μαθητές/τριες: 2 (E), 2 (M), 1 (A)
- Δωδεκάτη τάξη, 5 μαθητές/τριες: 1 (E) 2 (M), 2 (A)



Γράφημα 1: Μαθητικός πληθυσμός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ζαπείου σχολείου

Ο συνολικός αριθμός των Ρωμιών περιορίζεται στο 9,80% των μαθητών/τριών, ενώ των μαθητών/τριών που προέρχονται από μικτούς γάμους στο 45,10%, ο αριθμός των μαθητών/τριών εξ Ελλάδος στο 19,61%, Αντιοχέων στο 19,61% και Συροχαλδαίων στο 5,88%. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι το μικρότερο ποσοστό των μαθητών/τριών προέρχονται από Ρωμιούς γονείς, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό από μαθητές/τριες από μικτούς γάμους. Οι Συροχαλδαίοι/ες συγκαταλέγονται στην ίδια κατηγορία ως προς το γλωσσικό τους ρεπερτόριο με τους/τις Αντιοχείς συγκεντρώνοντας το 25,49% των μαθητών/τριών.

3.2 Ερωτηματολόγια

Το πρώτο μέρος της έρευνας μας στηρίζεται σε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση της κοινωνιογλωσσικής και κοινωνιοπολιτισμικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, που πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου⁴, το οποίο διενεμήθη στους/στις

⁴ βλ. Παράρτημα 1

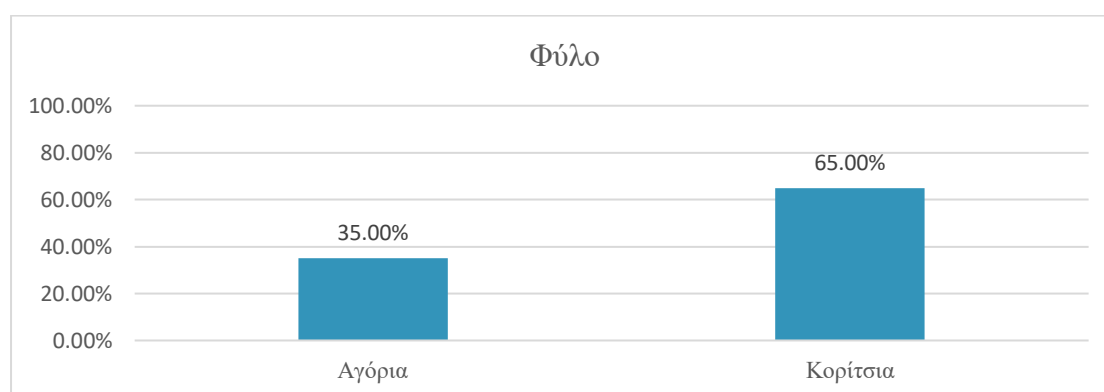
μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ζαπτείου σχολείου της Κωνσταντινούπολης. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ανώνυμα, για να αποφευχθούν τυχόν διακρίσεις, την ώρα του διαλείμματος, από 48 αντί 51 μαθητών/τριών λόγω της απουσίας αυτών κατά την διεξαγωγή της έρευνας μας. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 14 ερωτήσεις, τα δεδομένα των οποίων θα παρουσιαστούν μέσω γραφημάτων και στη συνέχεια θα αναλυθούν. Αξίζει να αναφερθεί ότι, οι ερωτήσεις της έρευνας διατυπώθηκαν μόνο στην ελληνική γλώσσα, γεγονός που ενδέχεται να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας, διότι διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν μαθητές/τριες που δυσκολεύονταν στην κατανόηση των ερωτήσεων στην ελληνική. Για την πληρέστερη κατανόηση των ερωτήσεων, λοιπόν, κρίθηκε απαραίτητη η απόδοση των ερωτήσεων και στην τουρκική γλώσσα κατά την διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

3.2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας μας μέσω του ερωτηματολογίου είναι να εξετάσουμε τη γλωσσική χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής, καθώς και τον βαθμό αξιοποίησης αυτών τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση να ερευνήσουμε τη γλωσσική διατήρηση ή μετατόπιση της Ελληνικής παραθέτοντας αριθμητικά και στατιστικά στοιχεία καταλήγοντας σε ορισμένες υποθέσεις για το υπό εξέταση μαθητικό κοινό.

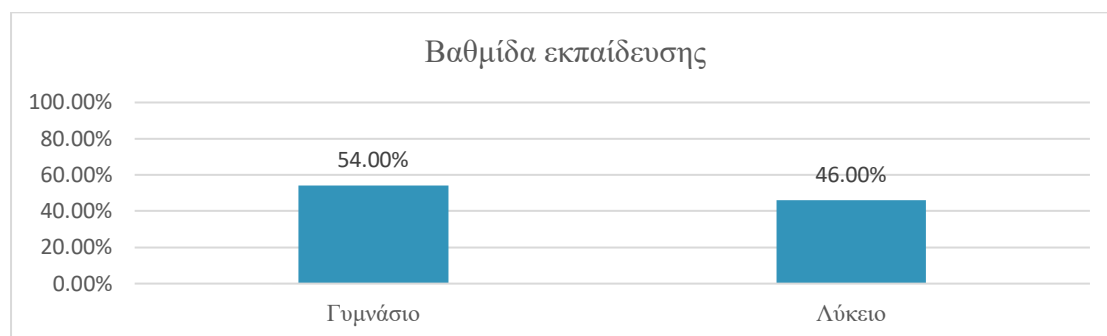
3.2.2 Ανάλυση δεδομένων

Οι πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στηρίζονται σε κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία των μαθητών/τριών, όπως το φύλο, η ηλικία και η βαθμίδα εκπαίδευσης. Αναλυτικά,



Γράφημα 2: Φύλο μαθητών/τριών

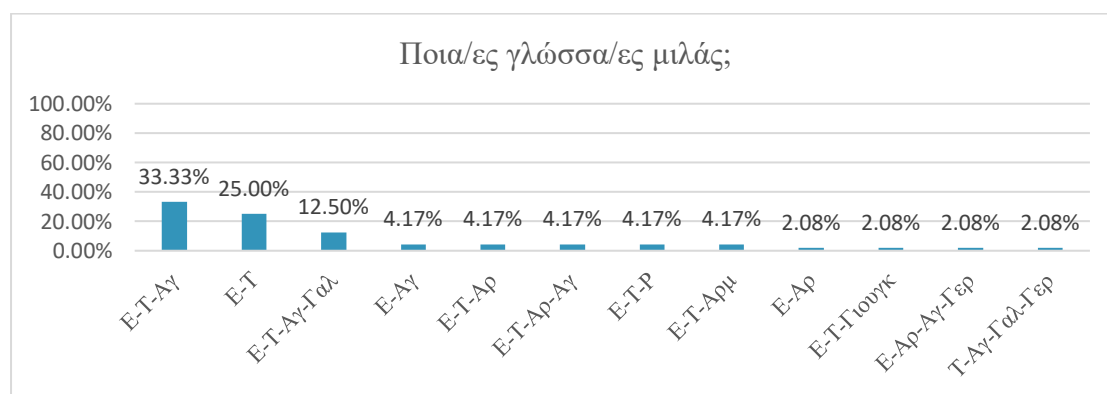
Όπως παρατηρούμε και στο γράφημα, από τους/τις 48 μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας, το 35% είναι αγόρια και το 65% κορίτσια, ηλικίας από 10 έως 17 ετών. Ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης, το 54% φοιτούν στο Γυμνάσιο και το 46% στο Λύκειο.



Γράφημα 3: Βαθμίδα εκπαίδευσης μαθητών/τριών

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα μαθητών/τριων που λάβαμε από την διεύθυνση του σχολείου για το σχολικό έτος 2021-2022, όπως και το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα αλλά συλλέχθηκαν ανά τάξη, συμπεραίνουμε ότι οι τρεις μαθητές/τριες που δεν ήταν δυνατή η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι κορίτσια όπου οι δύο φοιτούν στην 9^η τάξη και η μια στην 11^η τάξη.

Στην ερώτηση για το ποιες γλώσσες μιλούν, οι μαθητές/τριες ήταν ελεύθεροι/ες να γράψουν οι ίδιοι/ες τις γλώσσες που γνωρίζουν, για αυτό και παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις είναι πολυποίκιλες.⁵



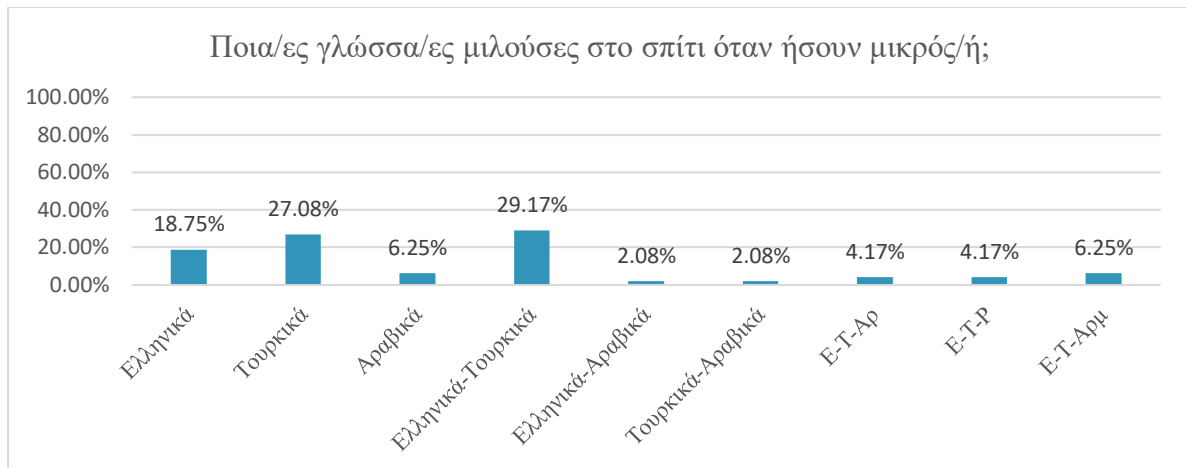
Γράφημα 4: Αποτύπωση των ποσοστών της γλώσσας ή των γλωσσών που μιλούν οι μαθητές/τριες

⁵ Όπου E: Ελληνικά, T: Τουρκικά, Αγ: Αγγλικά, Αρ: Αραβικά, Γαλ: Γαλλικά, Ρ: Ρωσικά, Αρμ: Αρμένικα, Γιουγκ: Γιουγκοσλάβικα, Γερ: Γερμανικά

Το 33,33% δηλώνει ότι γνωρίζει Ελληνικά, Τουρκικά και Αγγλικά, το 25% ότι γνωρίζει Ελληνικά και Τουρκικά και το 12,50% Ελληνικά, Τουρκικά, Αγγλικά και Γαλλικά, ενώ σε μικρότερο ποσοστό μόλις 4,17% και 2,08% παρατηρούμε ότι υπάρχουν μαθητές/τριες οι οποίοι/ες γνωρίζουν εκτός από Ελληνικά και Τουρκικά και μια επιπλέον γλώσσα, όπως είναι τα Ρωσικά, τα Αρμενικά, τα Γιουγκοσλάβικα και τα Ρωσικά. Σε εξίσου χαμηλό ποσοστό συναντάμε και τη γνώση της Αραβικής σε συνδυασμό με Ελληνικά-Τουρκικά ή μόνο Ελληνικά κρίνοντας ότι ενώ υπάρχει μεγάλο ποσοστό Αντιοχέων μαθητών/τριών, λίγοι/ες είναι αυτοί/ές που γνωρίζουν Αραβικά, κάτι το οποίο διαπιστώσαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας, όπου με το πέρασμα των γενεών όλο και μικρότερο ποσοστό μαθαίνει εκτός από την Τουρκική και την Αραβική.

Να σημειωθεί ότι, υπάρχουν μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες δήλωσαν ότι γνωρίζουν Αγγλικά και Γαλλικά, διότι διδάσκονται ως μαθήματα ξένων γλωσσών στο σχολείο. Παρατηρώντας τα δεδομένα συμπεραίνουμε ότι, το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες ήταν ελεύθεροι/ες να γράψουν τις γλώσσες συμπεριέλαβαν όλες τις γλώσσες που κρίνουν ότι γνωρίζουν από το χαμηλότερο έως το υψηλότερο επίπεδο. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι ενώ υπάρχουν μαθητές/τριες εξ Ελλάδος, θα περιμέναμε το ποσοστό γνώσεις Ελληνικών-Αγγλικών να είναι μεγαλύτερο (4,17%), ωστόσο πιθανολογούμε ότι υπάρχουν μαθητές/τριες εξ Ελλάδος που ζουν στην Τουρκία από μικρή ηλικία και φοιτούν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα ομογενειακά σχολεία, με αποτέλεσμα να έχουν μάθει σε ικανοποιητικό βαθμό και την Τουρκική.

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν τις γλωσσικές επιλογές των μαθητών/τριών και σχετίζονται με τις γλώσσες που μιλούσε κάποιος/α όταν ήταν μικρός/ή και ποια/ες γλώσσα/ες μιλάει σήμερα στο σπίτι. Σε αντίθεση με την παραπάνω ερώτηση που οι μαθητές/τριες ήταν ελεύθεροι/ες να απαντήσουν ό,τι ήθελαν, σε αυτό το σημείο συγκεκριμενοποιούνται οι επιλογές, καθώς καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε Ελληνικά, Τουρκικά, Αραβικά ή να γράψουν μια άλλη γλώσσα.

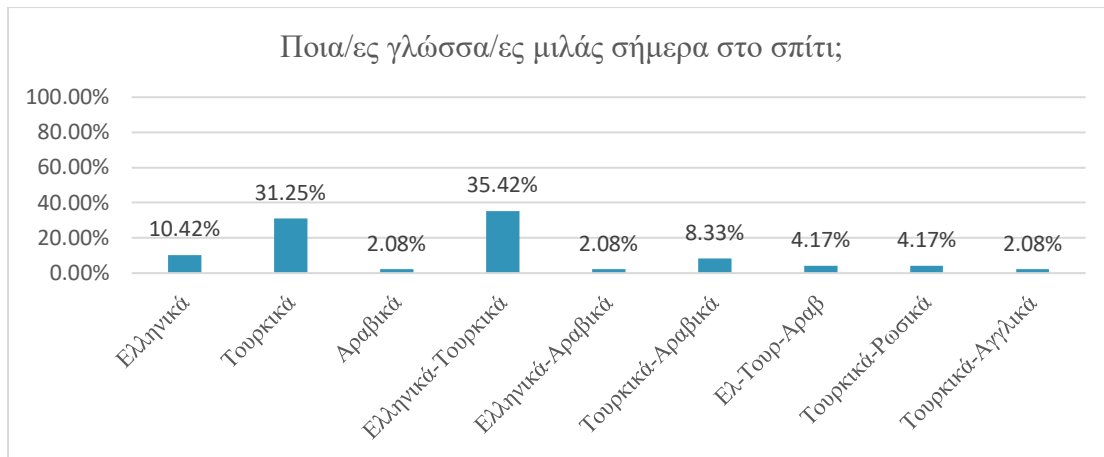


Γράφημα 5: Αποτύπωση των ποσοστών της γλώσσας ή των γλωσσών που μιλούσαν οι μαθητές/τριες στην πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης τους στο σπίτι

Αναφορικά με την πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης τους, παρατηρούμε πως το 18,75% των μαθητών/τριών μιλούσε μόνο την Ελληνική, το 27,08% μόνο την Τουρκική και το 6,25% μόνο την Αραβική. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών (29,17%) μιλούσε Ελληνικά και Τουρκικά, το 2,08% Ελληνικά και Αραβικά, καθώς και συνδυασμό Τουρκικών και Αραβικών. Υπήρχαν και οι μαθητές/τριες, με χαμηλότερα ποσοστά, οι οποίοι/ες είναι πολύγλωσσοι/ες καθώς μιλούσαν Ελληνικά, Τουρκικά και Αραβικά ή μια επιπλέον γλώσσα όπως τα Ρωσικά και τα Αρμενικά.

Λαμβάνοντας υπόψη τον συνολικό αριθμό των μαθητών/τριων διαπιστώνουμε ότι παιδιά από μικτούς γάμους ή παιδιά Αντιοχέων όταν ήταν σε προσχολική ηλικία είχαν ως μέσο επικοινωνίας την Ελληνική ή την Τουρκική.

Η επόμενη ερώτηση που αφορά ποια/ες γλώσσα/ες μιλούν σήμερα στο σπίτι, αν και ακολουθούσε την ίδια δομή απαντήσεων με την παραπάνω ερώτηση, παρατηρούμε σημαντικές διαφορές.

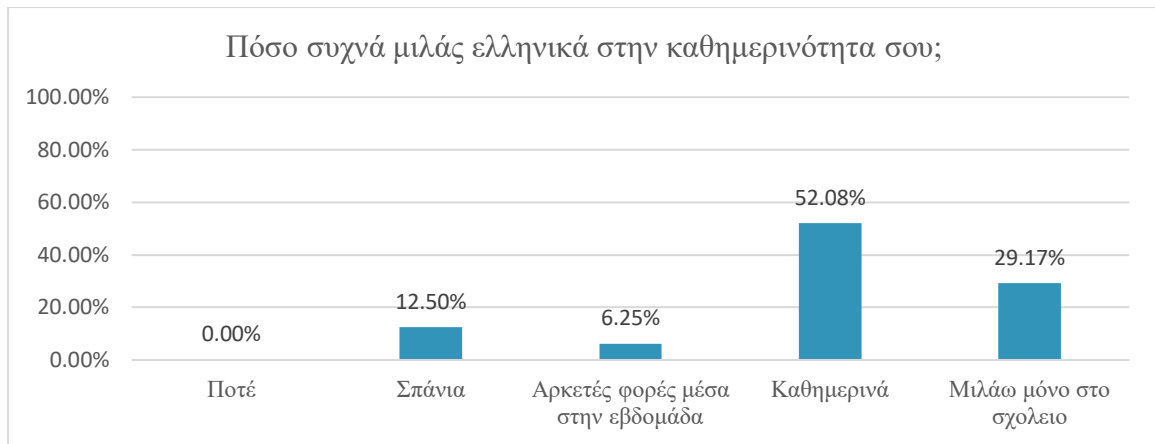


Γράφημα 6: Αποτύπωση των ποσοστών της γλώσσας ή των γλωσσών που μιλούν σήμερα στο σπίτι οι μαθητές/τριες

Το ποσοστό των μαθητών/τριών που μιλούσε μόνο Ελληνικά έχει μια μείωση της τάξεως του 8,33%, ενώ αυτοί/ες οι οποίοι/ες μιλούσαν μόνο Τουρκικά παρατηρούμε μια άνοδο 4,17%, από 27,08% σε 31,25%. Αν και υπάρχει μείωση της χρήσης των Αραβικών, από 6,25% σε 2,08%, διαπιστώνουμε ότι αυξήθηκαν οι μαθητές/τριες οι οποίοι/ες είναι δίγλωσσοι στα Τουρκικά και Αραβικά, από 2,08% σε 8,33%, καθώς υπάρχουν μαθητές/τριες από Αντιοχείς γονείς που παρόλο που είναι παιδιά δεύτερης ή τρίτης γενιάς διατηρούν ακόμη τη χρήση της Αραβικής γλώσσας. Να σημειωθεί ότι σημαντική άνοδος παρατηρείται και στη χρήση Ελληνικών και Τουρκικών, από 29,17% σε 35,42%, γεγονός που αντικατοπτρίζει την φοίτηση παιδιών που προέρχονται από μικτούς γάμους.

Συμπερασματικά, η μεταστροφή των μαθητών/τριών προς τα Τουρκικά αντικατοπτρίζει και τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν κατά την κατάκτηση της Ελληνικής, ενώ η αύξηση του ποσοστού χρήσης των Ελληνικών και Τουρκικών αποδεικνύει ότι η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών/τριών εξαρτάται από τον χώρο χρήσης της εκάστοτε γλώσσας γεγονός που οδηγεί στην δημιουργία δίγλωσσων ή πολύγλωσσων παιδιών.

Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζουμε την συχνότητα χρήσης της ελληνικής στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών.

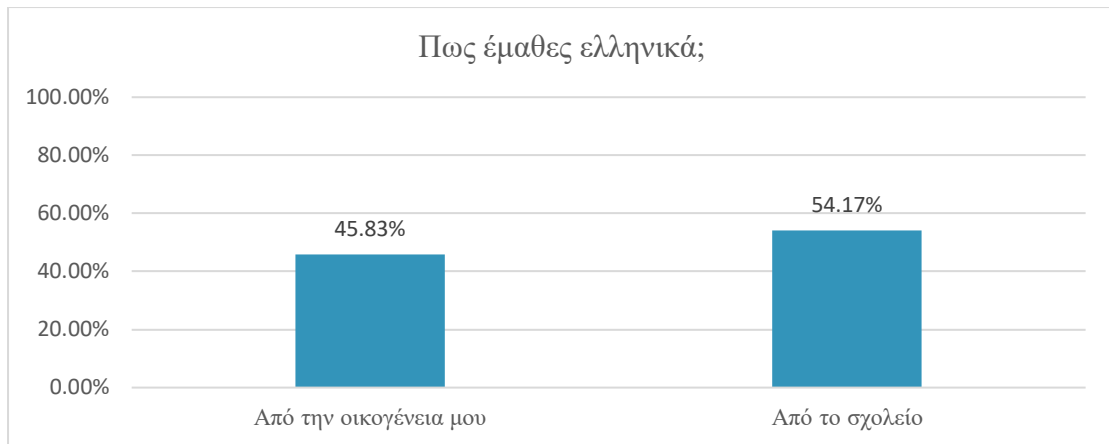


Γράφημα 7: Συχνότητα χρήσης της Ελληνικής στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών

Παρατηρούμε ότι ενώ πάνω από τους/τις μισούς/ές μαθητές/τριες έχουν δηλώσει ότι χρησιμοποιούν την Ελληνική στην καθημερινότητα τους, υπάρχει και μια σημαντική μερίδα μαθητών/τριών που δηλώνουν ότι η επαφή τους με την Ελληνική περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν μαθητές/τριες που χρησιμοποιούν την ελληνική τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου, ενώ υπάρχουν και μαθητές/τριες που δεν έχουν την δυνατότητα χρήσης της Ελληνικής στην καθημερινή τους ζωή (29,17%), διότι πιθανόν στο ενδο-οικογενειακό περιβάλλον δεν γνωρίζουν καθόλου ή δεν γνωρίζουν επαρκώς την γλώσσα, ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν σε αυτήν, ή την χρησιμοποιούν σπάνια (12,50%).

Να σημειωθεί ότι, το σχολείο είναι για κάποιους/ες ο μοναδικός χώρος χρήσης της Ελληνικής και μέσω της συνδρομής του καλούνται να επικοινωνήσουν στην Ελληνική, για αυτό και παρατηρούμε ότι η αρνητική απάντηση «ποτέ» δεν επιλέχθηκε από κανέναν/καμία.

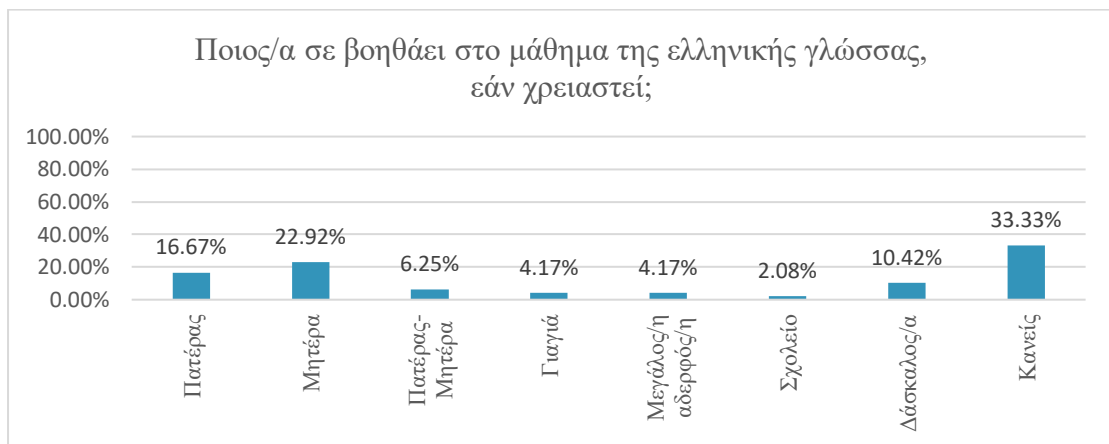
Το πόρισμα της παρούσας ερώτησης επιβεβαιώνεται και από την ερώτηση που τους τέθηκε στη συνέχεια για το πως έμαθαν την ελληνική γλώσσα.



Γράφημα 8: Αποτύπωση των ποσοστών εκμάθησης της Ελληνικής εντός ή εκτός του σχολείου

Όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 8, οι μαθητές/τριες που έμαθαν την ελληνική εντός της οικογένειας αποτελούν ένα ποσοστό της τάξεως του 45,83%, ενώ υψηλό ποσοστό ερωτηθέντων 54,17% έμαθαν την ελληνική εντός του σχολείου.

Εφόσον η εκμάθηση της ελληνικής για ορισμένους/ες μαθητές/τριες ξεκινάει στο σχολείο αντιλαμβανόμαστε ότι ενδεχομένως οι γονείς ή συγγενείς τους δεν γνωρίζουν ή δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα και κατ' επέκταση, όπως παρατηρούμε στο γράφημα 9, ελάχιστοι είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.



Γράφημα 9: Αποτύπωση των ποσοστών της βοήθειας που δέχονται οι μαθητές/τριες στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας

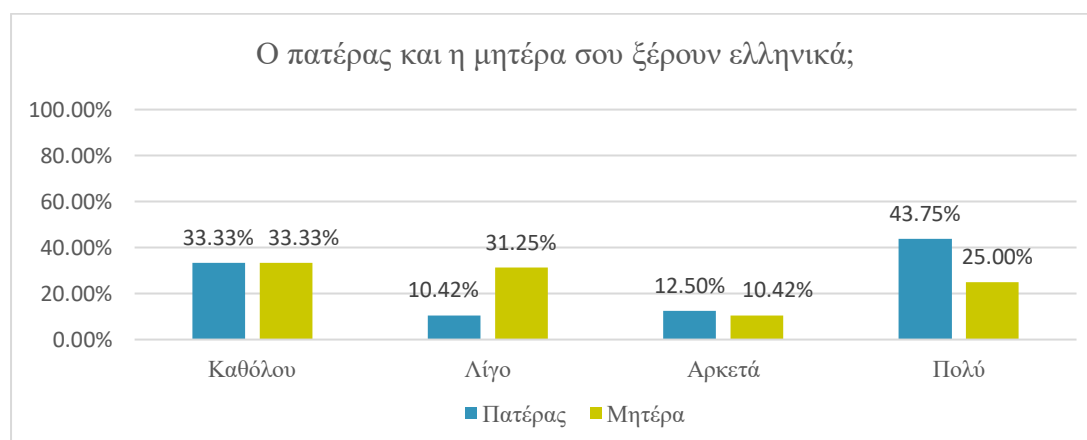
Στην ερώτηση «Ποιος/α σε βοηθάει στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, εάν χρειαστεί;» παρατηρούμε ότι το 16,67% των ερωτηθέντων απάντησε ότι δέχεται

βοήθεια από τον πατέρα, ενώ το 22,92% από την μητέρα, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι στο σχολείο φοιτούν μαθητές/τριες και από μικτούς γάμους με μητέρα Ρωμιά, καθώς όπως αναφέραμε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, δικαίωμα φοίτησης είχαν μόνο όσα παιδιά προέρχονταν από μικτούς γάμους με πατέρα Ρωμιό, ενώ στην περίπτωση όπου ο γάμος πραγματοποιείται από Ρωμιά τότε τα παιδιά έχουν δικαίωμα να φοιτήσουν ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη του πατέρα.

Ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 6,25% δηλώνει ότι δέχεται βοήθεια και από τους δύο γονείς, ενώ το 4,17% δηλώνει ότι δέχεται βοήθεια από τη γιαγιά και το ίδιο ποσοστό το συναντάμε για την βοήθεια που δέχονται από τον/την μεγάλο/η αδερφό/ή. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι για τη διατήρηση της Ελληνικής εντός του σπιτιού συμβάλουν είτε τα γηραιότερα μέλη είτε τα μεγαλύτερα αδέρφια που γνωρίζουν την Ελληνική, πιθανώς λόγω της φοίτησης τους σε ελληνορθόδοξο μειονοτικό σχολείο.

Το 10,42% πραγματοποιεί φροντιστηριακά μαθήματα εκτός σχολείου, ενώ μόνο το 2,08% δηλώνει ότι η μόνη βοήθεια που του παρέχεται είναι από το σχολείο. Αυτό έρχεται σε απόλυτη αρμονία με το 33,33% των ερωτηθέντων που δηλώνει ότι δεν δέχεται καμία βοήθεια για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας εντός σπιτιού. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η Ελληνική ενδέχεται να μην χρησιμοποιείται ως γλώσσα επικοινωνίας στο ενδο-οικογενειακό περιβάλλον ή ακόμη κι αν χρησιμοποιείται ενδέχεται οι γονείς να μην είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά.

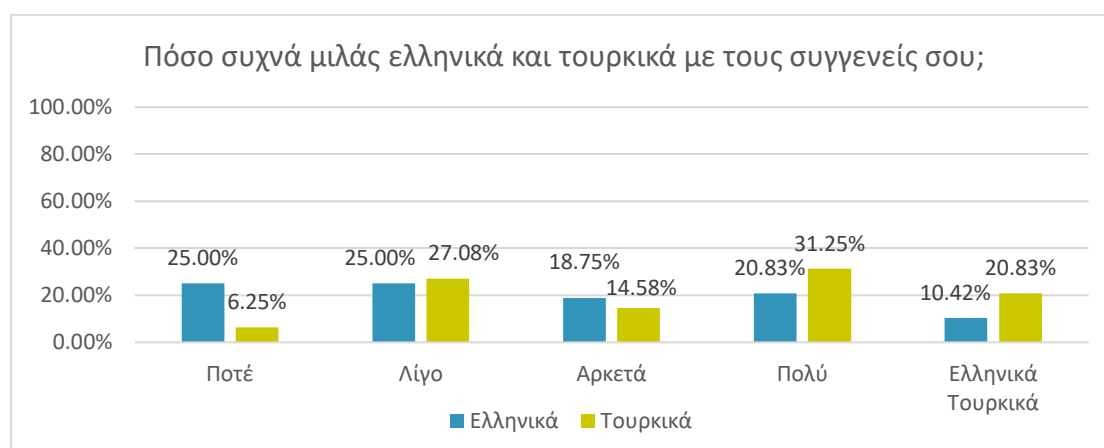
Στην αντίστοιχη ερώτηση για το πόσο καλά γνωρίζει ο πατέρας και η μητέρα τους ελληνικά, οι ερωτηθέντες/θείσες κλήθηκαν να πουν την γνώμη τους για το γλωσσικό υπόβαθρο των γονιών τους.



Γράφημα 10: Αποτύπωση των ποσοστών γνώσης της Ελληνικής του πατέρα και της μητέρας των μαθητών/τριών

Το 33,33% και το 10,42% θεωρούν ότι ο πατέρας τους δεν γνωρίζει καθόλου την Ελληνική ή την γνωρίζει ελάχιστα. Το μεγαλύτερο ποσοστό 43,75% δηλώνει ότι ο πατέρας τους γνωρίζει πολύ καλά την Ελληνική και το 10,42% ότι την γνωρίζει αρκετά καλά. Σχετικά με το γλωσσικό υπόβαθρο των μητέρων, το 33,33% απάντησε ότι η μητέρα τους δεν γνωρίζει καθόλου και το 31,25% ότι γνωρίζει λίγο την ελληνική. Μόνο το 25% δήλωσε ότι η μητέρα τους γνωρίζει πολύ καλά την ελληνική γλώσσα, ποσοστό που αντιστοιχεί σχεδόν με τον αριθμό των μαθητών/τριών που δήλωσαν στην προηγούμενη ερώτηση ότι η μητέρα τους τους βοηθάει το μάθημα της ελληνικής γλώσσας.

Στα επόμενα δύο γραφήματα μελετάμε τον χώρο χρήσης της Ελληνικής και της Τουρκικής στο ενδο-οικογενειακό και εξω-οικογενειακό περιβάλλον.



Γράφημα 11: Συχνότητα χρήσης της Ελληνικής και της Τουρκικής στο ενδο-οικογενειακό περιβάλλον

Στην ερώτηση πόσο συχνά μιλούν ελληνικά και τουρκικά με τους συγγενείς τους παρατηρούμε ότι το 50% (25%+25%) των ερωτηθέντων/θείσων δεν επικοινωνεί ποτέ ή επικοινωνεί ελάχιστες φορές στην ελληνική με τους συγγενείς τους, το 18,75% και 20,83% των ερωτηθέντων μιλάει αρκετά και πολύ με τους συγγενείς τους και μόνο 10,42% μιλάει μόνο Ελληνικά.

Αντίθετα, στη χρήση των τουρκικών παρατηρούμε πως το 33,33% (6,25%+27,08%) απάντησε αρνητικά, δηλαδή ότι δεν μιλάει ποτέ ή μιλάει λίγο τουρκικά με τους συγγενείς, ενώ το ποσοστό που χρησιμοποιεί πολύ ή μόνο τουρκικά ως αποκλειστική γλώσσα επικοινωνίας, 31,25% και 20,83% αντίστοιχα, είναι αρκετά

μεγάλο συγκριτικά με τη χρήση της Ελληνικής. Γεγονός που οφείλεται πιθανώς είτε στους μικτούς γάμους είτε στους Αντιοχείς, που η τουρκική χρησιμοποιείται συνήθως ως μέσο επικοινωνίας στο ενδο-οικογενειακό περιβάλλον. Μέσω της ερώτησης αυτής σχηματίζουμε την εικόνα ότι πρόκειται για δίγλωσσους/ες ή/και πολύγλωσσους/ες μαθητές/τριες.

Στο παρακάτω γράφημα παρατηρούμε ότι η γλωσσική χρήση διαφοροποιείται όταν η επικοινωνία διεξάγεται με το φιλικό περιβάλλον που γνωρίζει αμφότερες τις γλώσσες.

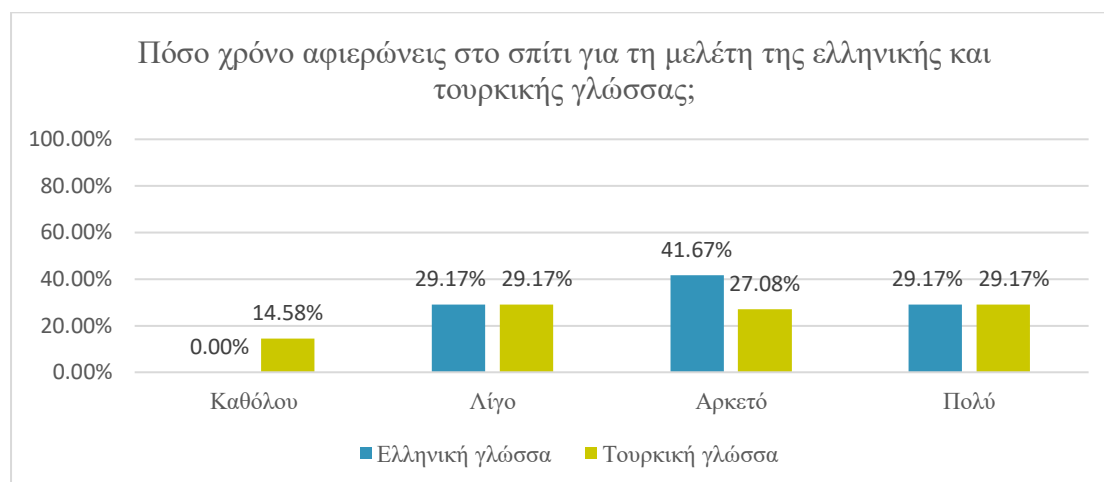


Γράφημα 12: Συχνότητα χρήσης της Ελληνικής και της Τουρκικής με το φιλικό περιβάλλον

Παρατηρούμε ότι το 8,33% και 31,25% δεν μιλάει ποτέ ή μιλάει λίγο στην ελληνική γλώσσα με το φιλικό περιβάλλον που γνωρίζει εξίσου την ελληνική, ενώ το 25% και 29,17% μιλάει αρκετά ή πολύ. Ένα πολύ μικρό ποσοστό (6,25%) μιλάει μόνο ελληνικά, γεγονός που οφείλεται στην παρουσία ελλαδιτών που φοιτούν μικρό χρονικό διάστημα σε ελληνορθόδοξο σχολείο και δεν γνωρίζουν καθόλου την τουρκική. Ωστόσο παρατηρούμε ότι εξίσου σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών μιλάει μόνο την τουρκική, 16,67%. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων/θείσων 43,75% χρησιμοποιεί τα τουρκικά ως κύριο μέσο επικοινωνίας, ενώ μόνο το 10,42% και 8,33% δεν επικοινωνεί ποτέ στα τουρκικά ή επικοινωνεί ελάχιστα. Να σημειωθεί ότι, το ποσοστό των μαθητών/τριών που απάντησαν ότι μιλάει μόνο ελληνικά (10,42%) με τους συγγενείς ταυτίζεται με το ποσοστό των μαθητών/τριών που δεν χρησιμοποιούν ποτέ την τουρκική για επικοινωνία με τους ομηλικούς τους (10,42%).

Συγκρίνοντας, λοιπόν, τη συχνότητα χρήσης της ελληνικής με το ενδο-οικογενειακό περιβάλλον, στο φιλικό περιβάλλον διαπιστώνουμε ότι γίνεται χρήση της ελληνικής σε μεγαλύτερο βαθμό.

Στο γράφημα 13 παρατηρούμε ότι παρά την χρήση μιας εκ των δύο γλωσσών ο χρόνος που αφιερώνουν στη μελέτη των μαθημάτων είναι ίσα κατανεμημένος.



Γράφημα 13: Αποτύπωση των ποσοστών μελέτης της Ελληνικής και της Τουρκικής

Το ποσοστό των μαθητών/τριών που αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στη μελέτη της ελληνικής γλώσσας (29,17%) ισούται με το ποσοστό των μαθητών/τριών που αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στη μελέτη του μαθήματος της τουρκικής γλώσσας (29,17%). Αντίστοιχα, το ποσοστό εκείνων που θεωρούν σημαντική την μελέτη της ελληνικής (29,17%) ισούται με το ποσοστό εκείνων που αφιερώνουν χρόνο για τη μελέτη της τουρκικής γλώσσας (29,17%).

Η απάντηση «καθόλου» στη μελέτη της τουρκικής συγκεντρώνει 14,58%, ενώ η αντίστοιχη απάντηση στη μελέτη της ελληνικής γλώσσας δεν επιλέχθηκε από κανέναν ερωτηθέντα. Συνεπώς, παρόλο που ορισμένοι/ες δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα αφιερώνουν ακόμη και ελάχιστο χρόνο στη μελέτη της. Σε γενικές γραμμές παρατηρούμε ότι οι ερωτηθέντες/θείσες απασχολούν τον ίδιο περίπου χρόνο για τη μελέτη των δύο γλωσσών.

Οι δυο τελευταίες ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν είναι τι θεωρούν ότι είναι πιο δύσκολο να μάθουν στην ελληνική και στην τουρκική. Οι επιλογές που δόθηκαν βασίζονται στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, την Παραγωγή και Κατανόηση Γραπτού και Προφορικού Λόγου, την ανάγνωση, την προφορά, την

γραμματική και το λεξιλόγιο. Ακόμη, είναι γενικότερου χαρακτήρα χωρίς να εμβαθύνουμε σε επίπεδα γλωσσομάθειας.

Να σημειωθεί ότι τα ποσοστά τα οποία θα παρουσιαστούν αντικατοπτρίζουν το σύνολο του ερευνώμενου μαθητικού πληθυσμού ανά αριθμό. Για παράδειγμα, πόσοι από τους 48 μαθητές/τριες δήλωσε ότι είναι δύσκολο να καταλάβει κάποιο κείμενο που διαβάζει στα ελληνικά/τουρκικά κλπ.



Γράφημα 14: Αποτύπωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στην εκμάθηση της Ελληνικής και Τουρκικής γλώσσας

Παρατηρούμε ότι:

- το 33,33% του συνόλου των μαθητών/τριών θεωρεί ότι είναι δύσκολη η κατανόηση του γραπτού λόγου στην ελληνική, ενώ μόνο το 12,50% του συνόλου των μαθητών/τριών θεωρεί ότι είναι δύσκολη η κατανόηση κάποιου κειμένου στην τουρκική,
- το 43,75% του συνόλου των μαθητών/τριών θεωρεί ότι δυσκολεύεται στην παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική, αντίστοιχα ένα σημαντικό ποσοστό επί του συνόλου των ερωτηθέντων, 25%, απάντησε ότι είναι δύσκολη η παραγωγή γραπτού λόγου στην τουρκική,
- το 31,25% του συνόλου των μαθητών/τριών θεωρεί ότι η ανάγνωση των ελληνικών είναι δυσκολότερη των τουρκικών, καθώς μόνο το 10,42% απάντησε ότι είναι δύσκολη η ανάγνωση τους,
- το 20,83% του συνόλου των μαθητών/τριών θεωρεί ότι είναι δύσκολη η κατανόηση του προφορικού λόγου στην ελληνική. Να σημειωθεί ότι συγκριτικά με τις υπόλοιπες δεξιότητες αποτελεί ένα αρκετά χαμηλό ποσοστό.

Είναι φυσικό λόγω της καθημερινής χρήσης της ελληνικής εντός του σχολικού περιβάλλοντος να είναι σε θέση να κατανοήσουν την γλώσσα σε μεγάλο ή μικρό βαθμό ακόμη κι αν δεν έχουν πλήρως ανεπτυγμένες τις υπόλοιπες δεξιότητες. Σχετικά με την τουρκική, μόνο το 10,42% των μαθητών/τριών δήλωσε ότι δυσκολεύεται αντίστοιχα στην κατανόηση του προφορικού λόγου,

- το 35,42% του συνόλου των μαθητών/τριών θεωρεί ότι η παραγωγή προφορικού λόγου στα ελληνικά είναι πιο δύσκολη από την παραγωγή προφορικού λόγου στα τουρκικά που συγκεντρώνει μόλις 10,48%,
- το 43,75% του συνόλου των μαθητών/τριών δυσκολεύεται να προφέρει σωστά τα ελληνικά, ενώ συγκριτικά με την παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου στα τουρκικά υψηλότερο ποσοστό του συνόλου των μαθητών/τριών, 14,58%, δυσκολεύεται στην σωστή προφορά των τουρκικών,
- το 54,17% του συνόλου των μαθητών/τριών θεωρεί ότι η γραμματική και το ελληνικό λεξιλόγιο τους δυσκολεύει στην κατάκτηση της γλώσσας, αντίστοιχα μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών, 39,58%, θεωρεί ότι η γραμματική και το λεξιλόγιο των τουρκικών δυσκολεύει την κατάκτηση της γλώσσας,
- μόλις το 14,58% του συνόλου των μαθητών/τριών θεωρεί πως δεν δυσκολεύεται σε τίποτα από τα παραπάνω στα ελληνικά, ενώ το 45,83% θεωρεί πως δεν δυσκολεύεται σε τίποτα στα τουρκικά.

Παρατηρούμε ότι το 10,42% των μαθητών/τριών που δήλωσε ότι θεωρεί πιο δύσκολη την ανάγνωση, την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου στην τουρκική περιλαμβάνει κυρίως μαθητές/τριες εξ Ελλάδος ή Ρωμιούς/ές μαθητές/τριες, καθώς αντιστοιχεί με το 10,42% των ερωτηθέντων που στην ερώτηση «Ποια/ες γλώσσα/ες μιλάς σήμερα στο σπίτι;» απάντησε «Ελληνικά», καθώς και με το 10,42% που στην ερώτηση «Πόσο συχνά μιλάς Ελληνικά και Τουρκικά με τους συγγενείς σου;» απάντησε ότι μιλάει μόνο Ελληνικά. Αρκετά κοντά σε αυτά τα ποσοστά ήταν και η επιλογή των απαντήσεων «κατανόηση γραπτού λόγου» και «προφορά», ποσοστά 12,50% και 14,58% αντίστοιχα.

3.2.3 Συμπεράσματα

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα που συνάγονται από την έρευνα μας, εν συντομία, είναι τα κατωτέρω:

- Κατά την πρώτη και δεύτερη φάση κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών παρατηρούμε ότι μια μερίδα μαθητών/τριών στράφηκε προς την διγλωσσία με το ποσοστό Τουρκικών-Ελληνικών να παρουσιάζει μια αύξηση 6,25%, από 29,17% σε 35,42%, ενώ οι μονόγλωσσοι/ες στην Ελληνική μειώθηκαν κατά 8,33%, από 18,75% σε 10,42%. Αξίζει να σημειωθεί ότι μια άλλη μερίδα μαθητών/τριών παρατηρούμε ότι δεν προσαρμόστηκε πλήρως στο ελληνορθόδοξο μειονοτικό σχολείο, με αποτέλεσμα η χρήση μόνο της τουρκικής γλώσσας να παρουσιάζει αύξηση κατά 4,17%, από 27,08% σε 31,25%.
- Η στροφή προς την μονογλωσσία υπέρ της τουρκικής μπορεί να διαπιστωθεί πιθανότατα και από το γεγονός ότι το 29,17% του μαθητικού πληθυσμού δήλωσε ότι το σχολείο αποτελεί τον μόνο χώρο χρήσης της ελληνικής. Δεδομένου ότι η γλωσσική συμπεριφορά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον χώρο χρήσης της ελληνικής, υποθέτουμε ότι πρόκειται κυρίως για Αντιοχείς μαθητές/τριες ή για μαθητές/τριες που προέρχονται από μικτούς γάμους, που πιθανόν δεν έχουν ή έχουν περιορισμένη δυνατότητα χρήση της ελληνικής στο ενδο-οικογενειακό περιβάλλον.
- Σχεδόν το 50% του μαθητικού πληθυσμού δηλώνει πως έμαθε την ελληνική γλώσσα για πρώτη φορά στο σχολείο, ποσοστό που συνάδει με το ποσοστό των μαθητών/τριών που δήλωσαν είτε ότι δεν δέχονται καμία βοήθεια στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας είτε δέχονται από τα μεγαλύτερα αδέρφια ή από κάποιον/α δάσκαλο/α. Στην περίπτωση αυτή, θα ήταν ωφέλιμο να ληφθούν σημαντικά μέτρα, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλοι μηχανισμοί οι οποίοι θα μπορούν να βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες, όπως τους/τις προερχόμενους/ες από αραβόφωνους γονείς και από μικτούς γάμους, που δεν έχουν την δυνατότητα χρήσης της γλώσσας στο ενδο-οικογενειακό τους περιβάλλον, με σκοπό την ενίσχυση της ελληνομάθειας και κατ' επέκταση την διατήρηση της ελληνικής ανά γενιά.
- Το ποσοστό γνώσης της ελληνικής των πατέρων είναι είτε πολύ χαμηλό είτε πολύ υψηλό, ενώ στην περίπτωση των μητέρων τα ποσοστά τείνουν προς την χαμηλή γνώση της ελληνικής. Αντιλαμβανόμαστε δηλαδή ότι οι πατέρες προέρχονται κατά κύριο λόγο από την ελληνορθόδοξη μειονότητα, γεγονός που οφείλεται στο ότι δικαίωμα φοίτησης στα σχολεία αυτά έχουν όσα παιδιά προέρχονται από μικτούς γάμους με πατέρα Ρωμιό, ενώ στην περίπτωση που ο γάμος πραγματοποιείται από Ρωμιά τότε τα παιδιά έχουν δικαίωμα φοίτησης ύστερα από την σύμφωνη γνώμη

του πατέρα. Επιπλέον, το ποσοστό μη γνώσης της ελληνικής ενισχύεται και από τους γονείς που προέρχονται εξολοκλήρου από την Αντιόχεια και γνωρίζουν μόνο την Αραβική ή/και την Τουρκική. Αδιαμφισβήτητα, η ελλιπής γνώση της ελληνικής από τους γονείς έχει αντίκτυπο στην διαδικασία κατάκτησης της ελληνικής των παιδιών.

- Το 50% των ερωτηθέντων δεν επικοινωνεί ποτέ ή επικοινωνεί ελάχιστες φορές στην ελληνική με τους συγγενείς τους, το 39,58% επικοινωνεί αρκετά ή λίγο στην ελληνική, ενώ μόνο το 10,42% μιλάει μόνο ελληνικά, γεγονός που οφείλεται κυρίως στην παρουσία των μαθητών/τριών εξ Ελλάδος, όπου οι συγγενείς τους γνωρίζουν αποκλειστικά την ελληνική. Αντίθετα, το 52,08% δήλωσε ότι μιλάει πολύ ή μόνο τουρκικά με τους συγγενείς τους. Αντιλαμβανόμαστε δηλαδή ότι η πλειονότητα των συγγενών γνωρίζει κυρίως την κυρίαρχη γλώσσα του κράτους ή επιλέγει να χρησιμοποιεί αυτήν ως μέσο επικοινωνίας.
- Συγκριτικά με τη συχνότητα χρήσης της ελληνικής και τουρκικής με τους συγγενείς, κατά την επικοινωνία με το φιλικό περιβάλλον, που γνωρίζει αμφότερες τις γλώσσες, παρατηρούμε ότι γίνεται χρήση και της ελληνικής γλώσσας. Αποτέλεσμα αρκετά ενθαρρυντικό για την αξιοποίηση της ελληνικής πέρα από τα πλαίσια της τάξης, γεγονός που αναδεικνύει ότι το σχολείο ως χώρος χρήσης της ελληνικής έχει θετικά αποτελέσματα στην προσπάθεια διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας.
- Η πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού θεωρεί ότι στην ελληνική γλώσσα όλες οι δεξιότητες εμφανίζουν βαθμό δυσκολίας, ενώ στην τουρκική γλώσσα θεωρούν ότι είναι πιο δύσκολη η γραμματική και το λεξιλόγιο, ενώ το 45,83%, δηλαδή σχεδόν ο μισός μαθητικός πληθυσμός, δηλώνει ότι τίποτα δεν είναι δύσκολο στην τουρκική γλώσσα, γεγονός που οφείλεται πιθανών στην πολύ καλή γνώση της τουρκικής που διαθέτουν σε σύγκριση με την ελληνική. Συνεπώς, παρατηρούμε ότι ένα υψηλό ποσοστό των ερωτηθέντων/θείσων οικειοποιείται τη γλώσσα της πλειονότητας, την Τουρκική.

3.3 Ανάλυση Λαθών

Ύστερα από την παρουσίαση των δεδομένων της κοινωνιογλωσσικής έρευνας, επιχειρούμε να εξετάσουμε τα γλωσσικά λάθη που εμφανίζονται στο λόγο του υπό

εξέταση μαθητικού πληθυσμού. Αρχικά, αναφερόμαστε εν συντομία στην έννοια γλωσσικού λάθους και της διαγλώσσας και παρουσιάζουμε τις δύο θεωρητικές προσεγγίσεις, την Ανάλυση Λαθών και την Αντιπαραβολική Ανάλυση, κυρίως λόγω της συμβολής της στη διαμόρφωση της Ανάλυσης Λαθών. Στη συνέχεια, αναφέρουμε την οπτική του γλωσσικού λάθους στην παρούσα έρευνα και αναφερόμαστε στους σκοπούς και στους περιορισμούς της ερευνητικής μας εργασίας. Παραθέτουμε στοιχεία για το σώμα κειμένων στο οποίο βασιστήκαμε για την ανάλυση μας και προχωρούμε στην κατηγοριοποίηση και την γραμματική περιγραφή των λαθών, με την παρουσίαση των πιο αντιπροσωπευτικών μη συμβατικών, γραφηματικών, φωνολογικών, μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών/λεξιλογικών λαθών που εμφανίζονται στην Ρωμαϊκή Ελληνική και που διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες της Κοινής Ελληνικής.

3.3.1 Το γλωσσικό λάθος

Το γεγονός ότι ο εν λόγω μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από ετερότητα και ετερογλωσσία με την Ελληνική να αποτελεί πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες κατά την κατάκτηση της γλώσσας να είναι επιρρεπείς στα γλωσσικά λάθη. Τα λάθη των μαθητών/τριών αντικατοπτρίζουν τα γνωστικά τους κενά και αποτελούν αξιόλογες ενδείξεις για τις στρατηγικές που ακολουθούν προκειμένου να τα καλύψουν (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, 2015: 4).

Ο Corder (1967: 167) θεωρούσε ότι το λάθος είναι σημαντικό για τρεις λόγους:

- Παρέχει πληροφορίες στον/στην διδάσκοντα/σκουσα για το εξελικτικό στάδιο του μαθητή/τριας.
- Παρέχει ενδείξεις στον/στην ερευνητή/τρια για το πώς μαθαίνεται και κατακτάται η γλώσσα.
- Λειτουργεί ως μηχανισμός μέσω του οποίου ο/η μαθητής/τρια κάνει υποθέσεις σχετικά με τη φύση της γλώσσας που μαθαίνει.

3.3.1.1 Η έννοια του γλωσσικού λάθους & της διαγλώσσας

Ο/Η μαθητής/τρια στην προσπάθειά του/της να επικοινωνήσει στηριζόμενος/η σε ένα υπό κατασκευή και αρκετά ατελές σύστημα επικοινωνίας πραγματοποιεί ορισμένα λάθη. Τα όποια λάθη αποτελούν αναπόφευκτο αποτέλεσμα της διαδικασίας

κατάκτησης της γλώσσας και κατ' επέκταση ο/η μαθητής/τρια προσανατολίζεται μεθοδικά στη διαμόρφωση του γλωσσικού κώδικα (Μήτσης, 2007: 176).

Η γλώσσα δεν μαθαίνεται αλλά κατακτάται με την άμεση και ενεργή συμμετοχή στη γλωσσική δραστηριότητα. Η γλωσσική κατάκτηση διαθέτει τις δικές της αρχές και τα δικά της χαρακτηριστικά. Το άτομο δεν ακολουθεί μια πορεία από το «λανθασμένο» προς το «ορθό», αλλά στηριζόμενο στις εμπειρίες και στις γνώσεις του διατυπώνει υποθέσεις για τη συστηματικότητα και τη λειτουργία της γλώσσας-στόχου. Ο/Η μαθητής/τρια δηλαδή κάνει διάφορες υποθέσεις, σχετικά με τον τρόπο δόμησης και λειτουργίας της γλώσσας, τις οποίες δοκιμάζει κατά την επικοινωνία με το περιβάλλον του. Με τη μέθοδο αυτή, οι υποθέσεις αναθεωρούνται, αναμορφώνονται, βελτιώνονται ή και εγκαταλείπονται (Μήτσης, 2004: 50 · 1996: 76). Αυτά τα συστήματα των υποθέσεων μπορεί να είναι διαφορετικά από τη γλώσσα-στόχο και κρίνονται ως λανθασμένα μόνο αν συγκριθούν με αυτή. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως διαγλώσσα (interlanguage) (Selinker, 1972 στο Corder, 1975: 204). Είναι πιθανό οι διαγλώσσες μια ομάδας που μαθαίνουν την ίδια γλώσσα-στόχο να παρουσιάζουν αρκετά κοινά στοιχεία αλλά ταυτόχρονα να παρουσιάζουν και αρκετά διαφορετικά στοιχεία ατομικού χαρακτήρα (Παπαδοπούλου & Τζιμόκας, 2015: 6).

Υπάρχουν δυο βασικές μεθοδολογικές διακρίσεις της έννοια του λάθους:

- *Παραδρομές (lapses)*, δηλαδή αποκλίσεις που προκύπτουν όχι από έλλειψη γνώσης, αλλά από αδυναμία του/της μαθητή/τριας να εφαρμόσει τη γνώση της γλώσσας.
- *Λάθη (errors)*, αποκλίσεις που προέρχονται από έλλειψη ικανότητας ή γνώσης (Μπέλλα, 2011: 46).

Ο Corder (1975) διαχωρίζει τρία στάδια συστηματικότητας κατά τη διαδικασία της μάθησης:

- *Προσυστηματικό στάδιο (prosystematic stage)*: Συνήθως το άτομο αγνοεί την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου συστήματος ή κανόνα στη γλώσσα στόχο (Μπέλλα, 2011: 47) και προσπαθεί με την εκάστοτε εμπειρία που διαθέτει να χρησιμοποιήσει διαισθητικά τον τρόπο λειτουργίας των διαφόρων στοιχείων και κατ' επέκταση να τα αναπαραγάγει, χωρίς να γνωρίζει επακριβώς τη χρήση αυτού. Οι παρεμβολές σε αυτό το στάδιο είναι αρκετά συχνές (Μήτσης, 2004: 51).

- *Συστηματικό στάδιο (systematic stage)*: Σε αυτήν την περίπτωση τα λάθη του είναι συστηματικά, καθώς έχει επινοήσει έναν κανόνα, ο οποίος όμως είναι λανθασμένος (Μπέλλα, 2011: 47). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχει εσωτερικεύσει σε απόλυτο βαθμό τις αρχές λειτουργίας της γλώσσας, αλλά πρόκειται για ένα στάδιο όπου βελτιώνεται συνεχώς και με γρήγορους ρυθμούς (Μήτσης, 2004: 52).
- *Μετασυστηματικό στάδιο (postsystematic stage)*: Γνωρίζοντας τον σωστό τύπο παράγει λάθη, λόγω έλλειψης προσοχής ή σφάλματος της μνήμης (Μπέλλα, 2011: 47). Διαθέτοντας, όμως, την ικανότητα της αυτοδιόρθωσης κάνει λιγότερα λάθη, γεγονός που οδηγεί στην επιτυχή μετάδοση του μηνύματος (Μήτσης, 2004: 52).

Η κλασική διάκριση του Corder (1967: 166-167) περιλαμβάνει τα *τυχαία λάθη (mistakes)*, που προκαλούνται από κενά μνήμης, κόπωση ή κακή ψυχολογική κατάσταση, τα οποία όμως είναι σε θέση να τα διορθώσει είτε μόνος/η του είτε όταν του/της υποδειχθεί, και τα *συστηματικά λάθη (errors)*, που αποτελούν επαναλαμβανόμενες αποκλίσεις, οι οποίες δεν μπορούν να διορθωθούν από τον/την ίδιο/α τον/την ομιλητή/τρια ακόμη κι αν του/της υποδειχθούν.

3.3.1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις του λάθους

Οι ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου των γλωσσικών λαθών γραμματικότητας που έχουν αναπτυχθεί έως σήμερα στρέφουν την προσοχή τους στα αίτια εμφάνισης των λαθών δίνοντας η καθεμία τη δική της ερμηνεία. Οι δυο κυρίαρχες σχετικές θεωρίες είναι η Αντιπαραβολική Ανάλυση (AA) (Contrastive Analysis) και η Ανάλυση Λαθών (ΑΛ) (Error Analysis) (Παπαδοπούλου & Τζιμώκα, 2015: 8).

Η AA, η οποία πρώτη ασχολήθηκε με θέματα εκμάθησης και την οποία εισήγαγε ο Lado (1957), επισημαίνει ότι δεν εμφανίζονται οι αναμενόμενες μεταφορές εκεί όπου υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δυο γλωσσών (Σελλά-Μάζη, 2004: 43). Θεωρεί πως το άτομο, το οποίο εισέρχεται στη διαδικασία κατάκτησης της Γ2, μεταφέρει αυτόματα τα κοινά γλωσσικά συστατικά από τη Γ1 (θετική παρεμβολή). Υπάρχει, όμως, και το ενδεχόμενο να μεταφέρει και άλλα στοιχεία τα οποία δεν είναι κοινά, διαπράττοντας με αυτόν τον τρόπο γλωσσικά λάθη (αρνητική παρεμβολή), όπως είναι η λανθασμένη τοποθέτηση των όρων, που στην Τουρκική το προσδιορίζον προηγείται του προσδιορίζοντος, ενώ στην Ελληνική συμβαίνει το αντίστροφο

(Μπέλλα, 2011: 56-57). Σύμφωνα, λοιπόν, με την ΑΑ σχεδόν όλα τα λάθη αποτελούν λάθη παρεμβολής και μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της διδασκαλίας (Corder, 1975: 201).

Η ενασχόληση με τα λάθη των μαθητών/τριών εμφανίστηκε παράλληλα με το ενδιαφέρον για τη διαδικασία κατάκτησης της Γ2. Για αυτό το λόγο αρχικά εντάχθηκε στη θεωρία της ΑΑ, όπου αντιμετώπιζε τα λάθη ως απότοκα από τη Γ1. Η ΑΑ, όμως, υπέστη αρκετή κριτική σχετικά με την αντιμετώπιση των λαθών μέσω της σύγκρισης ή της αντίθεσης μεταξύ των δομών της γλώσσας-πηγής και της γλώσσας-στόχου και της εφαρμογής κατάλληλων μέτρων για την αποφυγή των παρεμβολών (Corder, 1975: 201). Ωστόσο, αυτό δεν πρέπει να λαμβάνεται ως πλήρης απόρριψη της μητρικής γλώσσας στη διαδικασία κατάκτησης της Γ2, αλλά ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της Γ2 και ότι ο ρόλος της Γ1 είναι πιο σύνθετος από όσο αναφέρεται στην Αντιπαραβολική Ανάλυση (Μπέλλα, 2011: 45, 58).

Έτσι, όταν η όλη διαδικασία καθιερώθηκε ως αυτόνομο αντικείμενο μελέτης, η οποία δεν λάμβανε υπόψη μόνο τη μητρική γλώσσα, η μελέτη των λαθών άρχισε να οδηγείται στο πλαίσιο μιας μεθοδολογίας γνωστής και ως «Ανάλυση Λαθών» (Μπέλλα, 2011: 45). Πιο αναλυτικά, προς τα τέλη της δεκαετίας του '60, όπου η Α.Α. μονοπωλούσε την προσοχή των ερευνητών, ο Corder (1967) αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον, έθεσε τους θεμέλιους λίθους και έδωσε μια νέα κατεύθυνση στην ανάλυση των λαθών (Υψηλάντης & Μουτή, 2015: 49). Στην ουσία τη δεκαετία αυτή το ενδιαφέρον στρέφεται στα όσα συμβαίνουν στον νου του/της μαθητή/τριας κατά τη διαδικασία κατάκτησης της Γ2, καθώς και στους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που την επηρεάζουν (Μπέλλα, 2011: 231).

Η Ανάλυση Λαθών συνιστά συνέχεια της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης με τη διαφορά ότι δεν περιορίζεται στη σύγκριση της μητρικής και της ξένης, και στην ερμηνεία λαθών ως απλή αρνητική μεταφορά της μητρικής στην ξένη, αλλά εξετάζει όλους τους παράγοντες, που εμπλέκονται στην κατάκτηση της γλώσσας (Κατσιμαλή, 2007: 93).

Καταλήγοντας, ως προς την Αντιπαραβολική Ανάλυση και στην Ανάλυση Λαθών η βασική διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη στόχευε στην αποφυγή των λαθών και στη συστηματική διδασκαλία πριν την παραγωγή του λάθους, ενώ η δεύτερη, στην ανάλυση του λάθους και στις πληροφορίες, που μας δίνει το λάθος για το φαινόμενο της γλωσσικής κατάκτησης (James, 1998: 180).

3.3.1.3 Κατηγοριοποίηση των λαθών

Οι ποικίλες ερμηνείες εμφάνισης λαθών, αποτελούν μια διαδικασία διάγνωσης της πιθανής πηγής του λάθους, οι οποίες μπορούν να ιδωθούν και ως ένα είδος κατηγοριοποίησης τους (Μπέλλα, 2011: 48). Ο James (1998: 179-199) διακρίνει τέσσερις κατηγορίες προέλευσης λαθών:

- Λάθη παρεμβολής.
- Ενδογλωσσικά λάθη.
- Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής.
- Συνεπαγωγικά λάθη.

Κατά τη διαδικασία εκμάθησης της Γ2 από τον/την μαθητή/τρια εφαρμόζεται το φαινόμενο της μεταφοράς. Η μεταφορά (transfer) είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο χρησιμοποιεί μια προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα, για να επιλύσει ένα πρόβλημα ή για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση. Η χρήση της έχει ως στόχο να διευκολύνει τη γρήγορη και ορθή αντιμετώπιση του νέου προβλήματος (Μήτση, 2004: 29).

Η γλωσσική μεταφορά εμφανίζεται με διάφορες μορφές. Σύμφωνα με τη Σελλά-Μάζη (2005: 44), η μεταφορά «μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αποφυγή (avoidance) κάποιου γλωσσικού σχήματος, την κατάχρηση (overuse) ή την υπεργενίκευση (overgeneralization) κάποιου γραμματικού κανόνα ή εναλλακτικά την απλοποίηση (simplification) της μορφής ενός μηνύματος» και «μπορεί να εκδηλωθεί σε περιπτώσεις μαρκαρίσματος ενός στοιχείου (markedness)». Ωστόσο, τις περισσότερες φορές παρατηρείται η μεταφορά μη μαρκαρισμένων γλωσσικών στοιχείων (unmarked features) και όχι των μαρκαρισμένων (marked). Αυτό εντοπίζεται κυρίως όταν το αντίστοιχο στοιχείο της δεύτερης γλώσσας είναι μαρκαρισμένο.

Οι γλωσσικές ομοιότητες ή διαφορές καταλήγουν σε δυο είδη μεταφορών, την θετική και την αρνητική. Θετική μεταφορά έχουμε όταν το άτομο μεταφέρει γλωσσικά στοιχεία από την γλώσσα-πηγή στη γλώσσα-στόχο που οδηγούν στην ορθή παραγωγή της Γ2, με αποτέλεσμα να υποβοηθάει και να επιταχύνει την κατάκτηση της. Αντίθετα, η αρνητική παρεμβολή, που εντάσσεται στα διαγλωσσικά λάθη, εμφανίζεται όταν εντοπίζονται αναντιστοιχίες μεταξύ των δομών της Γ1 και Γ2 (Παπαδοπούλου & Τζιμώκα, 2015: 10-11).

Τα ενδογλωσσικά λάθη, που προκύπτουν λόγω εσφαλμένων υποθέσεων σχετικά με τους κανόνες της Γ2 (Corder, 1975: 207), υποδιαιρούνται σε κατηγορίες.

Οι κυριότερες κατηγορίες είναι (α) η υπεργενίκευση, που εμφανίζεται όταν ο/η εκπαιδευόμενος/η δημιουργεί έναν αποκλίνοντα τύπο, βασιζόμενος/η σε αντίστοιχους της γλώσσας-στόχου, (β) η άγνοια των περιορισμών των κανόνων, δηλαδή η χρήση κανόνων της γλώσσας-στόχου σε περικείμενα που δεν επιτρέπεται η εφαρμογή τους, (γ) η υπερδιόρθωση, όπου το άτομο υπερ-διορθώνει τον λόγο του, παράγοντας έναν λανθασμένο τύπο και (δ) η ελλιπής εφαρμογή των κανόνων, με τύπους που δεν είναι πλήρως ανεπτυγμένοι (James, 1998: 185-187· Μπέλλα, 2011: 49).

Τα λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής είναι λάθη που προκύπτουν από την ανάγκη των μαθητών/τριών να επικοινωνήσουν στην δεύτερη γλώσσα, χρησιμοποιώντας διάφορες επικοινωνιακές στρατηγικές, από τις οποίες άλλες βασίζονται στη Γ2 και άλλες στη Γ1. Από τις στρατηγικές που βασίζονται στη γλώσσα-πηγή, τα συνηθέστερα λάθη προκύπτουν από την αλλαγή του γλωσσικού κώδικα και την κυριολεκτική μεταφορά από τη Γ1 στη Γ2 (Corder, 1975: 209· Μπέλλα, 2011: 50). Τέλος, τα συνεπαγωγικά λάθη, αποτελούν μια κατηγορία που κατατάσσονται τα λάθη που δεν μπορεί να αποδοθούν με σιγουριά ως διαγλωσσικά ή ενδογλωσσικά λάθη, διότι μπορεί να προκύπτουν και μέσω διδακτικής καθοδήγησης (Corder, 1975: 208)

3.3.1.4 Το γλωσσικό λάθος στην παρούσα ανάλυση

Σύμφωνα με τον Corder (1975) η ανάλυση λαθών μας δίνει πληροφορίες για την κατάκτηση της γλώσσας-στόχου. Υπό αυτή την οπτική στην παρούσα εργασία λαμβάνουμε υπόψη την συστηματικότητα των λαθών, κρίνοντας ότι τα λάθη που εμφανίζονται στο γλωσσικό ρεπερτόριο του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού δεν είναι τυχαία αλλά παρουσιάζουν συστηματικό χαρακτήρα και αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτό και εφαρμόζεται το γλωσσικό σύστημα της Γ2.

Σε αυτήν την ερευνητική μελέτη επιδιώκουμε την Ανάλυση Λαθών, καθώς θα αναλυθούν τόσο τα διαγλωσσικά λάθη, προκειμένου να εντοπίσουμε τις παρεμβολές της Τουρκικής κατά την παραγωγή λόγου στην Ελληνική, όσο και τα ενδογλωσσικά λάθη, ώστε να εντοπίσουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες κατά την κατάκτηση των γραμματικών φαινομένων της Ελληνικής.

Με σκοπό να επιχειρήσουμε να διαγνώσουμε την πιθανή πηγή του λάθους επιδιώκεται η γραμματική περιγραφή των λαθών, για αυτό το λόγο τα λάθη που συγκεντρώθηκαν από τον γραπτό και προφορικό λόγο ομαδοποιήθηκαν στις εξής κατηγορίες: (α) *Γραφηματικά λάθη* (β) *Μορφοσυντακτικά λάθη* και (γ) *Σημασιολογικά/Λεξιλογικά λάθη* και στη συνέχεια υποκατηγοροποιήθηκαν, με σκοπό

να αναδείξουμε περαιτέρω τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες που μαθαίνουν την Ελληνική σε ένα τουρκόφωνο περιβάλλον.

3.3.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η ανάλυση λαθών του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ζαπείου σχολείου της Κωνσταντινούπολης, ώστε να εξετάσουμε τις μη συμβατικές δομές, που εμφανίζονται κατά την παραγωγή λόγου στην Ελληνική και οι οποίες διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες της Κοινής Ελληνικής.

Επιχειρείται ο εντοπισμός, η κατηγοριοποίηση και η ανάλυση της φύσης των λαθών, με σκοπό να αναδείξουμε πως αντιδρά ο μαθητικός πληθυσμός στη χρήση της ελληνικής, να ανιχνεύσουμε δηλαδή τον τρόπο πραγμάτωσης των κατεκτημένων δομικών σχημάτων στη γλώσσα-στόχο, να ανακαλύψουμε πιθανές παρεμβολές της Τουρκικής και ως εκ τούτου να καταγράψουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την κατάκτηση της Ελληνικής.

3.3.3 Περιορισμοί της έρευνας

Σεβόμενοι την απόφαση ορισμένων μαθητών/τριών να διατηρήσουν την ανωνυμία τους, τα στοιχεία συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης και της επί τόπου «απομαγνητοφώνησης» μέσω σημειώσεων και όχι μέσω της καταγραφής ήχου. Η απόφαση ορισμένων μαθητών/τριών να μην γίνει καταγραφή του ήχου οφειλόταν στο ότι δεν ένιωθαν αρκετά ασφαλείς και σίγουροι/ες για το επίπεδο γλωσσομάθειας τους. Κατ' επέκταση εφόσον δεν ήταν εφικτή η καταγραφή του παραγόμενου λόγου των μαθητών/τριων δεν μας επιτρέπει να μελετήσουμε βασικά στοιχεία του προφορικού λόγου, όπως επιτονισμούς, παύσεις, ανοδική και καθοδική κίνηση της φωνής κλπ.

Αντίστοιχα, τα γραπτά παραγωγής λόγου κατατέθηκαν ανώνυμα, με σκοπό να αποφευχθούν τυχόν διακρίσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, διότι διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές/τριες δεν θα ανταποκρίνονταν θετικά στην παράδοση των γραπτών που προορίζονται για ανάλυση λαθών επώνυμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην γνωρίζουμε τα ποσοστά συμμετοχής των γλωσσικών ομάδων και να μην μπορούμε να εξάγουμε πολύ ασφαλή συμπεράσματα ως προς την κοινωνιολογική και κοινωνιογλωσσική παράμετρο. Τα λάθη που παραθέτουμε στην έρευνα μας αποτελούν ενδείξεις και δεν συσχετίζονται άμεσα με συγκεκριμένα προφίλ μαθητών/τριών.

3.3.4 Σώμα κειμένων

Το σώμα κειμένων της έρευνας μας αντλείται από κείμενα παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ζαπτείου σχολείου της Κωνσταντινούπολης κατά το σχολικό έτος 2021-2022, η ηλικία των οποίων κυμαίνεται μεταξύ 10 έως 17 ετών.

Η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά ένα εργαλείο αξιολόγησης της επικοινωνιακής ικανότητας του/της μαθητή/τριας, δεδομένου ότι στο συγκεκριμένο πεδίο εντοπίζονται αρκετά γλωσσικά λάθη. Αυτό συμβαίνει, καθώς οι μαθητές/τριες στον γραπτό λόγο συχνά υποπίπτουν σε λάθη που συνάπτονται με την ορθή χρήση γραμματικών κανόνων, την ορθογραφία των λεξημάτων, τη διάταξη των όρων εντός των φράσεων, που συχνά παρουσιάζουν έλλειψη συνοχής κ.ά., ενώ μέσω της παραγωγής προφορικού λόγου μελετάται σε πραγματικό χρόνο το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριων, καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκφορά του συμφωνικού και φωνηεντικού συστήματος της ελληνικής.

Το σώμα κειμένων παραγωγής γραπτού λόγου⁶ αποτελείται από ένα σύνολο 40 μαθητών/τριών αντί για 51, γεγονός που οφείλεται στην απουσία μαθητών/τριών κατά την διεξαγωγή της έρευνας ή της μη παράδοσης των γραπτών κατά την διάρκεια παραμονής μας στην Κωνσταντινούπολη. Συγκεκριμένα, δόθηκαν τα εξής θέματα προς ανάπτυξη στον/στην κάθε μαθητή/τρια: α) η περιγραφή ενός αγαπημένου προσώπου (επίπεδο βασικού χρήστη) β) τα θετικά και αρνητικά των social media (επίπεδο ανεξάρτητου χρήστη) και γ) ο ρατσισμός και το bullying (επίπεδο ικανού χρήστη)⁷. Πρωταρχική σκέψη ήταν η κατανομή των θεμάτων στους/στις μαθητές/τριες με γνώμονα την τάξη, δηλαδή μαθητές/τριές Γυμνασίου να κληθούν να απαντήσουν στα θέματα (α) και (β), ενώ του Λυκείου στα θέματα (β) και (γ). Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες αντιμετώπιζαν αδυναμία ως προς την ανάπτυξη του θέματος (γ), με την κατάθεση μόνο 6 κειμένων, για αυτό το λόγο επιλέχθηκε να δοθεί στους/στις μαθητές/τριες η επιλογή και του (β) θέματος. Ανεξάρτητα, όμως, από την επιλογή των θεμάτων, υπήρχαν μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου που δεν απάντησαν και στα δυο θέματα.

⁶ βλ. Παράρτημα 2

⁷ Σε επίπεδο «βασικού χρήστη» ο/η εκπαιδευόμενος/η μπορεί να γράψει σύντομα και απλά κείμενα. Σε επίπεδο «ανεξάρτητου χρήστη» μπορεί να γράψει σαφή και λεπτομερή κείμενα για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα του. Τέλος, σε επίπεδο «ικανού χρήστη» μπορεί να γράψει σαφή κείμενα εκτενώς διατυπωμένα επιλέγοντας το κατάλληλο ύφος, ενώ μπορεί να γράψει επιστολές, αναφορές ή άρθρα για σύνθετα θέματα (ΚΕΠΑ, 2008: 34).

Παράλληλα, ενώ αρχικός στόχος ήταν η ανάλυση μόνο της παραγωγής γραπτού λόγου, επιχειρήσαμε και την συλλογή υλικού μέσω της παραγωγής προφορικού λόγου, με σκοπό να έρθουμε σε επαφή και με μαθητές/τριες που μας δήλωσαν ότι δυσκολεύονται κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα, για αυτό και δεν ήταν εφικτή η κατάθεση των θεμάτων προς ανάπτυξη. Τα δεδομένα του προφορικού λόγου συλλέχθηκαν μέσω σημειώσεων και συμμετοχικής παρατήρησης με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε αντίστοιχα θέματα των εκθέσεων (α) και (β), καθώς και γενικού καθημερινού ενδιαφέροντος, διότι βασικός σκοπός ήταν να αρχίσουν να παράγουν λόγο στην ελληνική γλώσσα.

Να σημειωθεί ότι, οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν πλήρως για το σκοπό της έρευνας και ότι η διεξαγωγή της έρευνας μας πραγματοποιήθηκε σε ώρες διαλείμματος και με κατ' οίκων ανάθεση προαιρετικών εργασιών για το σπίτι και όχι σε διδακτικές ώρες. Αναλυτικά, τα θέματα προς ανάπτυξη δόθηκαν στους μαθητές/τριες του Γυμνασίου και Λυκείου ως προαιρετική εργασία για το σπίτι, ενώ η συλλογή του σώματος κειμένων προφορικού λόγου έγινε μέσω παρατήρησης της γλωσσικής συμπεριφοράς κατά τη διεξαγωγή λόγου μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και της συζήτησης που είχαμε με τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες εντός του σχολικού περιβάλλοντος την ώρα των διαλλειμάτων.

3.3.5 Κατηγοριοποίηση λαθών

Κατά την διαδικασία κατηγοριοποίησης και ανάλυσης λαθών, παρά τον μεγάλο όγκο λαθών που εντοπίστηκαν κατά την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, επιλέχθηκαν τα πιο αντιπροσωπευτικά λάθη κατά την κρίση μας. Εξετάζουμε μια σειρά μη συμβατικών δομών της Ρωμαϊκής Ελληνικής οι οποίες αποκλίνουν από τις αντίστοιχες της Κοινής Ελληνικής. Για την πλήρη κατανόηση της επιρροής της Τουρκικής κρίθηκε απαραίτητη η παρουσίαση της αντίστοιχης δομής της Κοινής Ελληνικής και Τουρκικής, ενώ παράλληλα έγινε μετάφραση των λεξημάτων μόνιμα προς μόνιμα, με σκοπό να εξετάσουμε αν τα εκφωνήματα συγκλίνουν ή αποκλίνουν με την αντίστοιχη δομή της Ελληνικής.

3.3.5.1 Γραφηματικά λάθη

3.3.5.1.1 Ορθογραφία & εκφορά

Ως προς τα ορθογραφικά λάθη, εντοπίζεται αδυναμία στην γραφηματική απόδοση των λεξημάτων, που ενώ μπορούν να αποδοθούν φωνητικά ορθά είναι λανθασμένα ως προς την ορθογραφία τους.

1. Θεορο πως αυου δεν διμοσιεβο το προσοπο μου δεν θα γήνει κάτι.

Παρατηρούμε:

- i. Ορθό σχηματισμό ρήματος-Άγνοια του κανόνα ρημάτων ενεργητικής φωνής α' προσώπου που λήγουν πάντα σε -ω: <θεορό> αντί <θεωρώ>
- ii. Λανθασμένη επιλογή [o]: <πος> αντί <πως>, <προσοπο> αντί <πρόσωπο>
- iii. Λανθασμένη επιλογή [i]: <διμοσιεβο> αντί <δημοσιεύω>, <γήνει> αντί <γίνει>
- iv. Λανθασμένη χρήση /αυ/ αντί /αφ/: <αυου> αντί <αφού>
- v. Λανθασμένη χρήση /εβ/ αντί /ευ/: <διμοσιεβο> αντί <δημοσιεύω>

Όπως διαπιστώνουμε, επικρατεί σύγχυση μεταξύ της χρήσης των /αυ/ αντί /αφ/, /εβ/ αντί /ευ/, όπως και στην χρήση /αφ/ αντί /αυ/ και /ευ/ αντί /εφ/:

2. ...και να βλέπουμε αφτα που φέλουμαι
3. και αφτο δεν είναι καθόλου καλό κάτι
4. είναι καλό να προσέχουμε όταν μπαίνουμε σε αυτές τι ευαρμογές.

Εντοπίστηκαν και περιπτώσεις λανθασμένης επιλογής φθόγγων, όπως:

[z] αντί [s]: ηχηρό, φατνιακό και τριβόμενο αντί άηχο, φατνιακό, τριβόμενο

5. Να βάζουμε βίντεα στο λογαριαζμο μας.

[θ] αντί [s]: άηχο, οδοντικό, τριβόμενο αντί άηχο, φατνιακό, τριβόμενο

6. Εγώ δεν παίζω ποδόθφαιρο.

Παρατηρούμε ότι και στις δύο περιπτώσεις, το λάθος εμφανίστηκε στο σύμφωνο [s] όταν εκείνο βρίσκεται σε συνδυασμό /σ/ + /μ/ και /σ/ + /φ/. Ακόμη, παρατηρήθηκε δυσκολία ως προς την διάκριση μεταξύ των συμφώνων /τ/ και /θ/, /θ/ και /φ/, /φ/ και /θ/. Αναλυτικά:

[t] αντί [θ]: άηχο, οδοντικό, κλειστό αντί άηχο, οδοντικό, τριβόμενο

7. Το φείσμπουκ βγάζει τα γενέτλια κάποιου και μεις του ευχόμαστε.

[θ] αντί [φ]: άηχο, οδοντικό, τριβόμενο αντί άηχο, χειλικό, τριβόμενο

8. Η μητέρα μου...καθέ μάτια.

9. Τα θετικά είναι μπορείτε να μηλάτε με τους θήλους σας.

[φ] αντί [θ]: άηχο, χειλικό, τριβόμενο αντί άηχο, οδοντικό, τριβόμενο

10. ...και να βλέπουμε αφτα που φέλουμαι.

[g] αντί [γ]: ηχηρό, υπερωικό, κλειστό αντί ηχηρό, υπερωικό, τριβόμενο

11. Εγώ γκιατρός θα γίνω.

Η προφορά του ελληνικού συμφώνου [γ] όταν βρίσκεται σε αρκτική θέση δυσκολεύει ορισμένους/ες μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα να αντικαθιστούν τον «άγνωστο» φθόγγο [γ] της ελληνικής με το γνωστό [g], ως πλησιέστερο ακουστικά φθόγγο του [γ].

Ακόμη, παρόλο που οι δύο γλώσσες διαθέτουν το φώνημα /ps/, υπάρχουν μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολία ως προς την απόδοση του στην ελληνική, με αποτέλεσμα να παρεμβάλουν το [i] ανάμεσα στο /p/ και /s/:

12. Πισκολόγο θέλω να γίνω.

Ως προς τα φωνηεντικό σύστημα της ελληνικής, αδυναμία εντοπίστηκε στον δίφθογγο /ια/. Το γεγονός ότι η τουρκική γλώσσα δεν διαθέτει δίφθογγους, οι μαθητές/τριες για να αποφύγουν τη χασμωδία παρεμβάλουν ανάμεσα στο /ι/ και στο /α/ το γράμμα /γ/, το οποίο αντιστοιχεί στο γράμμα «y» της τουρκικής, και χρησιμοποιείται για να εμποδίσει μεν την δημιουργία δίφθογγου αλλά και για να μπορέσει να το αποδώσει ως προς την προφορά, όπως *esya, hayvan, reynir* κ.ά.

13. η μητέρα μου είναι αστίγια.

3.3.5.1.2 Παράλειψη ή μη συνεπής χρήση του τόνου

Η Ελληνική γλώσσα διαθέτει κανόνες τονισμού που συμβολίζονται με ένα διακριτικό σημείο πάνω από το γράμμα μιας λέξης, με σκοπό να δώσει φωνητικές πληροφορίες για την προφορά. Αντίθετα, η τουρκική διαθέτει μεν κανόνες τονισμού αλλά δεν γίνεται χρήση κάποιου συμβόλου ως ένδειξη τονισμού.

14. Η Άννα⁸ είναι το άτομο που είναι πιο κοντά σε εμένα φοραμε παρομία ρουχα και γελαμε παρα μα παρα πολη...

Στο σώμα κειμένων μας εντοπίστηκε παράλειψη ή αποφυγή του τονισμού, ενώ ο λανθασμένος τονισμός ή η πλειοναστική του χρήση ήταν λιγότερο συχνή.

3.3.5.1.3 Σημεία στίξης - Χρήση ελληνικού ερωτηματικού αντί για άνω τελεία

Η Ελληνική χρησιμοποιεί το σύμβολο ; ως ένδειξη ερώτησης, ενώ στην Τουρκική το σύμβολο αυτό χρησιμοποιείται για να συμβολίσει την άνω τελεία. Για αυτό παρατηρούμε ότι ο/η μαθητής/τρια έκανε χρήση του ελληνικού ερωτηματικού ως άνω τελεία κατά την παραγωγή λόγου στην Ελληνική.

15. Τα αρνητικά τους είναι; Καπιον μπορεί να μας γράψει κακά λέξεις...

⁸ Για λόγους προσωπικών δεδομένων δεν θα παραθέσουμε τα πραγματικά ονόματα στην ανάλυση μας.

3.3.5.2 Μορφοσυντακτικά λάθη

3.3.5.2.1 Μη κανονική χρήση σχηματισμού του πληθυντικού αριθμού

Στην Ελληνική το ουσιαστικό εμφανίζει το επίθημα του πληθυντικού αριθμού όταν η ΟΦ περιέχει κάποιο αριθμητικό μεγαλύτερο του ένα⁹ ή ποσοδεικτικό, ενώ στην Τουρκική όταν η ΟΦ περιλαμβάνει κάποιο αριθμητικό μεγαλύτερο του ένα ή ποσοδεικτικό, το ουσιαστικό δεν μαρκάρεται με την ένδειξη του πληθυντικού αριθμού (Göksel & Kerslake: 2005:148).

16. PE: Έχω πολλούς φίλος στο instagram.

έχω πολύ-ΑΡΣ-ΑΙΤ-ΠΛ φίλος σε+τον-ΑΡΣ-ΑΙΤ-ΕΝ instagram

T: Instagramda çok arkadaşım var.

instagram.ΤΟΠ πολύ arkadaş.ΚΤ.1ΕΝ υπάρχει

KE: Έχω πολλούς φίλους στο instagram.

17. PE: Εμείς έχουμε πέντε γάτα.

εγώ-1ΠΛ έχω-1ΠΛ πέντε γάτα

T: Beş kedimiz var.

πέντε γάτα.1ΠΛ υπάρχει

KE: Εμείς έχουμε πέντε γάτες.

Παρατηρούμε ότι γίνεται αντιγραφή της δομής της τουρκικής, με αποτέλεσμα να μην μαρκάρονται τα ουσιαστικά, που προσδιορίζονται από το ποσοδεικτικό *πολλούς* (16) και το αριθμητικό *πέντε* (17), με το επίθημα του πληθυντικού αριθμού.

⁹ Εξαιρέση στον κανόνα αποτελούν τα ονόματα γνωστών παγιωμένων ομάδων (proper names of well-known groups), όπως *Üç Silahsörler* ‘οι Τρεις Σωματοφύλακες’, *Yedi Cüceler* ‘οι Επτά Νάνοι’, όπου το ουσιαστικό δέχεται το επίθημα του πληθυντικού αριθμού μετά από αριθμητικό (Göksel & Kerslake: 2005:148). Επιπλέον, το επίθημα του πληθυντικού δέχονται τα ουσιαστικά που συνοδεύονται από το αριθμητικό ένα όταν χρειαστεί να προσδώσουν αοριστία, όπως *bir zamanlar* ‘κάποτε’ (Lewis, 1967: 24, 51).

3.3.5.2.2 Υπεργενίκευση της χρήσης του πληθυντικού αριθμού

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα μη κανονικής χρήσης του επιθήματος του πληθυντικού αριθμού είναι η υπεργενίκευση, με την εμφάνιση του σε λέξεις που δεν σχηματίζουν πληθυντικό.

18. PE: Έχει πολλά βίντεο για παιδιά.
έχω-3EN πολύ-ΟΥΔ-1ΠΛ βίντεο-ΠΛ για παιδί-ΠΛ
T: Çocuklar için çok video var.
παιδί.ΠΛ για πολύ βίντεο υπάρχει
KE: Έχει πολλά βίντεο για παιδιά.

Ακολουθώντας τη δομή της ελληνικής μαρκάρουν το ουσιαστικό που συνοδεύεται με το ποσοδεικτικό *πολλά* με το επίθημα του πληθυντικού. Η δομή αυτή δεν υφίσταται στην ελληνική, καθώς οι ξένες λέξεις συχνά δεν δύναται να μετατραπούν σε πληθυντικό αριθμό, όπως η λέξη *βίντεο* που είναι αγγλική λέξη, ουσιαστικό, άκλιτο και εμφανίζεται μόνο σε ενικό αριθμό. Αντίθετα, στην τουρκική, η λέξη *video* 'βίντεο' όταν δεν συνοδεύεται από κάποιο αριθμητικό μεγαλύτερο του ένα ή ποσοδεικτικό μπορεί να φέρει το επίθημα του πληθυντικού *-lar*.

Μια ακόμη υπεργενίκευση παρατηρείται στην κατάληξη των ουδέτερων ανισοσύλλαβων ουσιαστικών σε *-μα*.

19. PE: Δεν ξέρω τα έθιμα της Ελλάδας.
δεν ξέρω το-ΠΛ έθιμο-ΠΛ-ΠΛ η-GEN-ΠΛ Ελλάδα-GEN
T: Yunanistan'ın geleneklerini bilmiyorum.
Ελλάδα.GEN έθιμο.ΚΤ.3ΠΛ.ΑΙΤ ξέρω.APN.ΠΑΡ.1EN
KE: Δεν ξέρω τα έθιμα της Ελλάδας.

Στο παράδειγμα (19) ο σχηματισμός της λέξης *έθιμα* στον πληθυντικό αριθμό αποκλίνει από την Κοινή Ελληνική. Ο/Η μαθητής/τρια πιθανότατα να έκρινε ότι η λέξη *έθιμα* είναι ενικού αριθμού και εντάσσεται στην κατηγορία των ουδέτερων ανισοσύλλαβων ουσιαστικών σε *-μα*, που φέρουν μια επιπλέον κατάληξη *-τα* στον πληθυντικό αριθμό, όπως πρόβλημα-προβλήματα, πράγμα-πράγματα.

3.3.5.2.3 Αντικατάσταση ενός γραμματικού μορφήματος με το τουρκικό του αντίστοιχο

Συχνά η πτωτική δήλωση των ρημάτων στην τουρκική μεταφέρεται στην ελληνική. Σε αρκετές περιπτώσεις η δήλωση στην τουρκική περιλαμβάνει μια μεταθετική φράση που αντικαθίσταται με την αντίστοιχη προθετική φράση στην ελληνική.

20. PE: Εγώ φοβάμαι από τους μεγάλους σκύλους.

εγώ φοβάμαι από ο-ΑΙΤ-ΠΛ μεγάλο-ΑΙΤ-ΠΛ σκύλος-ΑΙΤ-ΠΛ

T: Ben büyük köpeklerden korkuyorum.

εγώ μεγάλο σκύλος.ΠΛ.ΑΦ φοβάμαι.ΠΑΡ.1ΕΝ

KE: Εγώ φοβάμαι τους μεγάλους σκύλους.

Κατ' επίδραση της Τουρκικής έγινε μεταφορά της σύνταξης του ρήματος *korkmak* 'φοβάμαι' της τουρκικής, το οποίο συντάσσεται με αφαιρετική *-Dan* 'από' (Lewis, 1967: 36), με την αντίστοιχη προθετική φράση *από* της ελληνικής.

3.3.5.2.4 Μη κανονική χρήση άρθρου και σύγχυση ή/και αποφυγή γραμματικού γένους

Η τουρκική γλώσσα δεν διαθέτει άρθρα και δήλωση του γένους. Η δήλωση του γένους προσδιορίζεται συνήθως από ένα λέξημα που δηλώνει το φύλο, για παράδειγμα *kız* 'κορίτσι', *erkek* 'αγόρι'. Αντίθετα, η ελληνική διαθέτει άρθρα και υφίστανται τρία γραμματικά γένη, το αρσενικό, το θηλυκό και το ουδέτερο γένος. Αντίστοιχα, τα ουσιαστικά, τα επίθετα, οι αντωνυμίες κλπ. έχουν την ίδια διάκριση.

21. PE: Η κορίτσι ήρθε χθες.

η κορίτσι έρχομαι-ΠΡΛ-3ΕΝ χθες

T: Kız dün geldi.

κορίτσι χθες έρχομαι.ΠΡΛ.3ΕΝ

KE: Το κορίτσι ήρθε χθες.

22. PE: Εγώ το γόμα έδωσα.

εγώ το γόμα δίνω-ΠΡΛ-1ΕΝ

T: Ben silgiyi verdim.

εγώ γόμα.ΑΙΤ δίνω.ΠΡΛ.1ΕΝ

KE: Εγώ έδωσα την γόμα.

23. PE: Έχετε ένα φωτογραφία με δελφίνι.

εχω-2ΠΛ ένα φωτογραφία με δελφίνι

T: Yunusla bir fotoğrafiniz var.

δελφίνι.ΟΡΓ ένα φωτογραφία.ΚΤ.2ΠΛ υπάρχει

ΚΕ: Έχετε μια φωτογραφία με δελφίνι.

Στο παράδειγμα (21) η λέξη *κορίτσι* ως προς το φυσικό γένος είναι θηλυκό ενώ ως προς το γραμματικό είναι ουδετέρου γένους. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ ουσιαστικού και άρθρου, καθώς γίνεται χρήση του θηλυκού άρθρου *η* αντί του ουδετέρου *το*. Αντίστοιχα στο (22) υπάρχει σύγχυση ως προς την συμφωνία άρθρου-ουσιαστικού με τη χρήση της αμαρκάριστης τιμής του ουδετέρου που οφείλεται στην μη μορφολογική δήλωση του γένους στην Τουρκική (Γεωργαλίδου, Σπυρόπουλος & Καϊλή, 2016). Στο παράδειγμα (23) επικρατεί σύγχυση ως προς την ορθή επιλογή του αόριστου άρθρου *ένας/μια/ένα* που ενδεχομένως να οφείλεται στην άγνοια του γραμματικού γένους του ουσιαστικού.

3.3.5.2.5 Παράλειψη ή μη συνεπής χρήση του άρθρου

Αποκλίσεις σχετικά με την απουσία ή τη μη συνεπής χρήση του άρθρου οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο δήλωσης της οριστικότητας και μη οριστικότητας στην Ελληνική και Τουρκική. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η Τουρκική δεν διαθέτει άρθρα και κατ' επέκταση η δήλωση οριστικότητας και μη οριστικότητας δηλώνεται με διαφορετικό τρόπο από ότι στην ελληνική που η συγκεκριμένη αντίθεση δηλώνεται μέσω του κατάλληλου οριστικού ή αόριστου άρθρου.

24. PE: Όνομα μου είναι Γιάννης.

όνομα μου είναι Γιάννης

T: Benim adım Yani.

εγώ.GEN.1EN όνομα.ΚΤ.1EN Γιάννης

ΚΕ: Το όνομα μου είναι Γιάννης.

25. PE: Πατέρας μου είναι σαράντα πέντε χρόνων, μαμά μου
πατέρας μου είναι σαράντα πέντε χρόνος-ΓΕΝ-ΠΛ μαμά μου
τριάντα εννιά χρονών και αδερφή μου είναι δεκατρία χρονών.
τριάντα εννιά χρόνος-ΓΕΝ-ΠΛ και αδερφή μου είναι δεκατρία χρόνος-ΓΕΝ-ΠΛ
T: Babam kirk beş, annem otuz dokuz
μαμπάς.ΚΤ.1ΕΝ σαράντα πέντε μαμά.ΚΤ.1ΕΝ τριάντα εννιά
ve ablam on üç yaşında.
και αδερφή.ΚΤ.1ΕΝ δέκα τρία ηλικία.ΚΤ.ΤΟΠ
ΚΕ: Ο πατέρας μου είναι σαράντα πέντε χρονών, η μαμά μου τριάντα εννιά χρονών
και η αδερφή μου είναι δεκατριών χρονών.

3.3.5.2.6 Μη δήλωση αντικειμένου

Κατά την παραγωγή λόγου στην ελληνική παρατηρήθηκε παράλειψη της προσωπικής αντωνυμίας σε αιτιατική πτώση, με αποτέλεσμα να υπάρχει κενό αντικείμενο. Η παράλειψη του *το* σε θέση αντικειμένου στο παράδειγμα (26) πιθανώς να οφείλεται στη μη δήλωση του στην Τουρκική και να προκύπτει λόγω της μεταφοράς της δομής της τουρκικής στην ελληνική.

26. PE: Κυρία αυτό πότε πήρατε;
κυρία αυτό πότε παίρνω-ΠΡΛ-2ΠΛ
T: Hocam bunu ne zaman aldınız?
κυρία αυτό.ΑΙΤ πότε παίρνω.ΠΡΛ.2ΠΛ
ΚΕ: Κυρία αυτό πότε το πήρατε;

3.3.5.2.7 Συμφωνία μεταξύ ουσιαστικού και προσδιοριστή

Τα λάθη στην επιλογή του γραμματικού γένους εμφανίζονται κυρίως στην συμφωνία ενός ονόματος με έναν προσδιοριστή που το συνοδεύει. Στην ελληνική γλώσσα η δήλωση του γραμματικού γένους είναι σημαντική και η συμφωνία προσδιοριστή-ουσιαστικού κρίνεται απαραίτητη, καθώς ο προσδιοριστής πρέπει να συμφωνεί με το ουσιαστικό σε αριθμό, γένος και πτώση. Αντίθετα, στην τουρκική οι προσδιοριστές δεν κλίνονται και δεν πραγματώνεται μορφολογικά η συντακτική λειτουργία της συμφωνίας (Georgalidou, Spyropoulos & Kaili, 2004).

27. PE: Τα γαλλικά είναι πολύ εύκολο γλώσσα.
το-ΠΛ γαλλικά είναι πολύ εύκολος-ΟΥΔ-ΕΝ γλώσσα

T: Fransızca çok kolay bir dil.

γαλλικά πολύ εύκολη μια γλώσσα

KE: Τα γαλλικά είναι πολύ εύκολη γλώσσα.

28. PE: Η Ελένη είναι γλυκός.

η Ελένη είναι γλυκός-ΑΡΣ

T: Eleni tatlı.

Ελένη γλυκιά

KE: Η Ελένη είναι γλυκιά.

Στα παραδείγματα, τα προσδιοριστικά εμφανίζονται στην αμαρκάριστη τιμή της ονομαστικής ουδετέρου (27) και αρσενικού (28) γένους ενικού αριθμού, με αποτέλεσμα να μην συμφωνούν με τα ουσιαστικά που προσδιορίζουν.

3.3.5.2.8 Συγκόλληση αντωνυμιών στο ουσιαστικό

Η τουρκική γλώσσα, σε αντίθεση με την Ελληνική, αποτελεί μια συγκολλητική γλώσσα, όπου η παραγωγή και η κλίση των λέξεων πραγματοποιείται με την συγκόλληση επιθημάτων στη λέξη (Lewis, 1967: 4).

29. PE: μας βοηθάει να μιλήσουμε

μου-ΓΕΝ-ΠΛ βοηθάω-ΠΑΡ-3ΕΝ να μιλάω-ΥΠΟΤ-ΠΡΛ-1ΠΛ

με του φίλουςμας.

με το-ΑΙΤ-ΕΝ φίλος-ΓΕΝ-ΠΛ-ΚΤ-1ΠΛ

T: arkadaşlarımızla konuşmamıza yardımcı olur.

φίλος.ΠΛ.ΚΤ.1ΠΛ.ΟΡΓ μιλάω.ΜΑΚ.ΚΤ.1ΠΛ.ΔΟΤ βοήθεια ΒΡ.ΤΡ.3ΕΝ

KE: μας βοηθάει να μιλάμε με τους φίλους μας.

30. Ερ: Εσένα ποιος σου κάνει τα χατίρια;

ΡΕ: Απ: Μαμάμ

μαμά-ΚΤ-1ΕΝ

Τ: Annem

μαμά.ΚΤ.1ΕΝ

ΚΕ: Η μαμά μου

Κατ' επίδραση της Τουρκικής συγκολλούν τα ουσιαστικά με τις κτητικές αντωνυμίες σχηματίζοντας μια ενιαία λέξη. Στο παράδειγμα (29) παρατηρούμε ότι έγινε συγκόλληση της προσωπικής αντωνυμίας γενικής πληθυντικού *μας* στη λέξη *φίλους*, ενώ στο παράδειγμα (30) έγινε χρήση του ελληνικού λεξήματος *μαμά* και συγκολλήθηκε το επίθημα της προσωπικής κτητικής αντωνυμίας α' προσώπου ενικού αριθμού της τουρκικής *-(Im)*, που αντιστοιχεί στην ελληνική κτητική αντωνυμία α' προσώπου ενικού αριθμού *μου*.

3.3.5.2.9 Μη κανονικός σχηματισμός ρημάτων

Στα Ελληνικά, τα ρήματα κλίνονται μέσω της κατάληξης του ρηματικού τύπου, ώστε να δηλωθεί το πρόσωπο, ο αριθμός, ο χρόνος, η έγκλιση, η διάθεση και το ποιόν ενεργείας, παράλληλα μπορεί να δεχθεί εσωτερικές ή εξωτερικές αυξήσεις, ενώ ακολουθεί και επιπλέον κανόνες σχηματισμού αναλόγως την συζυγία στην οποία εντάσσονται. Αντίθετα, ο σχηματισμός των ρημάτων στα Τουρκικά γίνεται με την συγκόλληση επιθημάτων στο θέμα του ρήματος όπου το κάθε ένα έχει διακριτή σημασία.

31. ΡΕ: Η αστυνομία κοιτούζε τα άλλα αμάξια.

η αστυνομία κοιτάω-ΠΡΛ-ΜΗΣΥΝ το-ΠΛ άλλο-ΠΛ αμάξι-ΠΛ

Τ: Polis diğ er arabalara bakıyordu.

αστυνομία άλλο αμάξι.ΠΛ.ΔΟΤ κοιτάζω.ΠΑΡ.3ΕΝ

ΚΕ: Η αστυνομία κοιτούσε τα άλλα αμάξια.

32. PE: Επειδή μου αρέσει να δω βίντεο.

επειδή μου αρέσω-ΠΑΡ-3ΕΝ να βλέπω-ΥΠΟΤ-ΠΡΑ-1ΕΝ βίντεο.

T: Çünkü video izlemeyi severim.

επειδή βίντεο παρακολουθώ.ΜΑΚ.ΑΙΤ αγαπώ.ΤΡ.1ΕΝ

KE: Επειδή μου αρέσει να βλέπω βίντεο.

Στα παραδείγματα διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές/τριες πιθανώς συγχέουν την επιλογή και την χρήση της συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης. Συγκεκριμένα, στο παράδειγμα (31) παρατηρούμε ότι το ρήμα *κοιτάζω* σε παρελθοντικό χρόνο δεν έχει σχηματιστεί πλήρως με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα παρελθοντικό μη συνοπτικό ρήμα, ενώ στο παράδειγμα (32) παρατηρούμε ότι ο/η μαθητής/τρια έχει επιλέξει τη χρήση συνοπτικής αντί μη συνοπτικής υποτακτικής. Αντιλαμβανόμαστε, δηλαδή, ότι η έννοια της συνοπτικότητας συγχέεται με την έννοια της διάρκειας και της επανάληψης, ενώ η έννοια της μη συνοπτικότητας συγχέεται με την έννοια στιγμιαίου.

3.3.5.2.10 Συμπληρωματικές προτάσεις: σειρά των όρων

Ως προς τα τυπολογικά χαρακτηριστικά των δύο γλωσσών, και οι δύο γλώσσες κάνουν χρήση συμπληρωματικών προτάσεων με την διαφορά ότι στην Ελληνική ακολουθεί συνήθως το κατηγορήμα από το οποίο εξαρτάται, ενώ στην τουρκική προηγείται αυτού (Καϊλή, 2015: 102). Η δευτερεύουσα πρόταση στην ελληνική δηλαδή ακολουθεί το ρήμα της κύριας αντί να προηγείται, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να αντιγράφουν την δομή της Τουρκικής κατά την παραγωγή λόγου στην Ελληνική.

33. PE: Στο εστιατόριο να φάω πηγαίνω.

σε+τον-ΑΡΣ-ΑΙΤ-ΕΝ εστιατόριο να τρώω-ΥΠΟΤ-ΠΡΑ-1ΕΝ πηγαίνω-ΠΑΡ-1ΕΝ

T: Restoranda yemeye gidiyorum.

εστιατόριο.ΤΟΠ τρώω.ΜΑΚ.ΔΟΤ πηγαίνω.ΠΑΡ.1ΕΝ

KE: Πηγαίνω να φάω στο εστιατόριο.

Στο παράδειγμα (33), κατ' επίδραση της Τουρκικής, αντιγράφεται η σειρά των όρων της τουρκικής με το ρήμα να τάσσεται στην τελική θέση της πρότασης και να προηγείται το προτασιακό συμπλήρωμα.

3.3.5.2.11 Προτίμηση σε δομές με το ρήμα στο τέλος

Η Ελληνική ανήκει στις γλώσσες με την ‘κεφαλή μπροστά’, ενώ η Τουρκική ανήκει στις γλώσσες με την ‘κεφαλή πίσω’, με αποτέλεσμα να διαφέρουν ως προς τη θέση του αντικειμένου σε σχέση με το ρήμα, καθώς η επικρατέστερη σειρά των όρων στην Ελληνική είναι Y-P-A, ενώ στην τουρκική Y-A-P (Λασκαράτου & Γεωργιαφέντης, 2005: 44-45). Ωστόσο αν και το ρήμα μπορεί να προταθεί για λόγους έμφασης, το ρήμα στην τουρκική τάσσεται ορθά στην τελική θέση της πρότασης, ενώ προηγούνται όλοι οι άλλοι όροι. Για αυτό συχνά κατά την παραγωγή λόγου στην ελληνική παρατηρείται η προτίμηση της δομής της τουρκικής με το ρήμα να τοποθετείται στο τέλος.

34. PE: Εγώ ξάδερφο έχω.

εγώ ξάδερφος-AIT-EN υπάρχει

T: Benim kuzenim var.

εγώ.GEN.1EN ξάδερφος.KT.1EN υπάρχει

KE: Εγώ έχω ξάδερφο.

35. PE: Έξω εγώ βγήκα.

έξω εγώ βγαίνω-ΠΡΛ-1EN

T: Ben dışarı çıktım.

εγώ έξω βγαίνω.ΠΡΛ.1EN

KE: Εγώ βγήκα έξω.

3.3.5.2.12 Χρήση του *çünkü* και *ama* στο τέλος καταφατικών προτάσεων

Στην Τουρκική η χρήση του αιτιολογικού συνδέσμου *çünkü* και του εναντιωματικού συνδέσμου *ama* στο τέλος μιας καταφατικής περιόδου εμφανίζεται ως ένδειξη έμφασης, θυμού, απόγνωσης, επιθυμίας κ.ά. Η ελληνική γλώσσα δεν διαθέτει αντίστοιχη χρήση, με αποτέλεσμα η δόμηση τέτοιου είδους προτάσεων να κρίνεται αντιγραμματική.

36. α) PE: Δεν είμαι καλός γιατί.

δεν είμαι καλός γιατί

T: İyi değilim çünkü.

καλός APN.1EN γιατί

KE: Γιατί δεν είμαι καλός.

β) PE: Δεν το ξέρω γιατί.

δεν το ξέρω γιατί

T: Bunu bilmiyorum çünkü.

αυτό.ΑΙΤ ξέρω.ΑΡΝ.ΠΑΡ.1EN γιατί

KE: Γιατί δεν το ξέρω.

37. α) PE: Εγώ του είπα έλα εκείνος

εγώ το-ΓΕΝ-ΕΝ λέω-ΠΡΛ-1EN έρχομαι-ΠΡΟΣΤ εκείνος

δεν ήρθε αλλά.

δεν έρχομαι-ΠΡΛ-3EN αλλά

T: Ben ona "gel" dedim o gelmedi ama.

εγώ αυτός.ΔΟΤ έρχομαι.ΠΡΟΣΤ λέω.ΠΡΛ.1EN αυτός έρχομαι.ΑΡΝ.3EN αλλά

KE: Εγώ του είπα «έλα» αλλά εκείνος δεν ήρθε.

β) PE: Εγώ πηγαίνω εκείνος δεν έρχεται αλλά.

εγώ πηγαίνω-ΠΑΡ-1EN εκείνος δεν έρχομαι-ΠΑΡ-3EN αλλά

T: Ben gidiyorum o gelmiyor ama.

εγώ πηγαίνω.ΠΑΡ.1EN αυτός έρχομαι.ΑΡΝ.ΠΑΡ.3EN αλλά

KE: Εγώ πηγαίνω αλλά εκείνος δεν έρχεται.

3.3.5.2.13 Μη κανονική θέση του αόριστου *bir* σε μια αόριστη ονοματική φράση με επίθετο

Στην ελληνική ο αοριστολογικός προσδιοριστής *ένας/μια/ένα* προηγείται πάντα του επιθέτου. Αντίθετα, η θέση του αοριστολογικού προσδιοριστή *bir* σε μια ονοματική φράση στην τουρκική διαφοροποιείται από την θέση του ίδιου λεξικού στοιχείου σε μορφή αριθμητικού. Σε μια ονοματική φράση στην τουρκική ο αοριστολογικός προσδιοριστής *bir* τοποθετείται ανάμεσα στο ουσιαστικό και στο επίθετο, σε αντίθεση με το αριθμητικό *bir* που προηγείται (Kornfilt, 1997: 275).

38. PE: Ωραίο ένα βραχιόλι.

ωραίο ένα βραχιόλι

T: Güzel bir bilezik.

ωραίο ένα βραχιόλι

KE: Ένα ωραίο βραχιόλι.

39. PE: Στο Μπεμπέκ έχει ωραίο ένα εστιατόριο.

σε+τον-ΟΥΔ-ΑΙΤ-ΕΝ Μπεμπέκ έχω-3ΕΝ ωραίο ένα εστιατόριο

T: Bebek'te güzel bir restoran var.

Μπεμπέκ.ΤΟΠ ωραίο ένα εστιατόριο υπάρχει

KE: Στο Μπεμπέκ έχει ένα ωραίο εστιατόριο.

Στα παραδείγματα (38) και (39) παρατηρήθηκε η αντιγραφή της δομής της τουρκικής με τον αοριστολογικό προσδιοριστή ένα να εμφανίζεται ανάμεσα στο επίθετο και στο ουσιαστικό.

3.3.5.3 Σημασιολογικά/λεξιλογικά λάθη

Στο λόγο των μαθητών/τριών εκτός από γραφηματικά και μορφοσυντακτικά λάθη παρατηρήσαμε και μια σειρά από σημασιολογικά και λεξιλογικά λάθη, τα οποία, ως επί το πλείστον, δυσχεραίνουν την μετάδοση του μηνύματος, αποκλίνουν από τα στάνταρτ ελληνικά ή αντικατοπτρίζουν την αδυναμία εκφραστικής και δημιουργικής ευχέρειας, που πιθανότατα οφείλεται στην μη κατάκτηση του εύρους του λεξιλογίου και το βάθος των σημασιών τους στην ελληνική.

3.3.5.3.1 Σημασιολογική διεύρυνση λεξημάτων

Κατά την παραγωγή λόγου στην ελληνική γίνεται χρήση τουρκικών ιδιοματισμών μεταφράζοντας τα πιστά στα ελληνικά. Πρόκειται ενδεχομένως για σημασιολογική διεύρυνση είτε λεξημάτων είτε φράσεων, με αποτέλεσμα να γίνεται κατά λέξη μετάφραση και να επιχειρείται δανεισμός σημασιολογικών προτύπων (Alvanoudi, 2019: 48).

40. PE: Εκείνος κέρδισε στο πανεπιστήμιο το τουρκικό.
 εκείνος κερδίζω-ΠΡΛ-3EN σε+τον-ΟΥΔ-ΑΙΤ-EN πανεπιστήμιο το τουρκικό
 T: O Türk üniversitesinde kazandı.
 εκείνος τουρκικό πανεπιστήμιο.ΚΤ.ΤΟΠ κερδίζω.ΠΡΛ.3N
 KE: Εκείνος μπήκε στο τουρκικό πανεπιστήμιο.

41. PE: Εγώ δεν κερδίζω τόσα λεφτά.
 εγώ δεν κερδίζω-ΠΑΡ-1EN τόσο-ΠΛ λεφτά
 T: Ben o kadar para kazanmıyorum.
 εγώ τόσο λεφτά κερδίζω.ΑΡΝ.ΠΑΡ.1EN
 KE: Εγώ δεν βγάζω τόσα χρήματα.

Στα παραδείγματα (40) και (41) επιλέχθηκε η απόδοση του λεξήματος *kazanmak* ως ‘κερδίζω’ αντί των *μπαίνω* και *βγάζω*. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές/τριες αντιγράφουν τις γλωσσικές εκφράσεις από την τουρκική επιλέγοντας την κατά λέξη μετάφραση του ρήματος της τουρκικής *kazanmak* ως ‘κερδίζω’.

Άλλο ένα παράδειγμα διεύρυνσης της σημασίας των λεξημάτων είναι η μεταφορά σημασιών που δεν ταυτίζονται με τα στάνταρτ ελληνικά.

42. PE: Εγώ θέλω να διαβάσω μέντια.
 εγώ θέλω-ΠΑΡ-1EN να διαβάσω-ΥΠΟΤ-ΠΡΛ δημοσιογραφία
 T: Medya okumak istiyorum.
 δημοσιογραφία διαβάσω.ΜΑΚ θέλω.ΠΑΡ.1EN
 KE: Θέλω να σπουδάσω δημοσιογραφία.

43. PE: Η μητέρα μου κάθεται στο Μάλτεπε
 η μητέρα μου κάθομαι-ΠΡΛ-3EN σε+τον-ΟΥΔ-ΑΙΤ-EN Μάλτεπε
 και ο πατέρας μου κάθεται στο Σισλί.
 και ο πατέρας μου κάθομαι-ΠΡΛ-3EN σε+τον-ΟΥΔ-ΑΙΤ-EN Σισλί
 T: Annem Maltepe’de oturuyor ve babam
 μαμά.ΚΤ.1EN Μάλτεπε.ΤΟΠ κάθομαι.ΠΑΡ.3EN και πατέρας.ΚΤ.1EN
 Sisli’de oturuyor.
 Σισλί.ΤΟΠ κάθομαι.ΠΑΡ.3EN
 KE: Η μητέρα μου μένει στο Μάλτεπε και ο πατέρας μου μένει στο Σισλί.

44. PE: Εγώ αγαπώ να περπατάω κάθε μέρα.

Εγώ αγαπώ-ΠΑΡ-1ΕΝ να περπατάω-ΠΑΡ-1ΕΝ κάθε μέρα

T: Ben her gün yürümeyi severim.

εγώ κάθε μέρα περπατάω.ΜΑΚ.ΑΙΤ αγαπώ.ΠΑΡ.1ΕΝ

ΚΕ: Εμένα μου αρέσει να περπατάω.

Το ρήμα της τουρκικής *okumak* (42) εκτός από την σημασία του ‘διαβάζω’ έχει και την έννοια του ‘σπουδάζω’, όπως και το ρήμα *oturmak* (43) που αποδίδεται στα ελληνικά ως ‘κάθομαι’ αλλά και ως ‘μένω’. Κατ’ επίδραση της τουρκικής επιχειρήθηκε κατά λέξη μετάφραση της μεταφορικής σημασίας των ρημάτων της τουρκικής που δεν αποδίδονται με την αντίστοιχη μεταφορική σημασία στην ελληνική. Στο παράδειγμα (44) το ρήμα *sevme* αποδίδεται ως ‘αγαπώ’ και ως ‘μου αρέσει’. Συχνά τείνουν να χρησιμοποιούν το *αγαπώ* παρόλο που η χρήση του στα ελληνικά διαφοροποιείται και εκφράζει πιο έντονη συναισθηματική κατάσταση από την απόδοση του ως *μου αρέσει*.

Ακόμη, παρατηρήθηκε μεταφορά λεξημάτων με παραπλήσια σημασία, όπως *sari* που αποδίδεται ως ‘κίτρινο’ και ‘ξανθό’ (45), *beyaz* ως ‘άσπρο’ και ‘λευκό’ (46), *uzun* ως ‘μακριά’ και ‘ψηλός’ (47), *bazen* ως ‘κάποτε’, ‘μερικές φορές’ και ‘κάποιες φορές’ (48).

45. PE: Η μαμά μου είναι κίτρινα μαλλιά.

η μαμά μου είναι κίτρινο-ΠΛ μαλλί-ΠΛ

T: Annem sari saçlı.

μαμά.ΚΤ.1ΕΝ ξανθό μαλλί

ΚΕ: Η μαμά μου έχει ξανθά μαλλιά.

46. PE: Τα μαλλιά της είναι λευκά.

το μαλλί-ΠΛ η-ΓΕΝ-ΕΝ είναι λευκό-ΠΛ

T: Onun saçları beyaz.

αυτή.ΓΕΝ μαλλί.ΚΤ.3ΠΛ άσπρο

ΚΕ: Τα μαλλιά της είναι άσπρα.

47. PE: Η μαμά μου έχει ψηλά μαλλιά.
 η μαμά μου έχω-3ΕΝ ψηλό-ΠΛ μαλλί-ΠΛ
 T: Annemin saçları uzun.
 μαμά.ΚΤ.ΓΕΝ μαλλί.ΚΤ.3ΠΛ μακριά
 KE: Η μαμά μου έχει μακριά μαλλιά.
48. PE: Η μαμά και ο μπαμπάς κάποτε μιλάνε αραβικά.
 η μαμά και ο μπαμπάς κάποτε μιλάω-ΠΑΡ-3ΠΛ αραβικά
 T: Anne ve baba bazen Arapça konuşuyorlar.
 μαμά και μπαμπάς μερικές φορές αραβικά μιλάω.ΠΑΡ.3ΠΛ
 KE: Η μαμά και ο μπαμπάς μερικές φορές μιλούν Αραβικά.

Παρόλο που το *bazen* σημαίνει ‘κάποτε’, ‘μερικές φορές’ και ‘κάποιες φορές’ παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιείται το χρονικό επίρρημα ‘κάποτε’ αντί των ‘μερικές φορές’ ή ‘κάποιες φορές’ που η χρήση τους είναι ορθότερη του ‘κάποτε’ στην διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων. Όπως διαπιστώθηκε και από την έρευνα μας, κατά την αυθόρμητη παραγωγή προφορικού λόγου γινόταν κυρίως χρήση του ‘κάποτε’, ενώ η χρήση των υπόλοιπων προσδιορισμών γινόταν μόνο όταν η ερώτηση που τους θέταμε περιείχε έναν από τους προσδιορισμούς *μερικές φορές* ή *κάποιες φορές*. Ωστόσο, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, αν και διαπιστώθηκε η χρήση του ‘κάποτε’, εντοπίστηκε και η χρήση των υπόλοιπων χρονικών προσδιορισμών.

Ερ: Μερικές φορές μιλάτε ελληνικά στο σπίτι;

Απ: Ναι μερικές φορές μιλάμε.

Σε αρκετές περιπτώσεις η χρήση των ρημάτων που προκύπτουν από την κατά λέξη μετάφραση των μεταφορικών σημασιών οδηγεί στην παρερμηνεία του μηνύματος, όπως στο παράδειγμα (49) όπου το ρήμα *atmak* εκτός από την απόδοση του ως ‘πετάω’ έχει και την έννοια του ‘στέλνω’.

49. PE: Μου πέταξε τη διεύθυνση της και πήγα.
 μου πετάω-ΠΡΑ-3EN η-ΑΙΤ-EN διεύθυνση η-ΓΕΝ-EN και πηγαίνω-ΠΡΑ-1EN
 T: Bana konumunu attı ve gittim.
 εγώ.ΔΟΤ τοποθεσία.ΚΤ.3EN.ΑΙΤ πετάω.ΠΡΑ.3EN και πηγαίνω.ΠΡΑ.3EN
 KE: Μου έστειλε τη διεύθυνση της και πήγα.

3.3.5.3.2 Μεταφορά πτώσης

Παρερμηνεία του μηνύματος παρατηρούμε και στα παραδείγματα (50) και (51), τα οποία όμως οφείλονται σε μεταφορά της πτώσης από την τουρκική στην ελληνική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συγχέεται η μετάδοση του μηνύματος και να εκλαμβάνεται ως αρνητική.

50. PE: Εγώ τον έγραψα χθες.
 εγώ ο-ΑΙΤ-EN γράφω-ΠΡΑ-1EN χθες
 T: Dün ona yazdım.
 χθες αυτός.ΔΟΤ γράφω.ΠΡΑ.1EN
 KE: Εγώ του έγραψα χθες.
51. PE: Αυτή με γράφει συνέχεια.
 αυτή με γράφω-ΠΑΡ-3EN συνέχεια
 T: O bana sürekli yazıyor.
 αυτή εγώ.ΔΟΤ συνέχεια γράφω.ΠΑΡ.3EN
 KE: Αυτή μου γράφει συνέχεια.

Στην ελληνική γλώσσα η μεταφορική σημασία της λέξης *γράφω* χρησιμοποιείται σε ποικίλες περιστάσεις, όπως για να δηλώσει ότι αγνωώ επιδεικτικά κάποιον ή κάτι. Συγκεκριμένα, εντοπίζεται η χρήση της προσωπικής αντωνυμίας σε αιτιατική (50), *τον* αντί *του*, που ενδεχομένως να οφείλεται στη μεταφορά της πτώσης «δοτική» της τουρκικής -(y)A στην ελληνική και το οποίο συγκολλήθηκε στο ο ‘αυτός, εκείνος’ (*ona* ‘σε αυτόν’). Αντίστοιχα, στο παράδειγμα (51) έγινε χρήση της προσωπικής αντωνυμίας σε αιτιατική, *με* αντί *μου*, πιθανότατα λόγω του *bana* ‘σε εμένα’. Στην περίπτωση που η απόδοση του οριστικού άρθρου και της προσωπικής αντωνυμίας ήταν ορθά σχηματισμένη δεν θα υπήρχε πρόβλημα ως προς την επικοινωνία.

3.3.5.3.3 Πλήρωση σημασιολογικού κενού - Αντιγραφή ιδιοματισμού

Η μεταφορά του ιδιοματισμού της Τουρκικής περιλαμβάνει την κατά λέξη μετάφραση των πολιτισμικών προτύπων και σχετίζονται με την αυτούσια αντιγραφή της γλωσσικής έκφρασης που δεν υπάρχει αντίστοιχη στην Ελληνική.

52. PE: Τα κέφια μου είναι στη θέση τους.
το-ΠΛ κέφι-ΠΛ μου είναι σε+την-ΘΗΛ-ΑΙΤ-ΕΝ θέση ο-ΑΡΣ-ΑΙΤ-ΠΛ
T: Keyfim yerinde.
διάθεση.ΚΤ.1ΕΝ θέση.ΚΤ.ΤΟΠ
ΚΕ: Η διάθεση μου είναι καλή.

3.3.5.3.4 Ανάμειξη γλωσσών

Η ανάμειξη γλωσσών είναι ένα συχνό φαινόμενο που αποτελείται από ενδοπροτασιακή παρεμβολή μεμονωμένων τουρκικών λέξεων ή φράσεων. Δημιουργεί δομές στις οποίες το μεγαλύτερο μέρος των λεξημάτων και των μορφοσυντακτικών στοιχείων προέρχονται από την ελληνική, ενώ εισάγονται μεμονωμένα λεξήματα ή φράσεις από την τουρκική, όπως επίθετα, ουσιαστικά, ονοματικές ή ρηματικές φράσεις κ.ά. (Alvanoudi, 2018: 59).

53. PE: Έγραψα το μπόι.
γράφω-ΠΡΛ-1ΕΝ το ύψος
T: Boyu yazdim.
ύψος.ΑΙΤ γράφω.ΠΡΛ.1ΕΝ
ΚΕ: Έγραψα το ύψος.

54. PE: και Νίκος είναι λίσε μπιρ.
και Νίκος είναι λύκειο πρώτη
T: ve Niko lise 1.
και Νίκος λύκειο πρώτη
ΚΕ: και ο Νίκος είναι πρώτη λυκείου.

55. PE: Όταν κάποιος μας στείλει κάνουμε ενγκελέ.
όταν κάποιος μου-1ΠΛ στέλνω-ΠΡΑ-3ΕΝ κάνω-ΠΑΡ-3ΠΛ αποκλεισμό

T: Biri bize gönderdiğinde engelliyoruz.

κάποιος μας.ΔΟΤ στέλνω.ΔΙΚ.3ΕΝ.ΤΟΠ μπλοκάρω.ΠΑΡ.2ΠΛ

ΚΕ: Όταν κάποιος μας στείλει κάνουμε αποκλεισμό.

Παρατηρήθηκε ότι κατά την επικοινωνία με ομιλητές/τριες που γνωρίζουν αμφοτέρως τις γλώσσες επιχειρείται η ανάμειξη γλωσσών, με σκοπό να αντικαταστήσουν μια άγνωστη λέξη της ελληνικής με την αντίστοιχη γνωστή της τουρκικής.

3.3.5.3.5 Σχηματισμός λέξεων με τουρκική βάση και ελληνική κατάληξη

Παράλληλα με την ανάμειξη γλωσσών, παρατηρείται ότι η μεταφορά των τουρκικών λεξημάτων είναι σύμφωνη με τα αντίστοιχα της ελληνικής ακολουθώντας όλους τους μορφοσυντακτικούς κανόνες.

56. PE: Χίλια μπιλέτα πήρα.

χίλια εισιτήριο-ΠΛ παίρνω-ΠΡΑ-1ΕΝ

T: Bin billet aldım.

χίλια εισιτήριο παίρνω.ΠΡΑ.1ΕΝ

ΚΕ: Πήρα χίλια εισιτήρια.

57. PE: Κυρία θέλετε ένα καβανόζι;

κυρία θέλω-2ΠΛ ένα δοχείο-ΕΝ

T: Hocam bir kavanoz istiyor musunuz?

κυρία ένα βάζο θέλω.ΠΑΡ ΕΡΩΤ.2ΠΛ

ΚΕ: Κυρία θέλετε ένα βάζο;

58. PE: Η μαμά μου πισιρεύει κάθε μέρα.

η μαμά μου μαγειρεύω-ΠΑΡ-3ΕΝ κάθε μέρα

T: Annem her gün pişiriyor.

μαμά.ΚΤ.1ΕΝ κάθε μέρα μαγειρεύω.ΠΑΡ.3ΕΝ

ΚΕ: Η μαμά μου μαγειρεύει κάθε μέρα.

Οι μαθητές/τριες μεταφέρουν λεξήματα της τουρκικής, τα οποία συμφωνούν ως προς τον αριθμό και τη ρηματική όψη στην ελληνική. Στο παράδειγμα (56) ο/η μαθητής/τρια τοποθετεί το ουσιαστικό σε πληθυντικό αριθμό με την κατάληξη *-α*, καθώς γνωρίζει ότι στην ελληνική όταν το ουσιαστικό προσδιορίζεται από αριθμητικό μεγαλύτερο του ένα τίθεται σε πληθυντικό αριθμό, αντίστοιχα στο παράδειγμα (57) το ουσιαστικό τίθεται σε ενικό αριθμό με την κατάληξη του *-ι*, ώστε να συμφωνεί με το αριθμητικό ένα. Ακόμη, στο (58) επιλέχθηκε η μεταφορά του ρήματος *pişirmek* ‘μαγειρεύω’ συγκολλώντας την κατάληξη τρίτου ενικού παροντικού χρόνου (ενεστώτα) *-εί* σχηματίζοντας με αυτόν τον τρόπο ένα ρήμα με βάση τουρκική και κατάληξη ελληνική.

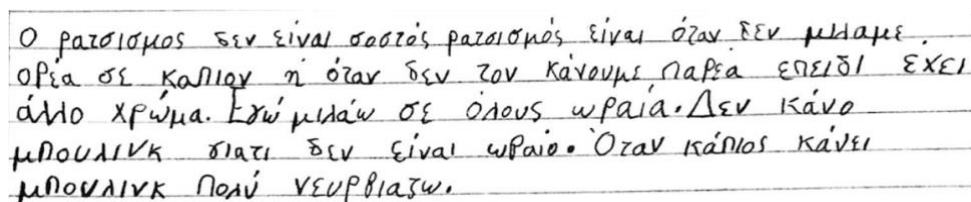
3.3.6 Παρατηρήσεις έρευνας

Αν και δεν γνωρίζουμε το γλωσσικό υπόβαθρο του/της μαθητής/τριας ανά παράδειγμα, λόγω της ανωνυμίας που διατηρήθηκε, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η απουσία γνώσης λοιπών στοιχείων δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας μας, διότι λάθη εντοπίστηκαν σε όλα σχεδόν τα γραπτά κείμενα που κατατέθηκαν και στο μεγαλύτερο μέρος του προφορικού λόγου των μαθητών/τριών.

Να σημειωθεί ότι αν και στη πλειονότητα των γραπτών και προφορικών κειμένων εντοπίστηκαν γραφηματικά, μορφοσυντακτικά και σημασιολογικά-λεξιλογικά λάθη, υπήρχαν και κείμενα όπου η εφαρμογή των κανόνων της ελληνικής και η σύνταξη των προτάσεων ήταν άλλοτε ικανοποιητική και άλλοτε πλήρως ικανοποιητική. Ως προς τα κείμενα που κρίθηκαν ικανοποιητικά, αξίζει να τονιστεί ότι υπάρχουν αρκετοί/ές μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες γνωρίζουν την ελληνική σε πολύ καλό βαθμό και ότι υπάρχουν μαθητές/τριες, με την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, που κατάφεραν επιτυχώς να την κατακτήσουν. Ως προς τα κείμενα που ήταν πλήρως ικανοποιητικά αντιλαμβανόμαστε ότι πρόκειται κυρίως για μαθητές/τριες εξ Ελλάδος, λόγω της εφαρμογής πιο σύνθετων γραμματικών κανόνων, εξεζητημένου λεξιλογίου, ορθή ροή σκέψης και σύνταξης των προτάσεων και λόγω της μη ύπαρξης εκφραστικών λαθών. Για παράδειγμα,

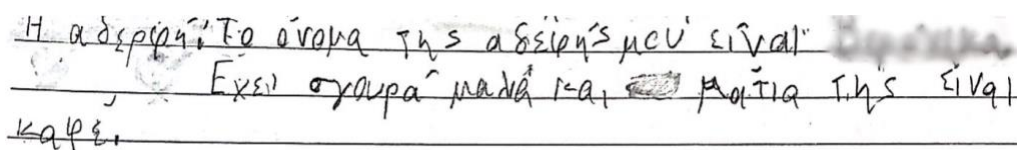
Δεύτερον, το σχολείο ως σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων και την καλλιέργεια των ηθικών αξιών, μπορεί να συμβάλει στην καταπολέμηση αυτού του προβλήματος.

Ακόμη, παρατηρούμε ότι υπάρχουν μαθητές/τριες οι οποίοι/ες έχουν αναπτύξει, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, τη συνομιλιακή τους ευχέρεια αλλά δεν έχουν αναπτύξει την ακαδημαϊκή γλωσσική τους ικανότητα, ώστε να φτάσουν σε επίπεδο «ανεξάρτητου/ης» ή «ικανού/ης» χρήστη/στριας της γλώσσας και κατ' επέκταση να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν εξεζητημένο λεξιλόγιο, σύνθετες συντακτικές δομές και αφηρημένες εκφράσεις. Για παράδειγμα,



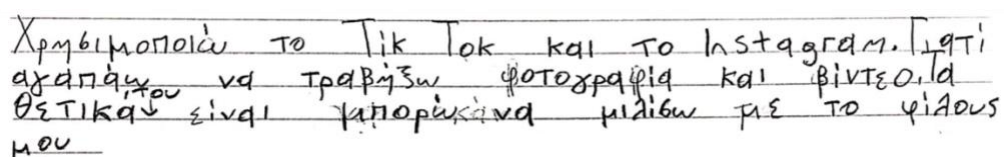
Ο ρατσισμός δεν είναι σωστός ρατσισμός είναι όταν δεν μιλάμε ορθά σε κάποιον ή όταν δεν τον κάνουμε για φίλο επειδή έχει άλλο χρώμα. Ενώ μιλάω σε όλους ωραία. Δεν κάνω μπουλινγκ γιατί δεν είναι ωραίο. Όταν κάποιος κάνει μπουλινγκ πολύ νευρβιαζω.

Υπήρχαν και κείμενα στα οποία δεν εντοπίστηκε ποικιλία λαθών, λόγω της χρήσης απλούστερων μορφοσυντακτικών δομών και μικρών περιόδων, όπου η έκταση του γραπτού λόγου δεν ξεπερνούσε τις δύο-τρεις αράδες. Για παράδειγμα,



Η αδερφή μου το όνομα της αδερφής μου είναι... Έχει σγαυρά μαλλιά και μαύρα τα μάτια της είναι καφέ.

Τέλος, υπήρχαν και κείμενα που εντοπίστηκε ποικιλία λαθών, όπως:



Χρησιμοποιώ το Tik Tok και το Instagram. Γιατί αγαπάω να τραβήξω φωτογραφία και βίντεο. Τα θετικά είναι γι' αυτό να μιλάω με το φίλους μου.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι όλοι οι μαθητές/τριες δεν ανταποκρίνονται γλωσσικά με τον ίδιο τρόπο και δεν διαθέτουν τον ίδιο βαθμό γλωσσικής ανάπτυξης.

Κατά την κατηγοριοποίηση και ανάλυση λαθών διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των λαθών αντιπροσωπεύουν την αδυναμία κατάκτησης απλών μορφοσυντακτικών δομών που θα έπρεπε να έχουν κατακτηθεί σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είναι η ορθή τοποθέτηση της σειράς των όρων εντός

των περιόδων, η ένδειξη του πληθυντικού αριθμού στα ονόματα όταν προηγείται αριθμητικό μεγαλύτερο του ένα ή ποσοδεικτικό κ.ά.

Τέλος, ως προς την σοβαρότητα ή μη των λαθών, κρίνουμε ότι εάν ένα λάθος το οποίο γίνεται από έναν/μια μαθητή/τρια εμφανίζεται σε ορισμένες περιπτώσεις χωρίς, όμως, να δημιουργεί επικοινωνιακά προβλήματα, τότε υπάρχει η δυνατότητα αντιμετώπισής του και κατ' επέκταση δεν πρόκειται για ένα σοβαρό λάθος. Ωστόσο, αν τα λάθη εμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία, προκαλώντας σύγχυση στον/στην δέκτη/τρια, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να κατανοήσει το λαμβανόμενο μήνυμα, τότε τα αντίστοιχα λάθη είναι πιο σοβαρά και είναι επιβεβλημένη η ανάγκη λήψης δραστικών μέτρων πριν εγκατασταθούν μόνιμα στον παραγόμενο λόγο του/της μαθητής/τριας.

4. Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να εντοπίσουμε, μελετήσουμε και αναλύσουμε τα λάθη τα οποία εμφανίζονται στο γλωσσικό ρεπερτόριο μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ζαπείου σχολείου της Κωνσταντινούπολης. Μέσω των μαθητών/τριών του Ζαπείου σχολείου, που αντιπροσωπεύουν ένα σπουδαίο δείγμα ετερότητας και ετερογλωσσίας, μας δόθηκε η δυνατότητα αρχικά μέσω του ερωτηματολογίου να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού και ταυτοχρόνως να εξετάσουμε τη γλωσσική χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής, καθώς και τον βαθμό αξιοποίησης αυτών τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση να ερευνήσουμε τη γλωσσική διατήρηση ή μετατόπιση της Ελληνικής και στη συνέχεια μέσω της ανάλυσης λαθών να ανακαλύψουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η νέα γενιά της ελληνορθόδοξης μειονότητας κατά την κατάκτηση της ελληνικής.

Μέσω του πρώτου σκέλους της έρευνας μας διαπιστώσαμε ότι η ελληνική γλώσσα συνιστά για το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού μια «μειονοτική γλώσσα», δηλαδή γλώσσα με λίγες πιθανότητες διατήρησης και σε χαμηλή λειτουργική ισοτιμία ως προς τη χρήση της πλειονοτικής γλώσσας, γεγονός που πιθανολογούμε ότι οφείλεται στον περιορισμένο χώρο χρήσης της ελληνικής γλώσσας εκτός σχολικού περιβάλλοντος, δηλαδή στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου κινούνται οι μαθητές/τριες και που ενδεχομένως έχουν αντίκτυπο στις γλωσσικές του/της ικανότητες.

Στη συνέχεια, μέσω του δεύτερου σκέλους παρατηρήσαμε ότι πράγματι η γλωσσική επαφή μεταξύ της Ελληνικής και Τουρκικής γλώσσας είναι έντονη, με αποτέλεσμα κατά την παραγωγή λόγου στην Ελληνική να προκύπτουν μη συμβατικές δομές οι οποίες διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες της Κοινής Ελληνικής. Εν ολίγοις, αρκετά από τα λάθη, όπως είναι η σειρά των όρων, δεν προκύπτουν μόνο λόγω της άγνοιας των κανόνων της Ελληνικής αλλά συναντώνται συχνά και σε περιβάλλοντα γλωσσικής επαφής.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η αδυναμία κατάκτησης της Ελληνικής, η προτιμησιακή χρήση και η καλή γνώση της Τουρκικής σε συνδυασμό με την χαμηλή λειτουργικότητα της ελληνικής στο ενδοοικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον μειώνει τις πιθανότητες διατήρησης και μεταβίβασης της ελληνικής ανά γενιά. Αν και

δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τον βαθμό διατήρησης της Ελληνικής, διότι υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό διατήρησης της, όπως το ποσοστό των μαθητών/τριών που τελικά κατακτούν την ελληνική επί του συνόλου της γλωσσικής κοινότητας, τη στάση όλης της κοινότητας ως προς τη γλώσσα, την απήγηση της πλειονοτικής γλώσσας κ.ά. (Σελλά-Μάζη, 496: 2018), ωστόσο, κρίνεται η ανάγκη να γίνουν ριζικές αλλαγές σε όλους τους τομείς, ώστε να αντιμετωπίζεται η ελληνική γλώσσα ως γλώσσα κύρους και λειτουργικά αξιοποιήσιμη εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Διαφορετικά, η ελληνική ολοένα και θα χάνει την δυναμική της με τα παιδιά να στρέφονται εξολοκλήρου προς την πλειονοτική γλώσσα, την Τουρκική, με αποτέλεσμα οι εν δυνάμει δίγλωσσοι/ες να μετατρέπονται σταδιακά σε μονόγλωσσους/ες τουρκόφωνους/ες.

Συγκεκριμένα, λόγω της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, με την παρουσία μαθητών/τριών εξ Ελλάδος, Ρωμιών, μαθητών/τριών από μικτούς γάμους και Αντιοχέων, όπου η ελληνική αποτελεί για κάποιους/ες πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα, κρίνεται απαραίτητη η χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα λαμβάνει υπόψη τη διαγλώσσα και το επίπεδο γλωσσομάθειας της εκάστοτε ομάδας μαθητών/τριών.

Το γεγονός ότι για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας χρησιμοποιούνται εγχειρίδια από το ελληνικό κράτος, τα οποία απευθύνονται σε μαθητές/τριες με την ελληνική ως μητρική γλώσσα έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Τουρκίας να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που προστάζουν τα εγχειρίδια αυτά που συνιστούν τη μοναδική πηγή γλωσσικού εισαγόμενου. Για αυτό, είναι αναγκαία η δημιουργία κατάλληλων εγχειριδίων βασισμένων στις ανάγκες της ελληνορθόδοξης μειονότητας που διδάσκονται την ελληνική σε ένα τουρκόφωνο περιβάλλον και λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το κοινωνιογλωσσικό και κοινωνιοπολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητικού πληθυσμού. Ακόμη, θα μπορούσαν να γίνουν ενέργειες για την σύνθεση ενός νέου αναλυτικού προγράμματος και την εφαρμογή νέων εξειδικευμένων στρατηγικών μάθησης που θα έχουν επίκεντρο την ετερότητα και την ετερογλωσσία της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών/τριών.

Αδιαμφισβήτητα, το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό καταβάλλει τεράστια προσπάθεια, ώστε να στηρίξει με κάθε δυνατό τρόπο όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και να προβάλλει την ελληνομάθεια με δραστηριότητες που διοργανώνει μετά το τέλος των μαθημάτων, με ημερήσιες εκδρομές, θεατρικές παραστάσεις,

χορωδίες, κατηγοτικό κ.ά. Ωστόσο, για την αποτελεσματικότητα αυτών των μεθόδων θα πρέπει να ληφθούν συντονισμένες και συλλογικές αποφάσεις από την πολιτειακή αρχή.

Με τα σημερινά δεδομένα, διαπιστώνοντας την γλωσσική μετατόπιση προς τις ποικιλίες της Τουρκικής, ο/η διδάσκων/σκουσα πρέπει να «ξεφύγει» από τα στενά όρια του εκάστοτε εγχειριδίου, ώστε να παρέχει στους/στις μαθητές/τριες επιπλέον γνώσεις και παρατηρήσεις για τη γλώσσα που θα ήταν χρήσιμες για κάποιον/α που μαθαίνει την ελληνική σε ένα τουρκόφωνο περιβάλλον. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να γνωρίζει τη διαγλώσσα του μαθητή/τριας, ώστε να μπορεί να εντοπίσει αν ένα λάθος προκύπτει λόγω αδυναμιών ή αν αποτελούν στρατηγικές που χρησιμοποιούνται, ώστε να καλύψουν ένα συγκεκριμένο έλλειμμα γνώσης και μνήμης. Οι δυο γλώσσες δεν λειτουργούν χωριστά αλλά μέσω του ίδιου κεντρικού συστήματος επεξεργασίας, διότι λαμβάνοντας υπόψη ότι ο εγκέφαλος παρέχει τη δυνατότητα για πολυγλωσσία, ανεξάρτητα από τη γλώσσα, υπάρχει ένας κοινός φορέας σκέψης και ένας κοινός επεξεργαστής (Κατσιμαλή, 2007: 144, 99), ο οποίος είναι επιρρεπής στα λάθη.

Ως προς την χρησιμότητα της έρευνας, τα δεδομένα της Ανάλυσης Λαθών μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα απευθύνεται στο εν λόγω μαθητικό κοινό. Τα λάθη δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως στοιχεία τα οποία δυσχεραίνουν τη μάθηση, αλλά ως αξιοποιήσιμες πτυχές της ίδιας της διαδικασίας μάθησης. Άλλωστε, τα λάθη νοούνται ως ένα χρήσιμο «εργαλείο μάθησης», αφού βοηθούν τον/την διδάσκων/σκουσα να εμπλουτίσει τις γνώσεις του για τη γλώσσα-στόχο και κατ' επέκταση να διαμορφώσει νέες στρατηγικές. Είναι φυσικό ότι ο/η μαθητής/τρια θα αποδίδει καλύτερα, αν συνειδητοποιήσει ότι υπάρχει μια λογική εξήγηση για τα συνήθη λάθη που πραγματοποιεί (Σφυρόερα, 2003: 20-22).

Συνοψίζοντας, η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να αναδείξει την σημαντική επίδραση που ασκεί η τουρκική γλώσσα στην προσπάθεια κατάκτησης της ελληνικής, καθώς και το γεγονός ότι αν δεν μπουν τα βασικά θεμέλια πάνω στα οποία μπορεί να στηριχθεί ο/η μαθητής/τρια για την κατάκτηση του εκάστοτε κάθε φορά γραμματικού κανόνα δεν θα καταφέρει να συνθέσει μια πλήρως ορθή δομή, με αποτέλεσμα γραμματικά φαινόμενα τα οποία έχουν μελετηθεί σε χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας να εμφανίζονται και στα προχωρημένα επίπεδα.

Καταλήγοντας, ευελπιστούμε η παρούσα εργασία μέσω της κατηγοριοποίησης και ανάλυσης των γλωσσικών λαθών, που αποτελούν πεδίο αυξανόμενης δυσκολίας

για τους/τις μαθητές/τριες της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης, να βάλει το δικό της λιθαράκι στη γενικότερη μελέτη της γλωσσικής συμπεριφοράς του δι- ή πολύγλωσσου μαθητικού πληθυσμού.

Αδιαμφισβήτητα, η επέκταση της έρευνας και στα υπόλοιπα σχολεία θα έδινε πληρέστερη εικόνα για το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών. Η ανάλυση λαθών στο γλωσσικό ρεπερτόριο του μαθητικού πληθυσμού συνιστά ένα ενδιαφέρον και σημαντικό ερευνητικό πεδίο που χρήζει περαιτέρω εξέταση, μέσω συστηματικής παρατήρησης της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών σε όλη την εξελικτική τους πορεία ανά περιόδους, με σκοπό να διεξάγονται πορίσματα που θα εμπλουτίζουν με νέα δεδομένα τη διδακτική προσέγγιση και κατάκτηση της Ελληνικής σε δίγλωσσα ή πολύγλωσσα περιβάλλοντα και να προβάλλεται η γλωσσική αλλαγή που εμφανίζει η νέα γενιά της ελληνορθόδοξης κοινότητας της Κωνσταντινούπολης.

Βιβλιογραφία

- Αζέζ, Κ. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*. Αθήνα: Πόλις.
- Alvanoudi, A. (2018). *Modern Greek in diaspora: An Australian perspective*. Switzerland: Springer
- Ανδρουλάκης, Γ. (2008) *Οι γλώσσες και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αντωνοπούλου, Ν., Βαλετόπουλος, Φ., Παναγιωτίδου, Β., Μουμτζή, Μ., & Παναγιωτίδου, Β. (2006). Ανάλυση λαθών: Πρώτο μέρος. Ανακτήθηκε από http://www.greeklanguage.gr/certification/files/document/rsrh_content/8/errors_study_a.pdf
- Ασκούνη, Ν. (2006). Η εκπαίδευση της μειονότητας: δομή και θεσμικό πλαίσιο. Ανακτήθηκε από: https://museduc.gr/images/stories/docs/ekpaideysi_meionotitas_domi_kai_thesmi_ko_plaisio.pdf
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. (Μεταφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Εισ.-Επιμ. Μ. Δαμανάκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Baetens-Beardmore, H. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Cummins, J. (χ.χ.). The three pillars of English language learning. Ανακτήθηκε από: [https://www.ritell.org/Resources/Documents/General%20Education%20Resources/the%20three%20pillars%20of%20english%20language%20learning%20\(1\).pdf](https://www.ritell.org/Resources/Documents/General%20Education%20Resources/the%20three%20pillars%20of%20english%20language%20learning%20(1).pdf)
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ.-επιμ. Ε. Σκούρτου). Β' έκδοση βελτιωμένη. Αθήνα: Gutenberg.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learner's errors*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5(4), 161–170
- Corder, S. P. (1975). *Error analysis, interlanguage and second language acquisition*. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, 8(4) (σ. 201-218). [doi:10.1017/S0261444800002822](https://doi.org/10.1017/S0261444800002822)

- Georgalidou, M., Spyropoulos, V. & Kaili, H. (2004). *Language shift in the bilingual in Greek and Turkish Muslim community of Rhodes*. Ανακοίνωση στο επιστημονικό συνέδριο 15th Sociolinguistic Symposium. Newcastle.
- Γεωργαλίδου, Μ. & Σπυρόπουλος, Β. & Καϊλή, Χ. (2016). Ελληνικές ποικιλίες στη δίγλωσση στα Ελληνικά και Τουρκικά κοινότητα των μουσουλμάνων της Ρόδου. Στο Μ. Γεωργαλίδου & Κ. Τσιτσελίκης (Επιμ.), *Γλωσσική και κοινοτική ετερότητα στη Δωδεκάνησο του 20ου αιώνα* (σ. 329-359). Αθήνα: Παπαζήση.
- Garcia, R. & Diaz, C., (1992), The status and use of Spanish and English among Hispanic youth in Dade County (Miami) Florida: A sociolinguistic study, 1989-1991. *Language and Education*. 6(1), (σ. 13-32).
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2005). *Turkish: a comprehensive grammar*. London: Routledge.
- Giles, H., Bourhis, R.Y. & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. Στο H. Giles (Επιμ.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (σ. 307-348). London: Academic Press.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Γλώσσα και μετανάστευση. Στο Α. Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Edwards, J. (1985). *Language, society, and identity*. Oxford: Basil Blackwell
- Ferguson, C.A. (1972). Diglossia. Στο P. P. Gigliolo (Επιμ.), *Language and social context. Selected readings* (σ. 232-251). Harmondsworth: Penguin.
- Fishman, J. A. (1965). *Who speaks, what language to whom and when? Linguistique*, (σ. 2, 67-88).
- Fishman, J. A. (1971). The sociology of language. Στο J. A. Fishman (Επιμ.), *Advances in the Sociology of Language*. Volume I. The Hague: Mouton. doi.org/10.1515/9783110805376.5
- Fishman, J. A. (1972). The relationship between micro- and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. Στο J. B. Pride & J. Holmes (Επιμ.), *Sociolinguistics: selected readings* (σ. 15-32). Harmondsworth: Penguin Books.
- Fishman, J. A. (1980). Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1, 3-15.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. London & New York: Longman.

- Καϊλή, Χ. (2015). *Αντιπαραβολική θεώρηση των συμπληρωματικών προτάσεων Ελληνικής και Τουρκικής και η εκμάθηση των συμπληρωματικών προτάσεων της Τουρκικής από ελληνόφωνο κοινό*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39857>
- Καϊλή, Χ. & Σπυρόπουλος, Β. (2016). Η επίδραση της Ελληνικής στην τουρκική ποικιλία της δίγλωσσης στην Ελληνική και Τουρκική μουσουλμανικής κοινότητας της Ρόδου. Στο Μ. Γεωργαλίδου & Κ. Τσιτσελίκης (Επιμ.), *Γλωσσική και κοινοτική ετερότητα στη Δωδεκάνησο του 20ου αιώνα* (σ. 329-359). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κανακίδου, Ε. (1997). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Kaplan, R. B. & R. B. Baldauf Jr. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual.
- Κατσιμαλή, Γ. (1998). Η μεθοδολογική διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης, ως δεύτερης και ως μητρικής γλώσσας. Πρακτικά του Συνεδρίου «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό». 26-28 Ιουνίου 1998. Ρέθυμνο. Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ).
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς - Σύστημα Αξιολόγησης και Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας. (2008). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ. http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. London: Routledge.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν, (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λασκαράτου, Χ. & Γεωργιαφέντης, Μ. (2006). Βασικά χαρακτηριστικά της σειράς των προτασιακών όρων στην ελληνική και την τουρκική. Στο Σ. Μοσχονάς (Επιμ.), *Η σύνταξη στη μάθηση και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (σ. 11-61) Αθήνα: Πατάκης.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Lewis, G. (1967). *Turkish grammar*. Oxford: Oxford University Press.

- Mackey, W.F. (1968). *The description of bilingualism*. Στο J.A. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (σ. 554-584). The Hague: Mouton.
- Μάρκου, Αι. (2009). Η εκπαίδευση των Ρωμιών της Πόλης στο πλαίσιο του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Κ. Γαβρόγλου & Κ. Τσιτσελίκης (Επιμ.), *Συνάντηση στην Πόλη. Το παρόν και το μέλλον*, Σύνδεσμος Αποφοίτων Ζωγραφείου. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο Κέντρο Έρευνας Μειονοτικών Ομάδων (Κ.Ε.Μ.Ο.) (σ. 25-40). Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/350146585_E_ekpaideuse_ton_Romion_tes_Poles_sto_plaisio_tou_meionotikou_ekpaideutikou_systematos_sto_Gabrog_lou_K_Tsitselikes_K_epim_Synantese_sten_Pole_To_paron_kai_to_mellon_Syn_desmos_Apophoiton_Zographeiou_At
- Μασσαβέτας, Α. (2009). Οι Αντιοχείς της Πόλης και η πορεία προς τον «οικουμενικό ελληνισμό», στο Μακεδονία. Ανακτήθηκε από: <https://www.makthes.gr/oi-antiocheis-tis-polis-kai-i-poreia-pros-ton-oikouymeniko-ellinismo-43654>
- Ματαράγκας, Β. (2004). Ο Ελληνισμός της Κωνσταντινούπολης, Ίμβρου και Τένεδου: 80 χρόνια μετά τη Συνθήκη της Λωζάννης (1923-2003). Στο Μ. Δαμανάκης κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά 9. Ιστορία της νεοελληνικής διασποράς έρευνα και διδασκαλία»* (Α', σ. 167-179). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ).
- Μεγαλώνυμος Κοινότης Σταυροδρομίου. (χ.χ.). Δημιουργικό εργαστήρι. Ανακτήθηκε από: <http://www.stavrodromion.org/el/schools/creative-workshop>
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2007). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπατσαλιά, Φ., & Σελλά, Ε. (1997). Η συμβολή της συγκριτικής γλωσσολογίας στη διδακτική της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. *Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα* (σ. 865-872). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Ανακτήθηκε από: http://users.uoa.gr/~elesella/sella_new/elliniki%20glwssologia.pdf
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαδοπούλου, Δ. & Τζιμώκας, Δ. (2015). Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους. Στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση» (ΕΣΠΑ 2007-2013), Πράξη «Πιστοποίηση ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας», παραδοτέο Π2β2 «Επιμόρφωση/Κατάρτιση των δασκάλων την ελληνική ως ξένη γλώσσα από απόσταση», πρόγραμμα «Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=624>
- Πετροπούλου, Χ. (2011). Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών στα ρωμαίικα σχολεία της Κωνσταντινούπολη. Στο Κ. Δημάδης (Επιμ.) Πρακτικά του Δ' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών (σ. 555-571). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/1960206-I-ethnopolitisuiki-taytotita-ton-uathiton-sta-rouaiika-sholeia-tis-konstantinoypolis.html>
- Romaine, S. (1994). *Language in society: An introduction to sociolinguistics*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Ρομποπούλου, Μ., & Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Ελληνορθόδοξη μειονοτική εκπαίδευση στην Τουρκία: νέα δεδομένα. Στο Ε. Σελλά-Μάζη (Επιμ.), *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.
- Ρομποπούλου, Μ. (2018). *Διγλωσσία στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης: η χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44991>
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*. 10, 3, (σ. 219–31).
- Σελλά-Μάζη, Ε. (1997). Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα. Στο Κ. Τσιτσελίκης και Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών* (σ. 352-401). Αθήνα: Κριτική.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2004). Στοιχεία Αντιπαραβολικής Γραμματικής Ελληνικής-Τουρκικής. Αθήνα: Πατάκη.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.

- Σελλά-Μάζη, Ε. (2018). Η Ελληνική στην Κωνσταντινούπολη: επαπειλούμενη γλώσσα;. Στο Α. Χατζηδάκη, Π. Θώμου, Δ. Κοντογιάννη, Θ. Μιχελακάκη & Μ. Αργυρούδη (Επιμ.). Πρακτικά 5^{ου} Διεθνές Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών», 1-3 Ιουνίου 2018, Ρέθυμνο (σ. 488-499). Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/43275249/Η_Ελληνική_στην_Κωνσταντινούπολη_επ_απειλούμενη_γλώσσα
- Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο, στο: Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002, (11-20)
- Σκούρτου, Ε. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Επισημάνσεις - Παρατηρήσεις - Προοπτικές. Στο Ν. Μήτσης και Δ. Καραδήμος (Επιμ.), *Οι «άλλες» γλώσσες των μαθητών μας: βοήθημα ή εμπόδιο στη μάθηση;* (σ. 149-160). Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities*. Κλίβεντον: Multilingual Matters
- Skutnabb-Kangas, T. (1989). Multilingualism and the education of minority children. Στο Ο. Garcia, & C. Baker (Eds.), *Policy and practice in bilingual education: a reader extending the foundations* (σ. 40-62). Multilingual Matters. Ανακτήθηκε από: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj35rfUIdD3AhXPSfEDHYn9D0UQFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fref.uabc.mx%2Fojs%2Findex.php%2Fref%2Farticle%2Fdownload%2F442%2F668&usg=AOvVaw38MT_NIOehE1osIfI98GNc
- Σφυρόερα, Μ. (2003). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Ανακτήθηκε από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book9/book9.pdf>
- Toulasiewicz & Adams, A. (1998). Teaching the mother tongue in a multicultural Europe. London/New York: Cassell. Ανακτήθηκε από: <https://www.bloomsburycollections.com/book/teaching-the-mother-tongue-in-a-multilingual-europe/>
- Τριάρχη - Hermann. (2000). *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιτσελίκης, Κ. (1996). *Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- Thomason, S. (2001). *Language contact*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Υψηλάντης, Γ. (2007). Γλωσσική εκπαίδευση. Σχολιασμός τάσεων και πρακτικών και προσθήκη σύγχρονων μέσων. Ανακτήθηκε από: <http://elearning.greek-language.gr/>
- Υψηλάντης, Γ., Μουτή, Α. (2015). Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: Στιλ και στρατηγικής μάθησης. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4999/5/00_master_document-KOY.pdf
- Χατζηδάκη, Α. (2016). Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά – Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα. Στο Ε. Σκούρτου Β. Κούρτη-Καζούλλη. *Διγλωσσία & διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/6346>
- Hoff, G. (2002). Αναπτύσσοντας αντιστάσεις στη δίγλωσση εκπαίδευση - Μια αναφορά στην αντίθεση προς τον πολυγλωσσισμό στα σχολεία του Βερολίνου [Growing resistance towards bilingual education - A report on opposition to multilingualism in Berlin schools]. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Hoffman, C. (1991). *An introduction to Bilingualism*. London & New York: Longman.
Ανακτήθηκε από: <https://books.google.gr/books?id=dNx4AagAAQBAJ&pg=PR17&dq=Introduction+to+Bilingualism&hl=el&sa=X&ved=2ahUKEwidvrzXtcD3AhWugf0HHcmtCNQQ6AF6BAgIEAI#v=onepage&q=Introduction%20to%20Bilingualism&f=false>
- Winford, D. (2003). *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

2. Ηλικία:

3. Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

4. Ποια/ες γλώσσα/ες μιλάς;

5. Ποια/ες γλώσσα/ες μιλούσες στο σπίτι όταν ήσουν μικρός/ή;

- Ελληνικά
- Τουρκικά
- Αραβικά
- Άλλη γλώσσα: (γράψε ποια/ες)

6. Ποια/ες γλώσσα/ες μιλάς σήμερα στο σπίτι;

- Ελληνικά
- Τουρκικά
- Αραβικά
- Άλλη γλώσσα: (γράψε ποια/ες)

7. Πόσο συχνά μιλάς ελληνικά στην καθημερινότητά σου;

- Ποτέ
- Σπάνια
- Αρκετές φορές μέσα στην εβδομάδα
- Καθημερινά
- Μιλάω μόνο στο σχολείο

8. Πως έμαθες τα ελληνικά;

- Από την οικογένεια μου
- Από το σχολείο

9. Ποιος/α σε βοηθάει στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, εάν χρειαστεί;

- Η μητέρα μου
- Ο πατέρας μου
- Άλλος: (γράψε ποιος/α)

10. Η μητέρα σου ξέρει ελληνικά;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

11. Ο πατέρας σου ξέρει ελληνικά;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

12. Πόσο συχνά μιλάς στα ελληνικά με τους συγγενείς σου;

- Ποτέ
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Μιλάμε μόνο ελληνικά

13. Πόσο συχνά μιλάς στα ελληνικά με τους φίλους σου που γνωρίζουν ελληνικά;

- Ποτέ
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Μιλάμε μόνο ελληνικά

14. Πόσο συχνά μιλάς στα τουρκικά με τους συγγενείς σου;

- Ποτέ
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Μιλάμε μόνο τουρκικά

15. Πόσο συχνά μιλάς στα τουρκικά με τους φίλους σου που γνωρίζουν ελληνικά;

- Ποτέ
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Μιλάμε μόνο τουρκικά

16. Πόσο χρόνο αφιερώνεις στο σπίτι για τη μελέτη των παρακάτω μαθημάτων;

α. ελληνική γλώσσα

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετό
- Πολύ

β. τουρκική γλώσσα

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετό
- Πολύ

17. Κατά τη γνώμη σου, τι είναι πιο δύσκολο να μάθεις στα ελληνικά;

(Διάλεξε όσες απαντήσεις επιθυμείς)

- Να καταλαβαίνω κάποιο κείμενο που διαβάζω στα ελληνικά.
- Να γράφω μεγάλα κείμενα στα ελληνικά.
- Να διαβάζω στα ελληνικά.
- Να καταλαβαίνω όταν μου μιλούν στα ελληνικά.
- Να μιλάω ελληνικά.

- Να προφέρω σωστά τα ελληνικά.
- Να μάθω την γραμματική και το λεξιλόγιο των ελληνικών.
- Τίποτα

18. Κατά τη γνώση σου, τι είναι πιο δύσκολο να μάθεις στα τουρκικά;

(Διάλεξε όσες απαντήσεις επιθυμείς)

- Να καταλαβαίνω κάποιο κείμενο που διαβάζω στα τουρκικά.
- Να γράφω μεγάλα κείμενα στα τουρκικά.
- Να διαβάζω στα τουρκικά.
- Να καταλαβαίνω όταν μου μιλούν στα τουρκικά.
- Να μιλάω τουρκικά.
- Να προφέρω σωστά τα τουρκικά.
- Να μάθω την γραμματική και το λεξιλόγιο των τουρκικών.
- Τίποτα

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας!

Παράρτημα 2: Παραγωγή γραπτού λόγου

1) 0 μαθητή μου και η μητέρα μου
0 μαθητή μου έχει πορσινο ματιοε
καυρό μαθια και πολλή ύψηρος είναι
η μητέρα μου είναι κτηρική μαθια καθα μαθια
και είναι κτηρική η μητέρα μου είναι
ασυγία είναι καιο κατεροσίου μαθια
μαθια

2) Εγω μαθητή κιασω Instagram
γιατι κιασω βιντεο γιατι
τονο ελαιο κιασω ελαιο
χαρε βαλε

1) Το νικερνεz insta, tiktok, και face mas
βηθια: να κανωμαι φιδω να μιθιαομαι
με ζω κιασωσικας και να βξιαομαι
αφρα μου κιασωμαι ενω ορι εδω αδακω
μαθα ποσι ζω - πουσμοσ και βξιαω Reels με ζω
κιασωσικας

2) Ο παστωπος είναι ορι μια ανθρωπος είναι
μαυρος η θα μαζια ζω είναι ασυγίους
καμα με αφρα θα ανθρωπη βξιαω και
αφρα ορι είναι κιασωσικας καιο μαζια

Εγώ χρησιμοποιώ το Youtube, διότι μπορώ να δω βίντεο. Το Youtube είναι μια εφαρμογή που μπορεί να βγάλεις βίντεο αλλά και να δεις. Μου αρέσει να βλέπω βίντεο όταν βαριέμαι και όταν είμαι λυπημένος. Όταν είμαι λυπημένος πιο πολύ με αρέσει να ακούω μουσική αλλά μερικές φορές βλέπω και βίντεο. Από το Youtube μπορείς να δεις βίντεο κλπ, βίντεο να ακούσεις μουσική και να δημιουργήσεις και εσύ το δικό σου βίντεο. Η θετική επίδραση του Youtube είναι να μπορείς να τραβήξεις βίντεο. Και η αρνητική μερικές φορές σε έρχονται μηνύματα που σου χαλάνε τα νεύρα και σε κάνουν να εστανθείς άσχημα.

Η Σωφία είναι ξανθή και έχει γαλάζια μάτια, είναι υψηλή. Έχει κοντά μαλλιά. Μ'αρέσει ο χαρακτήρας της. Είναι ζωηρή, αστία, είναι πολύ καλή, όταν διακοιούμαι σε κάτι με βοηθάει και με δίνει πληροφορίες. Μ'αρέσει να κάνω ψώνια με την Σωφία και μ'αρέσει να την κάνω αστία. Από μικρές είμαστε κορίτσια.

Χρησιμοποιώ το Tik Tok και το Instagram. Γιατί αγαπώ να τραβήξω φωτογραφία και βίντεο. Τα θετικά είναι μπορώ να μιλήσω με το φίλο μου και μπορώ να στείλω φωτογραφία ή video. Τα αρνητικά του είναι δεν μπορώ να βλέπω αληθινά και κάποια φωτογραφία ή βίντεο μπορεί να βγει ψέματα.

Η γιαγιά μου εμφανισιακά είναι κοντά μαλλιά, τα μαλλιά της είναι μαύρα, είναι ψηλή, τα μάτια της είναι καφέ χρώμα. Το χαρακτήρα του είναι καλόκαρδη, φιλόξενη, και βουδιστή.