



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
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

Τίτλος Εργασίας

Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες του πλειονοτικού και μειονοτικού πληθυσμού της Ξάνθης

Teacher's perception of and attitudes towards linguistic variation of majority and minority population in Xanthi

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της Κυριακής Αγγελάκη

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ : Ελένη Καραντζόλα

ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: Μαριάνθη Γεωργαλίδου

Καλομοίρα Νικολού



Οι απόψεις που εκφράζονται στην παρούσα διπλωματική εργασία
εκφράζουν αποκλειστικά την συγγραφέα



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τις αντιλήψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφενός απέναντι στις πλειονοτικές και μειονοτικές γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται από τον πληθυσμό της Ξάνθης και αφετέρου απέναντι στην ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο θεωρητικό σκέλος της εργασίας αναλύονται βασικές έννοιες όπως γλωσσική ποικιλότητα, μειονότητα, μειονοτική γλώσσα, ενώ γίνεται αναφορά στις γεωγραφικές ποικιλίες της ελληνικής και τις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται από τα μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δυτικής Θράκης. Επιπροσθέτως, εξετάζεται η θέση των γλωσσικών ποικιλιών της ελληνικής στο εκπαιδευτικό σύστημα και η εμφάνισή τους στα σχολικά εγχειρίδια της δημοτικής εκπαίδευσης. Το ερευνητικό μέρος βασίστηκε στις αρχές και τις μεθόδους της ποιοτικής έρευνας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων ημιδομημένης μορφής, ενώ χρησιμοποιήθηκε και η τεχνική των focus groups, σύμφωνα με την οποία το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και διενεργήθηκε μια συνέντευξη με κάθε ομάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις διαφοροποιήσεις των γλωσσών και της χρήσης αυτών με κριτήρια την περιοχή και την ηλικία. Επιπροσθέτως, φάνηκαν αρνητικοί στην χρήση των γλωσσικών ποικιλιών της νεοελληνικής σε επίσημες περιστάσεις, ενώ διατύπωσαν θετικές απόψεις για τη χρησιμότητα γνώσης των μειονοτικών γλωσσών. Αναφορικά με την ένταξη των γλωσσών στο εκπαιδευτικό σύστημα φάνηκαν επιφυλακτικοί/-ές, εστιάζοντας στα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα και στην έλλειψη κατάλληλης δομής του εκπαιδευτικού συστήματος για την στήριξη μιας τέτοιας προσέγγισης. Οι μειονοτικές γλώσσες θα έπρεπε να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά υπάρχει καχυποψία αναφορικά με την ανάμειξη της πολιτικής σε τέτοιου είδους ζητήματα. Τέλος, φαίνονται να δίνουν περισσότερο χώρο στις διαφορετικές γλώσσες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ θεωρούν σημαντική τη γνώση του γλωσσικού προφίλ των μαθητών/-ριών κυρίως ως δείκτη της απόδοσής τους στο γλωσσικό μάθημα.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική ποικιλότητα, διάλεκτοι, ιδιώματα, μειονοτική γλώσσα, στάσεις εκπαιδευτικών



ABSTRACT

This thesis investigates the perceptions and attitudes of primary school teachers on the one hand towards the majority and minority language varieties used by the population of Xanthi and on the other hand towards their inclusion in the Greek education system. In the theoretical part of the work, basic concepts such as linguistic diversity, minority, minority language are analyzed, while reference is made to the geographical varieties of Greek and the linguistic varieties used by the members of the Muslim Minority of Western Thrace. In addition, the position of the language varieties of Greek in the educational system and their appearance in school textbooks of primary education is examined. The research part was based on the principles and methods of qualitative research. Data collection was carried out through semi-structured interviews, while the focus group technique was also used, according to which the sample was divided into two groups based on specific criteria and an interview was conducted with each group. The results of the research showed that the participating teachers perceive the differences in languages and their use according to the criteria of region and age. In addition, they seemed negative about the use of the language varieties of modern Greek in official situations, while they expressed positive opinions about the usefulness of knowledge of minority languages. Regarding the inclusion of languages in the education system, they seemed cautious, focusing on the possible negative results and the lack of an appropriate structure of the education system to support such an approach. Minority languages should be included in the education system, but there is suspicion regarding the involvement of politics in such matters. Finally, they seem to give more space to the different languages during the educational process, while they consider it important to know the language profile of the students mainly as an indicator of their performance in the language course.

Keywords: linguistic diversity, dialects, idioms, minority language, teachers' attitudes



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
A' ΜΕΡΟΣ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	11
2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ	11
2.1 Η έννοια της ποικιλότητας	11
2.2 Διάκριση της ποικιλότητας.....	12
2.3 Γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες.....	12
2.4 Η σχέση των όρων γλώσσα- διάλεκτος.....	13
3. ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ.....	15
3.1 Εισαγωγικά στοιχεία	15
3.2 Μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων/ ιδιωμάτων	15
3.3 Ταξινόμηση των νεοελληνικών διαλέκτων/ ιδιωμάτων	16
3.4 Θρακιώτικες ποικιλίες.....	18
3.4.1 Η Θράκης ως γεωγραφική περιοχή	18
3.4.2 Χαρακτηριστικά των θρακιώτικων ποικιλιών.....	18
4. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	22
4.1 Η γεωγραφική ποικιλότητα στην ελληνική εκπαίδευση	22
4.2 Η γεωγραφική ποικιλότητα στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού.....	24
5. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ	27
5.1 Ο όρος «μειονότητα»	27
5.2 Ο όρος «μειονοτική γλώσσα»	28
5.3 Μειονοτικές γλώσσες στην ελληνική επικράτεια	29
5.4 Οι γλώσσες της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δυτικής Θράκης	30
6. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ	33
6.1 Προσδιορισμός της έννοιας «γλωσσικές στάσεις»	33
6.2 Γένεση των γλωσσικών στάσεων	34
6.3 Γλωσσικές στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις	35
6.4 Διερεύνηση των γλωσσικών στάσεων	36
6.5 Επισκόπηση της έρευνας αναφορικά με τη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες	38
6.5.1 Έρευνες για τη στάση των εκπαιδευτικών και μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες	38
B' ΜΕΡΟΣ- ΕΡΕΥΝΑ	41



7.	Η ΕΡΕΥΝΑ.....	41
7.1	Σκοπός της έρευνας	41
7.1.1	Επιμέρους στόχοι.....	41
7.1.2	Ερευνητικά Ερωτήματα.....	42
7.2	Μεθοδολογία της έρευνας.....	42
7.3	Το δείγμα της έρευνας	43
7.4	Το ερευνητικό εργαλείο	44
7.5	Ανάλυση δεδομένων	44
7.6	Περιορισμοί της έρευνας.....	45
7.7	Αποτελέσματα της έρευνας.....	45
7.7.1	Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τα αποτελέσματα.....	56
8.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	57
8.1	Συμπεράσματα.....	57
8.2	Προτάσεις.....	58
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	60
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	66



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Διάλεκτοι και ιδιώματα της νεοελληνικής.....17

Πίνακας 2: Προσωπικά στοιχεία πληροφορητών/-τριών.....43



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Άγγελο και Ελεονώρα, οι οποίοι πάντα με προτρέπουν να εξελίξομαι και είναι δίπλα σε οποιοδήποτε νέο κεφάλαιο ανοίγω στη ζωή μου. Χωρίς τη στήριξή τους δεν θα μπορούσε να γίνει πραγματικότητα η φοίτησή μου στο μεταπτυχιακό. Επίσης, την επιβλέπουσα καθηγήτρια στην εργασία μου, κα Ελένη Καραντζόλα, για την υπομονή και την πολύτιμη καθοδήγησή της.



1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της διπλωματικής εργασίας προέκυψε από την θέλησή μου να ασχοληθώ με γλωσσολογικά ζητήματα που αφορούν τη Θράκη και συγκεκριμένα την Ξάνθη, καθώς από εκεί είναι η καταγωγή μου. Αναμφισβήτητα η γλωσσική ποικιλότητα είναι εμφανέστατη στην περιοχή. Κοινή νεοελληνική και θρακιώτικες ποικιλίες από κοινού με τις μειονοτικές γλώσσες –που ομιλούνται στη Θράκη- διαμορφώνουν το γλωσσικό τοπίο του νομού. Η επαγγελματική μου ιδιότητα ως εκπαιδευτικός συνέβαλε στη σύνδεση των πλειονοτικών και μειονοτικών γλωσσικών ποικιλιών με την εκπαίδευση, αλλά και στον καθορισμό της ομάδας- στόχο για την έρευνα, δηλαδή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο βασίζεται σε βιβλιογραφική επισκόπηση για την παρουσίαση των βασικών εννοιών και επιστημονικών δεδομένων, που αφορούν το θέμα της εργασίας, ενώ το δεύτερο μέρος αφιερώνεται στην έρευνα που διεξήχθη.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια της ποικιλότητας ως φαινομένου που χαρακτηρίζει τη γλώσσα. Γίνεται αναφορά στη διάκριση της ποικιλότητας σε ενδογλωσσική και διαγλωσσική και στην επιμέρους διάκριση της ενδογλωσσικής ποικιλότητας σε γεωγραφικές, κοινωνικές και λειτουργικές ποικιλίες, ενώ αναλύονται οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες (διάλεκτοι- ιδιώματα). Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου συζητείται η σχέση των όρων *γλώσσα και διάλεκτος*.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια παρουσίαση των γεωγραφικών ποικιλιών της ελληνικής. Αφού παρατίθενται κάποια εισαγωγικά στοιχεία, γίνεται αναφορά στη μελέτη και την ταξινόμηση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις θρακιώτικες ποικιλίες και στα βασικά φωνητικά-φωνολογικά, μορφολογικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά τους.

Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη θέση των γεωγραφικών ποικιλιών της ελληνικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την εμφάνιση διαλεκτικών στοιχείων στα σχολικά εγχειρίδια της δημοτικής εκπαίδευσης.



Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στις μειονοτικές γλωσσικές ποικιλίες. Αρχικά, ορίζονται βασικές έννοιες όπως «μειονότητα» και «μειονοτική γλώσσα», ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μειονοτικές γλώσσες που απαντούν στην ελληνική επικράτεια. Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στις γλώσσες της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δυτικής Θράκης, της μόνης θεσμικά αναγνωρισμένης μειονοτικής ομάδας στην Ελλάδα.

Στο έκτο κεφάλαιο -το οποίο αποτελεί το τελευταίο του θεωρητικού μέρους- επιχειρείται η διερεύνηση της έννοιας των γλωσσικών στάσεων. Αρχικά, παρατίθεται ο ορισμός, όπως και περαιτέρω στοιχεία για τη φύση των στάσεων και τη γένεση τους. Έπειτα, παρουσιάζονται οι βασικές μέθοδοι μέτρησης των στάσεων, αλλά και περιπτώσεις ερευνών που μελετούν στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας ξεκινά από το έβδομο κεφάλαιο, όπου αρχικά παρουσιάζεται ο σκοπός, οι στόχοι της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα, περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Το μεγαλύτερο μέρος αφιερώνεται στην παράθεση των αποτελεσμάτων όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις.

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα, όπως αυτά προκύπτουν από το σύνολο της έρευνας, καθώς και προτάσεις για τη διεύρυνση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Α' ΜΕΡΟΣ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ

2.1 Η έννοια της ποικιλότητας

Η γλώσσα είναι ένα εσωτερικευμένο σύστημα, το οποίο έχει δομή, διέπεται από κανόνες και αποτελεί το σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων (Δρεμέτσικα 2019, 163). Τα μέλη μιας κοινωνίας κατέχουν από κοινού το γλωσσικό σύστημα και είναι σε θέση να επικοινωνούν στέλλοντας και λαμβάνοντας μηνύματα, τα οποία είναι απεριόριστα και δημιουργούνται μέσω της σύνθεσης σχετικά λίγων σε αριθμό γλωσσικών στοιχείων, που αναγνωρίζονται αυτόματα από τους ομιλητές ως στοιχεία της γλώσσας τους (Δελβερούδη 2001β).

Η κυρίαρχη γλωσσολογική θεωρία υποστηρίζει πως η γλώσσα χαρακτηρίζεται από *αυτονομία* (τα στοιχεία της αλληλοκαθορίζονται και δεν επηρεάζονται από άλλους παράγοντες) καθώς και από *ομοιογένεια* (το γλωσσικό σύστημα υπάρχει με τον ίδιο τρόπο και χωρίς παραλλαγές καταναμημένο στον νου των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας) (Αρχάκης & Κονδύλη 2011, 27). Τη θέση περί ομοιογένειας της γλώσσας έρχεται να αντικρούσει η έννοια της *ποικιλότητας*, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της γλώσσας και νοείται ως η εμφάνιση πολλαπλών ποικιλιών (Γούτσος & Φραγκάκη 2015, 156·Δρεμέτσικα 2019, 163). Ο όρος ποικιλότητα αναφέρεται στο γενικό φαινόμενο που χαρακτηρίζει τη γλώσσα και χρησιμοποιείται στον ενικό αριθμό, ενώ ο όρος ποικιλία αναφέρεται στις διαφορετικές μορφές της γλώσσας, που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα παραδείγματα (Δρεμέτσικα 2019, 163).

Συχνό φαινόμενο αποτελεί η ύπαρξη μικρών ή μεγάλων διαφοροποιήσεων των κανόνων που προτείνονται και οι ομιλητές χρησιμοποιούν τις παραλλαγές που προκύπτουν σε διαφορετικές περιπτώσεις. Έτσι, η ποικιλότητα είναι ο παράγοντας που δίνει τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών, κάτι που χρησιμοποιείται συνεχώς από τους ομιλητές (Αρχάκης & Κονδύλη 2011, 32).

Αν και υπάρχουν πολλά γλωσσολογικά πεδία που προσεγγίζουν την ποικιλότητα – οριζόμενη ως η ύπαρξη πολλαπλών ποικιλιών- ως βασικού γνωρίσματος της γλώσσας, ο κλάδος της κοινωνιογλωσσολογίας είναι ο κατεξοχήν κλάδος της

γλωσσολογικής επιστήμης, που έχει ως αντικείμενο μελέτης τις διαστάσεις και τις παραμέτρους του φαινομένου της γλωσσικής ποικιλότητας (Γούτσος & Φραγκάκη 2015, 156).

2.2 Διάκριση της ποικιλότητας

Η βασική διάκριση της ποικιλότητας συνίσταται στην *ενδογλωσσική*, η οποία αντιστοιχεί στις ποικιλίες που εμφανίζει στο εσωτερικό του κάποιο γλωσσικό σύστημα και στη *διαγλωσσική*, η οποία αναφέρεται στις ποικιλίες που εμφανίζει η γλώσσα ως σύστημα επικοινωνίας ή διαφορετικά στον σχηματισμό επιμέρους γλωσσικών συστημάτων (Γούτσος & Φραγκάκη 2015, 155). Οι ποικιλίες στο εσωτερικό μιας γλώσσας ταξινομούνται σε γεωγραφικές ποικιλίες (διαλέκτους και ιδιώματα), οι οποίες σχετίζονται με την γεωγραφική ταυτότητα του ομιλητή και κοινωνικές ποικιλίες (κοινωνιολέκτους), οι οποίες σχετίζονται με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του -θέτοντας ως κριτήριο σε αυτήν την περίπτωση τον χρήστη- και σε ποικιλίες που οφείλονται στις περιστάσεις επικοινωνίας κι επομένως αντιστοιχούν σε λειτουργικές ποικιλίες, επίπεδα ύφους και κειμενικά είδη, που συνδέονται με δραστηριότητες και πράξεις τον ομιλητών στην καθημερινή ζωή, θέτοντας ως κριτήριο την χρήση (Δελβερούδη 2001β·Κακριδή- Φερράρι 2007·Γούτσος & Φραγκάκη 2015, 155).

2.3 Γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες

Η πραγματικότητα της γλωσσικής επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια και διαφοροποιήσεις, οι οποίες προκύπτουν είτε από την ταυτότητα του ομιλητή είτε από τις περιστάσεις επικοινωνίας. Οι γλωσσικές ποικιλίες που αναδεικνύουν στοιχεία της ταυτότητας του ομιλητή διακρίνονται σε γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες και κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες (Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου 1999).

Ως προς την παρούσα εργασία, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις γλωσσικές ποικιλίες με βάση την γεωγραφική τους κατανομή. Οι διαφοροποιήσεις της γλώσσας με βάση τις γεωγραφικές περιοχές αποτελούν το είδος γλωσσικής ποικιλίας που έχει μελετηθεί διεξοδικότερα. Γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες νοούνται οι *διάλεκτοι* και τα *τοπικά ιδιώματα*. Ως τοπικά ιδιώματα ορίζονται οι ποικιλίες που εμφανίζουν διαφοροποιήσεις μικρής κλίμακας -κυρίως ως προς τη φωνητική και το λεξιλόγιο- και καλύπτουν μικρή γεωγραφική έκταση. Πολλές φορές θεωρούνται και υποδιαίρεσεις

της κοινής ή κάποιας άλλης διαλέκτου. Ως διάλεκτοι ορίζονται οι ποικιλίες που παρουσιάζουν πιο έντονες διαφοροποιήσεις ή αναφέρονται σε ένα σύνολο τοπικών ιδιωμάτων και χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερες γεωγραφικές εκτάσεις (Αρχάκης & Κονδύλη 2011, 57-58· Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου 1999· Δελβερούδη 2001β).

Κριτήριο της γεωγραφικής διαφοροποίησης αποτελεί η *κοινή διάλεκτος*, η οποία συχνά συμπίπτει με την καθιερωμένη ή επίσημη γλώσσα. Ως κοινή ορίζεται η διάλεκτος, η οποία -για ποικίλους λόγους- διαδόθηκε ευρέως και άρχισε να χρησιμοποιείται από μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, ακόμη και σε περιοχές όπου ομιλούνταν διαφορετικές τοπικές γλωσσικές ποικιλίες, σε παράλληλη χρήση με αυτές (Αρχάκης & Κονδύλη 2011, 59· Δελβερούδη 2001β).

2.4 Η σχέση των όρων γλώσσα- διάλεκτος

Η ταξινομία της γλωσσικής περιγραφής- συνίσταται στην αναγνώριση και απαρίθμηση των γλωσσών- παρεμποδίζεται από τις ασάφειες, οι οποίες διέπουν τους όρους «γλώσσα» και «διάλεκτος». Οι δύο αυτοί όροι –ευρέως διαδεδομένοι και επιστημονικοί στη χρήση τους- θεωρείται ότι αναφέρονται σε πραγματικές οντότητες, οι οποίες είναι διακριτές κι επομένως αριθμήσιμες. Φαίνεται να παρουσιάζουν μια διχοτομία σε μια κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα (Haugen 2003, 411).

Εξετάζοντας τη σχέση ανάμεσα στους δύο όρους, προκύπτει πως η γλώσσα έχει τον ρόλο της υπερκείμενης έννοιας, ενώ οι διάλεκτοι αποτελούν υποδιαιρέσεις της. Διαμέσου αυτής της διάστασης της σχέσης γλώσσας-διαλέκτου αναδύεται το ζήτημα της απαρίθμησης των διαλέκτων, οι οποίες υπάρχουν στο πλαίσιο της υπερκείμενης έννοιας «γλώσσα». Η αρχή της *αμοιβαίας κατανόησης* αποτελεί την βάση για την τεκμηρίωση του συγκεκριμένου ζητήματος. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, όταν ομιλητές διαφορετικών διαλέκτων αλληλοκατανοούνται, τότε οι διάλεκτοι ανήκουν στην ίδια γλώσσα. Αν δεν συμβαίνει αυτό, προκύπτει πως μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Η αρχή αυτή, ωστόσο, χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα ως έναν βαθμό και δεν ισχύει για όλες τις γλώσσες (παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση των Σκανδιναβικών γλωσσών) (Αρχάκης & Κονδύλη 2011,60· Chambers & Trudgill 2011,19-20· Κακριδή-Φεράρρι 2007).

Ένα επιπλέον ζήτημα που προκύπτει, αφορά στον τρόπο οριοθέτησης της γλώσσας ως υπερκείμενης έννοιας. Όταν επιχειρείται η χαρτογράφηση των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών μιας περιοχής, αυτό που παρατηρείται συνήθως είναι η ύπαρξη ενός *διαλεκτικού συνεχούς*, μιας αλυσίδας, της οποίας η γειτονικοί κρίκοι αντικατοπτρίζουν αμοιβαίως κατανοητές γλωσσικές ποικιλίες με μικρό βαθμό διαφοροποίησης. Με την σταδιακή απομάκρυνση από το σημείο εκκίνησης, παρατηρείται πως οι διαφοροποιήσεις πληθαίνουν, με αποτέλεσμα οι ποικιλίες που χρησιμοποιούνται σε απομακρυσμένες γλωσσικές κοινότητες –αν και συνδέονται με αμοιβαίως κατανοητά στοιχεία- δεν καθίστανται αμοιβαίως κατανοητές. Με βάση την αρχή της αμοιβαίας κατανόησης, τα άκρα της αλυσίδας θεωρείται ότι αντανακλούν διαφορετικές γλώσσες. Ωστόσο, τα όρια των δύο αυτών γλωσσών δεν είναι εφικτό να οριστούν με ακρίβεια (Αρχάκης & Κονδύλη 2011, 62)-(Chambers & Trudgill 2011, 22-23).

Η λειτουργική διάσταση της σχέσης γλώσσας-διαλέκτου αφορά στη λειτουργία που επιτελούν οι γλωσσικές ποικιλίες στο πλαίσιο της κοινότητας σε επίπεδο επικοινωνίας (Δελβερούδη 2001α)-(Haugen 2003,414). Υπό αυτήν την κατεύθυνση, ως «γλώσσα» νοείται η ποικιλία εκείνη που καθιερώνεται και παίρνει τη θέση της νόρμας, της πρότυπης γλωσσικής μορφής, η οποία έχει υποστεί κωδικοποίηση, έχει κύρος και χρησιμοποιείται στη δημόσια ζωή μιας χώρας. Η έννοια «διάλεκτος», αντίθετα, προσδιορίζει τις γλωσσικές ποικιλίες που δεν διαθέτουν γραπτή μορφή και χρησιμοποιούνται από έναν μικρό αριθμό ομιλητών με σχετικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και μειωμένη γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα και εξυπηρετούν την επικοινωνία σε ανεπίσημες περιστάσεις που αφορούν την καθημερινή ζωή (Δελβερούδη 2001α)-(Haugen 2003 411,415).

3. ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

3.1 Εισαγωγικά στοιχεία

Οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα της νεοελληνικής έχουν ιδιαίτερη σημασία, τόσο γλωσσική –συμβάλλουν στη μελέτη της ελληνικής γλώσσας σε βάθος χρόνου- όσο και ιστορική, εφόσον μέσα από τα γλωσσικά στοιχεία των διαλέκτων και των ιδιωμάτων αναδύονται πληροφορίες, που αφορούν τις μετακινήσεις πληθυσμών, τον τρόπο ζωής και τη νοοτροπία των ανθρώπων διαφορετικών περιοχών, οι οποίες σχετίζονται με την ιστορία, την κοινωνιολογία και τη λαογραφία των Ελλήνων (Κοντοσόπουλος 2008). Όπως αναφέρει ο Τζιτζιλής (2000, 2001), έχουν διατυπωθεί αρκετές απόψεις αναφορικά με τις απαρχές των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων, οι οποίες, ωστόσο, έχουν υποθετικό και προσωρινό χαρακτήρα, γεγονός που σχετίζεται με την έλλειψη ερευνητικών δεδομένων για τις διαλέκτους της μεσαιωνικής εποχής, καθώς και από τη μη συμπερίληψη του παράγοντα της γλωσσικής επαφής στις υπάρχουσες τοποθετήσεις. Ως προς την ταξινόμηση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων, δεν είναι εφικτό να υπάρξει οριστική πρόταση, καθώς απουσιάζει η συστηματική γλωσσογεωγραφική έρευνα και κατά συνέπεια ο γλωσσογεωγραφικός άτλαντας (Τριανταφυλλίδης 1993).

3.2 Μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων/ ιδιωμάτων

Σύμφωνα με τον Κοντοσόπουλο (2008), η μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων άρχισε να εντείνεται και να απασχολεί τους ερευνητές, των οποίων το ενδιαφέρον επικεντρωνόταν στην ελληνική γλώσσα, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Επισημαίνει, δε, πως πρώτος συστηματικός ερευνητής των ελληνικών γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών υπήρξε ο Γεώργιος Χατζιδάκις (1848-1941), ο οποίος διαμέσου των μελετών του απέδειξε πως η ελληνική γλώσσα παρέχει σημαντικές πληροφορίες ως προς την ιστορία και εξέλιξη των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών.

Με βάση τις επιστημονικές έρευνες που αφορούν τη μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων και το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο βασίστηκαν, διαμορφώνονται τρεις διαφορετικές χρονικές φάσεις. Τα χαρακτηριστικά της πρώτης περιόδου αποτελούν ο ιστορικός προσανατολισμός των μελετών με έμφαση στην φωνητική και η ενασχόληση με μεμονωμένες διαλέκτους. Στη δεύτερη χρονική περίοδο οι μελέτες βασίζονται στη δομική διαλεκτολογία με έμφαση στη φωνολογία και στο λεξιλόγιο.

Στην τρίτη χρονική φάση ως βασικό θεωρητικό μοντέλο νοείται η γενετική διαλεκτολογία με σημαντικότερη τη δουλειά του B. Newton (1972) (Τζιτζιλής 2000, 2001·Trudgill 2007).

Ως προς τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης παρατηρείται πως οι διαλεκτικές έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί, είναι προσανατολισμένες σε μεγάλο βαθμό προς τη μελέτη του λεξιλογίου και σε μικρότερο βαθμό προς τη φωνολογία, τη φωνητική και τη μορφολογία. Ωστόσο, σε επίπεδο σύνταξης είναι εμφανές πως γίνεται ελάχιστη αναφορά στις υπάρχουσες μελέτες, γεγονός που ίσως προκύπτει από την αμφιβολία για το αν υπάρχει διαλεκτική σύνταξη ή όχι (Τζιτζιλής 2000,2001·Trudgill 2007).

3.3 Ταξινόμηση των νεοελληνικών διαλέκτων/ ιδιωμάτων

Όπως αναφέρει ο Τζιτζιλής (2000, 2001), η πιο γνωστή ταξινόμηση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων είναι αυτή του Χατζηδάκι. Με κριτήριο την εξέλιξη των άτονων μεσαίων και κλειστών φωνηέντων, διακρίνει τα ιδιώματα της ελληνικής σε βόρεια –τα άτονα /o/ και /e/ τρέπονται σε /u/ και /i/ και τα άτονα /i/ και /u/ αποβάλλονται- και σε νότια, στα οποία τα φωνήεντα δεν αλλάζουν.

Μια δεύτερη ταξινόμηση που προτείνεται θέτει ως κριτήριο τη διατήρηση ή την αποβολή του ληκτικού –ν των ονομάτων. Έτσι, προκύπτει η διάκριση σε ανατολικά νεοελληνικά ιδιώματα –το /-v/ διατηρείται ή επεκτείνεται- και σε δυτικά νεοελληνικά ιδιώματα –το /-v/ αποβάλλεται. Επιπροσθέτως, η ανάπτυξη του αλόγου γ δημιουργεί μια επιπλέον ταξινόμηση. Σε μέρη των Κυκλάδων, στη Λέσβο, την Ικαρία και την Κρήτη παρατηρείται η συγκεκριμένη ανάπτυξη σε μεσοφωνηεντική θέση και στην ακολουθία φωνήεν+[v]+φωνήεν. Στις Σποράδες και σε περιοχές της Πελοποννήσου το εξακολουθητικό εμφανίζεται στο δεύτερο περιβάλλον, ενώ σε άλλα μέρη της ηπειρωτικής Ελλάδας μόνο στο πρώτο (Τζιτζιλής 2000, 2001).

Το Κέντρο Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων- Ι.Λ.Ν.Ε. της Ακαδημίας Αθηνών παρουσιάζει ενδεικτικά κάποια παραδείγματα για κάθε επίπεδο ανάλυσης ως κριτήρια διαφοροποίησης και κατάταξης των νεοελληνικών διαλέκτων/ ιδιωμάτων, τα οποία είναι τα εξής:

- ως προς την φωνητική και την φωνολογία, στη βόρεια Ελλάδα παρατηρείται μια κλειστότερη προφορά των άτονων /o/ και /e/ ως /u/ και /i/ κατά

αντιστοιχία, καθώς και αποβολή ή σύγηση των άτονων /i/ και /u/. Ο τσιτακισμός –η προφορά του /k/ ως /ts/- παρατηρείται κυρίως στα νησιά του Αιγαίου, στην Κρήτη, στη Μάνη. Η προφορά των διπλών συμφώνων αποτελεί χαρακτηριστικό στα Δωδεκάνησα, την Κύπρο και την Κάτω Ιταλία. Τέλος, σε περιοχές, όπως ο Πόντος, η Κάτω Ιταλία, τα Επτάνησα και η Μάνη παρατηρείται απουσία συνίζησης.

- ως προς τη μορφολογία, η διατήρηση του τελικού –ν καθώς και η κατάληξη του γ' πληθυντικού προσώπου σε –ουσι αντί –ουν στον ενεργητικό Ενεστώτα απαντώνται στα Δωδεκάνησα και στην Κύπρο. Χαρακτηριστικό της βόρειας Ελλάδας αποτελεί η ύπαρξη /i/ αντί για ο στο αρσενικό άρθρο. Στα Δωδεκάνησα, την Κρήτη και την Κύπρο παρατηρείται η αύξηση η- αντί για ε- σε παρελθοντικούς χρόνους. Τέλος, στα νησιά του Αιγαίου χαρακτηριστική είναι η χρήση της αντωνυμίας *είντα* αντί *τι*.
- ως προς τη σύνταξη, στη βόρεια Ελλάδα καθώς και στον Πόντο και τη Μικρά Ασία το έμμεσο αντικείμενο εκφέρεται με αιτιατική αντί της γενικής, ενώ στα νησιά του Αιγαίου και στη Μικρά Ασία παρατηρείται επίταξη των προσωπικών αντωνυμιών.

(<http://www.academyofathens.gr/el/research/centers/greekdialects/neohellenic/classification>)

Επιπλέον, από το ΙΑΝΕ παρουσιάζεται μια γλωσσογεωγραφική κατάταξη των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων, βασισμένη σε ένα σύνολο γλωσσικών και γεωγραφικών κριτηρίων, η οποία παρατίθεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1. Διάλεκτοι και ιδιώματα της νεοελληνικής

ΔΙΑΛΕΚΤΟΙ	ΙΔΙΩΜΑΤΑ
Ποντιακή	Βόρεια
Καππαδοκική	Ημιβόρεια
Κατωιταλική	Δωδεκανησιακά
Τσακωνική	Κυκλαδίτικα
Κυπριακή	Επτανησιακά
Κρητική	Μικρασιατικά
	Μάνης, Κύμης, Παλαιάς Αθήνας

Πηγή: <http://www.academyofathens.gr/el/research/centers/greekdialects/neohellenic/dialects>

3.4 Θρακιώτικες ποικιλίες

3.4.1 Η Θράκης ως γεωγραφική περιοχή

Η Θράκη αποτελεί μια ιστορική και γεωγραφική περιοχή της Βαλκανικής χερσονήσου στο νοτιοανατολικό τμήμα της Ευρώπης. Στη σύγχρονη εποχή, η ονομασία Θράκη αντικατοπτρίζει την περιοχή που οριοθετείται στο βόρειο τμήμα από τον Αίμο, στο νότιο τμήμα από το Θρακικό πέλαγος, στο ανατολικό τμήμα από τον Εύξεινο Πόντο και την Προποντίδα και στο δυτικό τμήμα από τις οροσειρές Κούλα και Ρίλα. Το τμήμα που αντιστοιχεί στην ελληνική επικράτεια –η ονομαζόμενη Δυτική Θράκη– βρίσκεται στο βορειοανατολικό τμήμα της χώρας και περιλαμβάνει τους νομούς Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου και υπάγεται στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας- Θράκης.

Οι περιοχές, στις οποίες χρησιμοποιούνται θρακιώτικες ποικιλίες, καλύπτουν τέσσερις νομούς της Ελλάδας: τον νομό Ξάνθης, τον νομό Ροδόπης, τον νομό Έβρου και τον νομό Καβάλας (επαρχία Χρυσούπολης, ανατολικό τμήμα). Επομένως, διαφαίνεται πως, όταν πρόκειται για γλωσσολογικά ζητήματα, η έννοια Θράκη δεν περιορίζεται στα διοικητικά όρια του σύγχρονου ελληνικού γεωγραφικού διαμερίσματος, καθώς γενική παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι τα σύνορα αφενός δεν δημιουργούνται με βάση τις γλωσσικές εκτάσεις και αφετέρου δεν αποτελούν εμπόδιο για τις διάφορες γλώσσες (Seferiades 2003).

3.4.2 Χαρακτηριστικά των θρακιώτικων ποικιλιών

3.4.2.1 Φωνητική- φωνολογία

Οι θρακιώτικες ποικιλίες ανήκουν στα βόρεια ιδιώματα. Ωστόσο, μετά την ανταλλαγή πληθυσμών, παρατηρείται η ύπαρξη υβριδικών ποικιλιών με στοιχεία των ημιβόρειων ιδιωμάτων τύπου Α και Β. Η αντίθεση ανάμεσα στα ουρανικά και μη ουρανικά σύμφωνα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των βόρειων και ημιβόρειων ιδιωμάτων. Το γεγονός αυτό απορρέει από τα δύο χαρακτηριστικά των βόρειων ιδιωμάτων, δηλαδή τη στένωση των άτονων φωνέντων /e/ και /o/ σε /i/ και /u/ κατά αντιστοιχία και την απαλοιφή των άτονων /i/ και /u/. Αξίζει να σημειωθεί πως τα ημιβόρεια ιδιώματα τύπου Α παρουσιάζουν μόνο το πρώτο χαρακτηριστικό (στένωση

/e/ και /o/ σε /i/ και /u/), ενώ τα ημιβόρεια τύπου Β παρουσιάζουν μόνο το δεύτερο χαρακτηριστικό (σίγηση των άτονων /i/ και /u/) (Καμπάκη- Βουγιουκλή 2012,85-86).

i. Φωνήεντα

Αφαίρεση αρχικών φωνηέντων

- αφαίρεση του αρχικού /a/: παρατηρείται σε μεγάλη συχνότητα στα ρήματα και ρηματικά ονόματα με τα προθήματα *από-* και *ανα-*. Αν και το φαινόμενο παρατηρείται σε όλο το Αιγαίο και την Θράκη, στις θρακιώτικες ποικιλίες δεν συμβαίνει όταν ακολουθούν τα συμφωνικά συμπλέγματα *ρκ, ργ, ρμ, γρ*.
- αφαίρεση του αρχικού /e/: γενικά το αρχικό /e/ είτε αφαιρείται είτε τρέπεται σε /a/ ή /o/. Επιπλέον, τα προθήματα *εκ-* και *εζ-* τρέπονται σε *ζε-*, ενώ το πρόθημα *εν-* αφαιρείται.
- Αφαίρεση του αρχικού /i/: η αφαίρεση του αρχικού /i/ οφείλεται στην συμπροφορά, όπου τα ισχυρότερα φωνήεντα αποβάλλουν τα ασθενέστερα.
- Αφαίρεση του αρχικού /o/: η συνεκφορά- συμπροφορά φαίνεται να αποτελεί τον σημαντικότερο λόγο αποκοπής.

Πρόσθεση φωνηέντων

- Πρόσθεση του /a/: το προθετικό /a/ αποτελεί αποτέλεσμα συνεκφοράς με τα μόρια *θα* και *να* ή με προθέσεις, αριθμητικά ή κατ' αναλογία. Πιο συνηθισμένη είναι η πρόσθεση του μη ετυμολογικού /a/.
- Πρόσθεση άλλων φωνηέντων /e/, /i/, /o/, /u/: η ύπαρξη τέτοιων προσθέσεων είναι σπάνια, κυρίως για τα βόρεια και ημιβόρεια ιδιώματα λόγω της κώφωσης.

Τροπές φωνηέντων

Σε όλα τα ιδιώματα, όπως και στις θρακιώτικες ποικιλίες, παρατηρούνται διάφορες τροπές φωνηέντων με τις εξής εκδοχές: /a/ αντί του /i/, /a/ αντί του /o/, /o/ αντί του /e/, /e/ αντί του /o/, /a/ αντί του /e/ (Καμπάκη-Βουγιουκλή 2012, 87-88).

ii. Σύμφωνα

- Ανάπτυξη του προθετικού /n/: θεωρείται ότι συμβαίνει λόγω της συνεκφοράς του τελικού [n] των προηγούμενων λέξεων.
- Ανάπτυξη του προθετικού /s/: οφείλεται στη συνεκφορά με τους τύπους των αόριστων άρθρων *ένας-ενός*, τη γενική του οριστικού άρθρου της και την αιτιατική πληθυντικού του αρσενικού και θηλυκού άρθρου *τους-τις* και την πρόθεση *εις*.
- Ανάπτυξη του προθετικού /γ/: προκύπτει από συνεκφορά του φωνηεντόληκτου άρθρου ή αντωνυμίας με την επόμενη λέξη που αρχίζει από φωνήεν.
- Ενδολεξική ανάπτυξη του /γ/ μετά τα σύμφωνα ως τροπές του ημίφωνου /j/: παρατηρείται μετά από όλα σχεδόν τα σύμφωνα [v], [f], [b], [p], [t], [d], [ð], [θ], [l], [r], [s], [z], αρκεί να ακολουθεί μπροστινό φωνήεν.
- Χρήση άηχων συμφώνων αντί ηχηρών σε δάνειες λέξεις.
- Αφομοιώσεις συμφωνικών συμπλεγμάτων *γχ, μφ, νθ*: στις θρακιώτικες ποικιλίες στα συμπλέγματα αντιστοιχούν οι φθόγγοι [x], [f], [θ].
- Εναλλαγή των [θ] με [f].

(Πηγή: Παρατηρητής της Θράκης στο σύνδεσμο: <https://www.paratiritis-news.gr/koinonia/to-thrakiko-idioma-sto-isaakio-didymoteichou-kai-sto-lykodromio-tis-xanthis/>)

3.4.2.2 Μορφολογία

i. Η αύξηση και το άρθρο

Ως προς την αύξηση ο Seferiades (2003) στις παρατηρήσεις του αναφέρει πως δεν υπάρχει υπερβολική χρήση της αύξησης στους παρελθοντικούς χρόνους. Συγκεκριμένα δεν εμφανίζεται η αύξηση στον Παρατατικό και κάποιες φορές το ε μετατρέπεται σε ι. Ως προς το άρθρο, μελέτες σχετικές με τα βόρεια ιδιώματα –όπως αναφέρει ο Seferiades (2003)- παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητές του, κυρίως ως προς τη φωνητική. Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- το αρσενικό άρθρο *ο* αλλάζει σε :
 - ου* σε περιοχές όπως η Ήπειρος, η Στερεά Ελλάδα, η δυτική και κεντρική Μακεδονία.

- ii. η (με αποτέλεσμα να συγγέεται με το θηλυκό άρθρο) σε περιοχές όπως η Λέσβος, η Ημαθία, η Χαλκιδική, η Θράκη.
- σε περιοχές όπως το Σουφλί και η Βέροια, παρουσιάζεται και το *ου* και το *ι*
- στην Κοζάνη χρησιμοποιείται το *η* μόνο με κύρια ονόματα, ενώ το *ου* εμφανίζεται σε όλες τις άλλες περιπτώσεις
- συχνά παραλείπεται το άρθρο στην Θράκη.

Ο Seferiades (2003) στις παρατηρήσεις του αναφέρει πως δεν εμφανίζεται ένας μοναδικός τύπος του αρσενικού άρθρου από τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και για τον λόγο αυτό δεν μπορεί να εξαχθεί ένα ακριβές συμπέρασμα για το πού πραγματοποιείται η στένωση σε *ου*, πού τρέπεται σε *η* και πού παραλείπεται.

3.4.2.3 Λεξιλόγιο

i. Δάνειες λέξεις- Αρχαϊσμοί

Σύμφωνα με τον Seferiades (2003), τα ρήματα εμφανίστηκαν στις θρακιώτικες ποικιλίες μέσα από τη διαδικασία της γραμματικοποίησης. Πρόκειται, δηλαδή, για παράγωγες λέξεις από ουσιαστικά, ενώ το μόρφημα που χρησιμοποιείται είναι το *-ίζω/ -ίζου*. Ως προς τα ουσιαστικά, επισημαίνει πως πολλές λέξεις –δάνειες λέξεις από την τουρκική κυρίως- δεν λέγονται σήμερα, ενώ έχουν διατηρηθεί όσες πέρασαν στην κοινή ελληνική. Γενικά, παρατηρείται σημαντικός περιορισμός των διαλεκτικών όρων, με αποτέλεσμα να διατηρούνται κυρίως στο λεξιλόγιο του οικογενειακού και οικιακού περιβάλλοντος. Τέλος, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι πολλές λέξεις που χρησιμοποιούνται είναι αρχαϊκές, αν και εμφανίζονται στο λεξιλόγιο που παραπέμπει στην καθημερινή ζωή (όπως η λέξη προσκέφαλο).

Τα χαρακτηριστικά των θρακιώτικων ποικιλιών, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, καταδεικνύουν πως δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση των συγκεκριμένων ποικιλιών από την κοινή νεοελληνική και συνεπώς οι διαφοροποιήσεις δεν αποτελούν εμπόδιο για την κατανόηση τους (Καμπάκη- Βουγιουκλή 2012).

4. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Η γεωγραφική ποικιλότητα στην ελληνική εκπαίδευση

Οι στάσεις κάθε κοινωνίας απέναντι στα γλωσσικά ζητήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις που λαμβάνονται για τον γλωσσικό σχεδιασμό, με κυριότερο πεδίο εφαρμογής του την εκπαίδευση. Η γλωσσική πολιτική που ασκείται από το εκάστοτε κράτος κατά τον γλωσσικό σχεδιασμό είναι ο παράγοντας που καθορίζει ποιες γλώσσες θα αποτελέσουν διδακτικό αντικείμενο στα σχολεία και με ποια μορφή, διαμορφώνοντας παράλληλα και τις συνθήκες διδασκαλίας (αρνητικές ή θετικές) για τους διαλεκτόφωνους μαθητές (Σκούρτου 2011). Απώτερος στόχος για τους μαθητές αποτελεί η εκμάθηση και η διαχείριση της κοινής γλώσσας, η οποία αποσκοπεί αφενός στην ομοιογένεια της διδασκαλίας και εν γένει της εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια και αφετέρου στη διαμόρφωση και διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ενότητας και ταυτότητας (Ανδρουλάκης 2008). Τα νεοελληνικά ιδιώματα, αντιθέτως, θεωρείται ότι αποτελούν προφορική μορφή λόγου και απαξιώνονται και αποκλείονται από το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αγγελοπούλου 2010).

Ως προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρείται πως τόσο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) όσο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) εμφανίζουν αναφορές ως προς τις διαφοροποιήσεις της γλώσσας, ωστόσο δεν ενθαρρύνουν την χρήση και τη διδασκαλία των γεωγραφικών ποικιλιών της νεοελληνικής, αν και υιοθετούν την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Ωστόσο, στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) πραγματοποιείται ξεκάθαρη αναφορά στην ανάγκη χρήσης και διδασκαλίας των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων με σκοπό την διατήρηση της γλωσσικής κληρονομιάς, ενώ προϋπόθεση αποτελεί η αναγνώριση και η δημιουργική αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών με απώτερο στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Αξίζει να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί μόνο πιλοτικά (Τζακώστα & Μπετεινάκη 2019).

Για την επίτευξη της ενσωμάτωσης των γεωγραφικών ποικιλιών της νεοελληνικής στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν υιοθετηθεί τρεις προσεγγίσεις που αφορούν τον σχεδιασμό του γλωσσικού μαθήματος. Η πρώτη προσέγγιση -αποτελεί την σύγχρονη

μορφή διδασκαλίας στην ελληνική εκπαίδευση- η *εξάλειψη των ανεπίσημων ιδιωμάτων*, αναφέρεται στην αποκλειστική διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του κράτους, αποκλείοντας την επιλογή χρήσης κάποιου ιδιώματος από το παιδί, θεωρώντας τη γλώσσα του σχολείου ως τη μόνη σωστή, καθιστώντας κατά αυτόν τον τρόπο ευνοϊκότερες τις συνθήκες για τους μη διαλεκτόφωνους μαθητές. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή προωθεί τον στιγματισμό των γλωσσικών ποικιλιών –προβάλλονται ως κατώτερες ή λανθασμένες- και εν συνεχεία προσβάλλει τους/τις διαλεκτόφωνους/-ες μαθητές/-τριες με αποτέλεσμα την αποξένωσή τους από το σχολείο και την καλλιέργεια ενός αισθήματος απόρριψης (Μπασλής 2000).

Η επόμενη προσέγγιση, ο *διαλεκτισμός*, αναφέρεται στην ταυτόχρονη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας και της εκάστοτε γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλίας (Αγγελοπούλου 2010). Ο συγκεκριμένος τρόπος εκπαίδευσης επιτρέπει την χρήση των εκάστοτε τοπικών ποικιλιών από τους/τις διαλεκτόφωνους/-ες μαθητές/-τριες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρείται, δε, ιδιαίτερα ωφέλιμος, εφόσον ενισχύει την γλωσσική ενημερότητα και την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και συμβάλλει στην συνειδητοποίηση της φυσικότητας της ύπαρξης των γλωσσικών ποικιλιών. Επιπροσθέτως, διαμέσου αυτής της μορφής εκπαίδευσης ο μαθητικός πληθυσμός μαθαίνει περισσότερα για τις γλωσσικές ποικιλίες και εν γένει για τον πλούτο της ελληνικής γλώσσας (Κατσούδα 2017).

Η τρίτη προσέγγιση, η *αναγνώριση και η εκτίμηση των διαλεκτικών διαφορών*, θέτει ως στόχο την μεταβολή των στάσεων απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη προσέγγιση, προτεραιότητα δεν αποτελεί η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας, αλλά η διαπαιδαγώγηση του μαθητικού πληθυσμού ως προς την αποδοχή των γλωσσικών ποικιλιών ως ισάξιων με την επίσημη γλώσσα (Αγγελοπούλου 2010). Συνδυάζοντας τις δύο τελευταίες προσεγγίσεις προκύπτει το θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα γλωσσικό μάθημα προσανατολισμένο στην γλωσσική διαφοροποίηση (Αγγελοπούλου 2010).

Σημαντικός παράγοντας για τη λειτουργία οποιαδήποτε προσέγγισης, η οποία θα αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των γλωσσικών ποικιλιών είναι οι εκπαιδευτικοί. Επομένως, πρέπει να αντιμετωπιστεί η αμηχανία των εκπαιδευτικών και για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η ενημέρωσή τους ως προς την γλωσσική διδασκαλία, η οποία

δεν εμφανίζει ρυθμιστικές τάσεις και στην οποία θα υπάρχει πλήρης αποδοχή του διαφορετικού γλωσσικού υπόβαθρου των μαθητών (Αγγελοπούλου 2010).

4.2 Η γεωγραφική ποικιλότητα στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού

Τα νέα ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος και το ΔΕΠΠΣ της δημοτικής εκπαίδευσης υιοθετούν την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της γλώσσας και στοχεύουν σε μια επικοινωνιακή μάθηση. Έτσι, παρατηρούνται αναφορές στον «ετερογενή χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της» (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ 2003, 14), και τίθενται ως επιμέρους στόχοι ο/η μαθητής/ -ρια:

- «να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας» (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ 2003, 18)
- «να χαίρεται και να εκτιμά τη γλωσσική ποικιλία» (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ 2003, 23)
- «να εξοικειώνεται με τον ιδιοματικό λόγο» (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ 2003, 15).

Σύμφωνα με τους στόχους των ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν παραπάνω, τα σχολικά εγχειρίδια της δημοτικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να παρουσιάζουν πλήθος διαλεκτικών κειμένων. Ωστόσο, αυτό που παρατηρείται είναι πως τα κείμενα με διαλεκτικά στοιχεία στα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού είναι λίγα και περιορίζονται σε ιδιοματικές λέξεις, εκτός κάποιων λίγων εξαιρέσεων. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει την γλωσσική, αλλά και πολιτιστική ετερότητα (Αρχάκης 2005). Για να καταστεί δυνατό να ενταχθούν οι γεωγραφικές ποικιλίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010).

Ανατρέχοντας κανείς στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού σχολείου, θα παρατηρήσει πως σε κάθε βιβλίο υπάρχουν μαθήματα που σχετίζονται με εορτές και επετείους, στα οποία ενυπάρχουν κείμενα με ιδιοματικό λόγο. Ωστόσο, η γλωσσική ποικιλία που αντιστοιχεί στο καθένα από τα κείμενα αυτά δεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας και δεν αξιοποιείται.



Στο βιβλίο της γλώσσας της Ε' τάξης, *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*, και στην ενότητα «Οι φίλοι μας και οι φίλες μας» εντοπίζεται το μοναδικό απόσπασμα όπου αξιοποιείται ο διαλεκτικός λόγος στη δημοτική εκπαίδευση. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται κάποιες μαντινάδες, όπως:

«Σαν το πουλί από πετά και μπάλα δεν το πιάνει
ετσά 'ναι η φιλία μας κι ο κόσμος δεν τη βάνει!»
«Είμαι φτωχός και το θωρώ, μα έχω καρδιά ατσαλένη
που σε κιντώνους εκατό για τη φιλία μας μπαίνει.»

(Αναστασοπούλου et al χ.χ., 81)

Στο συγκεκριμένο μάθημα οι μαθητές/-ριες πρέπει να εντοπίσουν και να καταγράψουν τις ιδιοματικές λέξεις και να βρουν τι σημαίνουν. Επιπλέον, αφού δοθούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες, όπως τι είναι οι μαντινάδες, ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους, ο λόγος που γράφονται, ζητείται να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν τη δική τους μαντινάδα αλλά και να εντοπίσουν τις τελικές προτάσεις στις μαντινάδες που υπάρχουν στο βιβλίο. Στο ίδιο κεφάλαιο και στο *Τετράδιο εργασιών* της γλώσσας περιγράφεται το παιχνίδι «αστράγαλοι ή κότσια». Πρόκειται για ένα αρχαίο παιχνίδι, η ύπαρξη τους οποίου διατηρείται ως τη σύγχρονη εποχή. Οι μαθητές/ -ριες καλούνται να δημιουργήσουν έναν διάλογο, που συμβαίνει ανάμεσα σε δύο παιδιά, τα οποία παίζουν αυτό το παιχνίδι, χρησιμοποιώντας και τις πληροφορίες που παρέχει το κείμενο, το οποίο εμπεριέχει πολλές ιδιοματικές λέξεις, όπως *νουμάς, καζιάκα* (Αναστασοπούλου et al χ.χ., 42-44). Ως προς τις οδηγίες που παρέχονται στο βιβλίο του δασκάλου για την συγκεκριμένη ενότητα, τονίζεται πως με αφορμή τις κρητικές μαντινάδες προτείνεται να γίνει αναφορά στη γλωσσική διαφοροποίηση και να εξηγήσει ο/η εκπαιδευτικός πως η γλώσσα που διδάσκονται στο σχολείο αποτελεί την κοινή γλώσσα συνεννόησης και επικοινωνίας μεταξύ των Ελλήνων, ωστόσο υπάρχουν και τοπικά ιδιώματα, τα οποία έχουν την αξία τους και πρέπει να τυγχάνουν σεβασμού (Αναστασοπούλου et al χ.χ., 35).

Στο βιβλίο της γλώσσας της Στ' τάξης του δημοτικού, *Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα*, υπάρχει ακόμη μια δραστηριότητα που σχετίζεται με διαλεκτικά στοιχεία. Μετά την παρουσίαση του λαϊκού παραμυθιού «Η χελώνα και ο Ρεβυθάκης», οι μαθητές/ -ριες



καλούνται να εντοπίσουν λέξεις που διαφέρουν από αυτές που χρησιμοποιούμε σήμερα, όπως έδωκε, παστρεμένο (Ιορδανίδου et al χ.χ., 61-64).

Δείγματα γλωσσικών διαφοροποιήσεων εντοπίζονται και στα σχολικά εγχειρίδια μη γλωσσικών μαθημάτων. Παράδειγμα αποτελεί η Μελέτη Περιβάλλοντος της Δ' τάξης, όπου παρουσιάζεται ένα δημοτικό τραγούδι της ξενιτιάς, όπως αυτό παρατίθεται παρακάτω:

*«Μάνα πολλά μαλώνεις με
κι εγώ μισέψει θέλω, να φύγω
να ξενιτευτώ, στα ξένα να γυρίζω
να κάνεις χρόνο να με ιδείς,
χρόνους να μ' ανταμώνεις...»*

(Κόκκοτας et al χ.χ., 41)

Στην συγκεκριμένη περίπτωση το σύνηθες είναι να ζητείται από τους/ τις μαθητές/ -ριες να βρουν τραγούδια τέτοιου είδους από τον δικό τους τόπο.

5. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ

5.1 Ο όρος «μειονότητα»

Οι «μειονότητες» έχουν βρεθεί στο επίκεντρο των συζητήσεων και των ερευνών σε διεθνές επίπεδο, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένας διεθνώς αποδεκτός ορισμός για το ποιες ομάδες αποτελούν μειονότητες. Συχνά τονίζεται πως η ύπαρξη μειονοτήτων αποτελεί πραγματικό ζήτημα και πως ο ορισμός της έννοιας «μειονότητα» θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τόσο αντικειμενικούς παράγοντες –όπως η κοινή εθνικότητα, θρησκεία ή γλώσσα- όσο και υποκειμενικούς παράγοντες, όπως ότι τα άτομα πρέπει να αυτοπροσδιορίζονται ως μέλη μιας μειονότητας. Η δυσκολία για την εύρεση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού έγκειται στις ποικίλες καταστάσεις, στις οποίες ζουν οι μειονότητες (United Nations 2010).

Το άρθρο 27, το οποίο εμπεριέχεται στο Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (1966) αφενός αποτελεί την πιο ευρέως αποδεκτή και νομικά δεσμευτική διάταξη για τις μειονότητες και αφετέρου υπήρξε η βάση για την Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για τις μειονότητες. Το άρθρο 27 συγκεκριμένα αναφέρει:

«Στα Κράτη όπου υπάρχουν εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες, τα πρόσωπα που ανήκουν σε αυτές δεν μπορούν να στερηθούν του δικαιώματος να έχουν, από κοινού με τα άλλα μέρη της ομάδας τους, τη δική τους πολιτιστική ζωή, να εκδηλώνουν και να ασκούν τη δική τους θρησκεία ή να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα.»

(<https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet18rev.1en.pdf>).

Το 1977 ο Ειδικός Εισηγητής της Υπό-Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για την Πρόληψη των Διακρίσεων και την Προστασία των Μειονοτήτων Francesco Carotorti, πρότεινε έναν ορισμό σύμφωνα με τον οποίο η μειονότητα αποτελεί:

«Μία ομάδα μικρότερη αριθμητικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό του κράτους, σε μη κυρίαρχη θέση, της οποίας τα μέλη –πολίτες αυτού του κράτους- έχουν εθνοτικά, γλωσσικά ή θρησκευτικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά του υπόλοιπου πληθυσμού και εκφράζουν, ακόμη και

σιωπηρά, ένα αίσθημα αλληλεγγύης, που κατευθύνεται προς τη διατήρηση του πολιτισμού, της παράδοσης, της θρησκείας ή της γλώσσας τους.» (United Nations 2010)

Το 1992 η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ενέκρινε τη Διακήρυξη των Μειονοτήτων (Declaration of Minorities), η οποία υπήρξε αρκετά προοδευτική ως προς τα δικαιώματα των μειονοτήτων, συμπεριλαμβάνοντας μεταξύ άλλων το δικαίωμα συμμετοχής των μελών τους στην πολιτική και οικονομική ζωή του κράτους. Στο άρθρο 1 της Διακήρυξης αναφέρεται συγκεκριμένα σε «εθνικές ή εθνοτικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες» τις οποίες «τα κράτη οφείλουν να προστατεύουν» (United Nations 2012). Ωστόσο, δεν διατυπώθηκε κάποιος ορισμός για τον όρο «μειονότητα».

5.2 Ο όρος «μειονοτική γλώσσα»

Το περιεχόμενο της έννοιας «μειονοτική γλώσσα» διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο, στο οποίο εξετάζεται. Υπό το πρίσμα της γλωσσολογικής επιστήμης, για να χαρακτηριστεί μια γλώσσα ως μειονοτική, λαμβάνονται υπόψη καθοριστικοί και αντικειμενικοί παράγοντες, όπως το καθεστώς και το κύρος της μειονοτικής γλώσσας καθώς και των ομιλητών της εντός του κράτους στο οποίο βιεί, αν είναι ρυθμισμένη ή όχι, οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιείται (Σελλά- Μάζη 2016). Από τη θεσμική και πολιτική σκοπιά, όπως αναφέρει ο Τσιτσελίκης (2001) στον Ευρωπαϊκό Χάρτη για τις Περιφερειακές και Μειονοτικές Γλώσσες δίνεται ο ακόλουθος ορισμός για τον όρο «μειονοτική γλώσσα»:

«Μειονοτική ή περιφερειακή γλώσσα είναι εκείνη που δεν είναι επίσημη γλώσσα του κράτους και χρησιμοποιείται «παραδοσιακά» από τους κατοίκους μιας περιοχής του, οι οποίοι αποτελούν μειοψηφία σε σχέση με τον υπόλοιπό του πληθυσμού. Σε αυτές δεν περιλαμβάνονται οι διάλεκτοι της επίσημης γλώσσας, ούτε οι γλώσσες των μεταναστών.»

Σύμφωνα με τη Σελλά- Μάζη (2016), ο ορισμός αυτός αναφέρεται κατά κύριο λόγο στις ιστορικές μειονοτικές γλώσσες, έχει πολιτικό χαρακτήρα και κατ' επέκταση εξυπηρετεί μάλλον τις μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες παρά τις μικρές. Επιπροσθέτως,

αποκλείει τις γλώσσες χιλιάδων μεταναστών που έχουν λάβει υπηκοότητα από τα κράτη, στα οποία ζουν και αναπτύσσονται, ενώ ελάχιστη αναφορά γίνεται για τις γλώσσες των Ευρωπαίων Εβραίων και Ρομά. Αξίζει να σημειωθεί πως υιοθετήθηκε ο όρος «λιγότερο χρησιμοποιούμενες γλώσσες» -πάλι σε σχέση με την επίσημη γλώσσα ενός κράτους (<https://www.europarl.europa.eu/EPRS/EPRS-Briefing-589794-Regional-minority-languages-EU-FINAL.pdf>).

5.3 Μειονοτικές γλώσσες στην ελληνική επικράτεια

Η ύπαρξη των μειονοτικών γλωσσών στην ελληνική επικράτεια οφείλεται στον τρόπο κατά τον οποίο διαμορφώθηκαν τα σύνορα του ελληνικού κράτους στο διάστημα από τον Πόλεμο της Ανεξαρτησίας του 1821 έως και το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου το 1947 (Σελλά- Μάζη 2016). Έτσι, με την ίδρυση του ελληνικού κράτους και την μετέπειτα προσάρτηση της Θεσσαλίας και των Νέων Χωρών παράλληλα με την ελληνική ακούγονταν η τουρκική, η αρβανίτικη, η βλαχική, η σλαβομακεδονική, η πομακική και τα ισπανοεβραϊκά (Τσιτσελίκης 2001· Αρχάκης & Κονδύλη 2011).

Τα τελευταία αριθμητικά δεδομένα σχετικά με τις ομιλούμενες γλώσσες στην ελληνική επικράτεια δίνονται στην απογραφή του πληθυσμού του 1951, η οποία αποτελεί σημείο αναφοράς για τις μελέτες που διενεργούνται μέχρι σήμερα. Από την απογραφή, λοιπόν, απορρέει πως οι κυριότερες ομιλούμενες γλώσσες από μικρές πληθυσμιακές ομάδες στην Ελλάδα είναι: η αρβανίτικη, η αρμενική, η αρωμουνική ή κουτσοβλαχική ή βλαχική, η πομακική, η αθιγγανική ρομανί, η σλαβομακεδονική και η τουρκική. Ωστόσο, τα δεδομένα αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ενδεικτικά καθώς έχουν μεσολαβήσει αρκετές δεκαετίες έως σήμερα (Σελλά- Μάζη 2016).

Η Σελλά- Μάζη (2016), θέτοντας ως κριτήριο το επίπεδο βιωσιμότητας, ομαδοποιεί τις μειονοτικές γλώσσες σε τρεις κατηγορίες:

- γλώσσες χαμηλής βιωσιμότητας: η αρβανίτικη και η αρωμουνική/κουτσοβλαχική/βλαχική
- γλώσσες μέσης βιωσιμότητας: η πομακική, η ελληνική ρομανί και η σλαβομακεδονική
- γλώσσες υψηλής βιωσιμότητας: η τουρκική

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, οι γλώσσες αυτές (εκτός από την Τουρκική) δεν τυγχάνουν ιδιαίτερης μεταχείρισης και δεν υπάρχει θεσμικό και νομικό καθεστώς για την προστασία τους (Τσιτσελίκης 2001). Αφενός ο στιγματισμός και η υποτίμηση και αφετέρου ο αποκλεισμός από την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν κοινές συντεταγμένες για τις μειονοτικές γλώσσες, που βιούν στον ελλαδικό χώρο (Αρχάκης & Κονδύλη 2011).

5.4 Οι γλώσσες της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δυτικής Θράκης

Η Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης αποτελεί την μόνη θεσμικά αναγνωρισμένη πληθυσμιακή ομάδα, άμεσα ως προς το θρήσκευμα και έμμεσα ως προς τα εθνοπολιτισμικά αλλά και γλωσσικά της χαρακτηριστικά, κάτι στο οποίο συνηγορεί η πρόβλεψη και εφαρμογή δίγλωσσου εκπαιδευτικού συστήματος για την εκπαίδευση των μουσουλμάνων μαθητών στη μητρική τους γλώσσα (KEMO 2001). Τα εκπαιδευτικά δικαιώματα για τους μουσουλμάνους απορρέουν από τη Συνθήκη της Λοζάνης (1923). Έτσι, οι μουσουλμάνοι μαθητές φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία (κυρίως αφορά την Πρωτοβάθμια και σε κάποιες περιπτώσεις τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), όπου διδάσκονται την ελληνική και την τουρκική σε ισόποσο χρόνο (Τσιτσελίκης 2001·Αρχάκης & Κονδύλη 2011).

Ως προς την πληθυσμιακή ομάδα, που αποτελεί την Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης, η επικρατέστερη άποψη τα τελευταία χρόνια –και θέση της ελληνικής πολιτείας– είναι πως χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, δηλαδή «φυλετικά, κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτιστικά αποτελείται από τρεις ομαδοποιήσεις: τους Αθίγγανους, τους Πομάκους και τους Τουρκογενείς» (KEMO 2001, 17·Καραντζόλα 2000). Ωστόσο, σε επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς η κατάσταση διαφοροποιείται, καθώς οι Αθίγγανοι στην πλειοψηφία τους (ελάχιστες είναι οι εξαιρέσεις) παρουσιάζουν γενικευμένη τουρκοφωνία, δηλαδή τη θέση της μητρικής γλώσσας παίρνει η τουρκική. Από τα παραπάνω προκύπτει πως η συζήτηση αφορά δύο γλώσσες, την τουρκική και την πομακική και τη μεταξύ τους σχέση (KEMO 2001, 17·Καραντζόλα 2000). Επιπρόσθετα, η ελληνική, η οποία αποτελεί την επίσημη γλώσσα του κράτους του οποίου είναι πολίτες, συμπληρώνει το γλωσσικό τοπίο της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δυτικής Θράκης (Καραντζόλα 2000).

Η *τουρκική* είναι αδιαμφισβήτητα η ισχυρότερη γλώσσα για τη Μουσουλμανική Μειονότητα τόσο σε γραπτό όσο και σε προφορικό επίπεδο (Καραντζόλα 2000). Η τουρκική που ομιλείται στην περιοχή αποτελεί ποικιλία της τουρκικής της Τουρκίας, δηλαδή της επίσημης εθνικής γλώσσας της χώρας. Κάποιοι αρχαϊσμοί και διαφοροποιήσεις στην κλίση των ρημάτων αποτελούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, τα οποία, ωστόσο, δεν δυσχεραίνουν την αλληλοκατανόηση και επικοινωνία ανάμεσα στους τουρκόφωνους Ελλάδας και Τουρκίας. Επιπλέον, η συγκεκριμένη ποικιλία της τουρκικής παρουσιάζει πληθώρα ελληνικών δανείων, τα οποία αφορούν τόσο το διοικητικό σημασιολογικό πεδίο όσο και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στα πλαίσια της καθημερινότητας. Η επίσημη (standard) τουρκική καθώς και η ελληνική διδάσκονται στα δίγλωσσα (μειονοτικά) σχολεία. Ως προς τη σχέση με την ελληνική, οι τουρκόφωνοι διακρίνονται σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους. Σημαντικοί παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται αυτή η διάκριση είναι το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία και το φύλο (Σελλά- Μάζη 2016, 48-49).

Η *πομακική* γλώσσα αποτελεί αφενός το σημαντικότερο στοιχείο αναγνώρισης της πομακικής ταυτότητας και αφετέρου τον σύνδεσμο με την πολιτιστική ιστορία των Πομάκων (Σελλά- Μάζη 2016). Είναι η δευτερεύουσα γλώσσα ως προς την χρήση της στους κόλπους της Μουσουλμανικής Μειονότητας και πρόκειται για γλώσσα προφορικής παράδοσης (Καραντζόλα 2000). Στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανιζόταν ως ένα «γλωσσικό κράμα» με στοιχεία από την αρχαία ελληνική, την τουρκική και την βουλγαρική με την κυριαρχία ενός σλαβοβουλγαρικού ιδιώματος. Ο χαρακτηρισμός αυτός, ωστόσο, δεν μπορεί να υποστηριχθεί γλωσσικά και ίσως εξυπηρετεί εξωγλωσσικούς σκοπούς (Καραντζόλα 2000). Οι ερευνητές της γλώσσας επισημαίνουν ότι πρόκειται για σλαβική ποικιλία με χαρακτηριστικά από την ελληνική και την τουρκική, κυρίως σε επίπεδο λεξιλογίου (Σελλά- Μάζη 2016). Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες καταγραφής της γλώσσας τόσο από ελληνόφωνους όσο και από πομακόφωνους δασκάλους, μέσα από την χρήση ελληνικών και λατινικών συμβόλων, με αποτέλεσμα να υπάρχουν λεξικά και βιβλία γραμματικής. Ωστόσο, δεν μπορούν οι εν λόγω παραγωγές να αποτελέσουν βάση για τη μελέτη και τη διδασκαλία της πομακικής γλώσσας, καθώς δεν προηγήθηκε γλωσσολογική έρευνα (Σελλά- Μάζη 2016). Η ιδιαίτερη κοινωνιογλωσσική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι πομακόφωνοι έχει ως αποτέλεσμα την τριγλωσσία την οποία βιώνουν με την πομακική να αποτελεί την μητρική γλώσσα



που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της οικογένειας και στο εσωτερικό της κοινότητας, την τουρκική να αποτελεί τη γλώσσα της εκπαίδευσης αλλά και των συναλλαγών στα πλαίσια του ευρύτερου μειονοτικού πλαισίου και την ελληνική να αποτελεί την γλώσσα της εκπαίδευσης αλλά και τη γλώσσα σε διοικητικό επίπεδο καθώς και σε επίπεδο συναλλαγών έξω από το πλαίσιο της μειονότητας (Σελλά- Μάζη 2016).

6. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ

6.1 Προσδιορισμός της έννοιας «γλωσσικές στάσεις»

Σύμφωνα με τους Αρχάκη & Κονδύλη (2011) όλες οι γλωσσολογικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν πως κάθε γλώσσα και οι ποικιλίες αυτής είναι δυνητικά ισότιμες, δηλαδή δυνητικά είναι σε θέση να επιτελέσουν όλες τις λειτουργίες, αν υπάρξει το κατάλληλο πλαίσιο. Ενώ, λοιπόν, δεν υπάρχει κάποια επιστημονικά τεκμηριωμένη άποψη πως μια γλωσσική ποικιλία είναι υπέρτερη κάποιας άλλης σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, οι ομιλητές/ -τριες φαίνεται συχνά να εκφράζουν απόψεις, οι οποίες υποδηλώνουν ιδεολογίες για τη γλώσσα (Τσιτσιπής 2001). Οι απόψεις που εκφράζονται για τη γλώσσα ονομάζονται γλωσσικές στάσεις. Πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο (Τσιτσιπής 2001), για τη διερεύνηση και μελέτη του οποίου εμπλέκονται διαφορετικοί κλάδοι των ανθρωπιστικών επιστημών (Κακριδής- Φερράρι 2007).

Σύμφωνα με την Κακριδής- Φερράρι (2007), η έννοια αναφέρεται στις αντιλήψεις που φέρουν για τις ιδιότητες της γλώσσας οι διάφορες ομάδες ομιλητών/ -τριών, καθώς και στον τρόπο που οι απόψεις αυτές αντανακλούν στη συμπεριφορά τους. Η Κακριδής- Φερράρι προσφέρει έναν ακόμη ορισμό -μέσω της αναδιατύπωσης και προσαρμογής του κλασικού ορισμού του Allport- σύμφωνα με τον οποίο οι γλωσσικές στάσεις θεωρούνται ως *«εσωτερική κατάσταση ετοιμότητας, που οργανώνεται από την εμπειρία και ασκεί ρυθμιστική και δυναμική επίδραση στην αντίδραση του ατόμου απέναντι σε όλα όσα σχετίζονται με το γλωσσικό φαινόμενο»* (Κακριδής- Φερράρι 2007). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την Τσάκωνα (χ.χ.) οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα αποτελούν υποκειμενικές κρίσεις τόσο για την μητρική γλώσσα και τις διαλέκτους όσο και για τις ξένες γλώσσες, οι οποίες εκφράζονται ρητά από τους/τις ομιλητές/ -τριες.

Ως προς την προσέγγιση των γλωσσικών στάσεων υπάρχουν δύο βασικές θεωρίες, η *νοησιαρχική* και η *συμπεριφοριστική* (Κακριδής- Φερράρι 2007·Κωστούλα- Μακράκη 2001). Η πρώτη, η νοησιαρχική, αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εσωτερική φύση των στάσεων (Κακριδής- Φερράρι 2007), καθώς θεωρεί πως η στάση αποτελεί μια εσωτερική πνευματική κατάσταση, η δημιουργία της οποίας προέρχεται από κάποιο ερέθισμα ενώ έχει ως αποτέλεσμα την αντίδραση του οργανισμού (Κωστούλα- Μακράκη 2001). Το πρόβλημα με αυτή τη θεωρία έγκειται στο γεγονός πως δεν είναι

δυνατή η εμπειρική παρατήρηση και συνεπώς υπάρχει εξάρτηση από τις απαντήσεις του ατόμου για τον καθορισμό των στάσεων (Κακριδής-Φερράρι 2007·Κωστούλα-Μακράκη 2001). Η δεύτερη προσέγγιση, η συμπεριφοριστική, επικεντρώνεται στις αντιδράσεις των ατόμων στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, η παρατήρηση των οποίων αποτελεί το μοναδικό μέσο για τη διερεύνηση των στάσεων (Κακριδής-Φερράρι 2007). Η συγκεκριμένη θεωρία διευκολύνει την έρευνα, καθώς απαραίτητα στοιχεία είναι η παρατήρηση, η πινακοποίηση και η ανάλυση της συμπεριφοράς. Ωστόσο, τα αποτελέσματα που παρέχει μια τέτοια διερεύνηση των στάσεων δεν έχουν ενδιαφέρον, καθώς δεν είναι εφικτή η χρήση τους στην πρόβλεψη άλλης συμπεριφοράς (Κωστούλα-Μακράκη 2001).

Αναφορικά με τη φύση τους φαίνεται πως οι στάσεις εμπεριέχουν τρεις διαστάσεις: τη νοητική, τη συναισθηματική και τη βουλητική. Η νοητική διάσταση αναφέρεται στις μεταγλωσσικές αντιλήψεις, καθώς και στις απόψεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων για τις γλώσσες και τις ποικιλίες τους. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στα συναισθήματα, τα οποία μπορεί να προκαλέσει κάποια γλωσσική ποικιλία ή κάποιο γλωσσικό στοιχείο. Η τρίτη διάσταση, η βουλητική, αναφέρεται στη θέληση των ατόμων για δράση αναφορικά με τη γλώσσα (Κακριδής-Φερράρι 2007).

Σχετικά με το περιεχόμενό τους, οι αξιολογήσεις που εμπεριέχονται στις γλωσσικές στάσεις αναφέρονται τόσο στην υπόσταση των γλωσσών –κυρίως ως προς την ιεράρχηση αυτών στην κλίμακα του κοινωνικού κύρους- όσο και στη μορφή που πρέπει να έχει μια γλώσσα, ενώ φαίνεται να είναι σημαντική η επίδρασή τους σε αυτά. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές πως όλες οι στάσεις, οι αξιολογήσεις που εμπεριέχονται σε αυτές, οι απόψεις και τα συναισθήματα των ομιλητών/ -τριών δεν συνδέονται με στάσεις απέναντι στη γλώσσα και στα επιμέρους στοιχεία αυτής, αλλά με τους/ τις ομιλητές/ -τριες των διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών καθώς και με τις εθνικές ή κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν (Κακριδής-Φερράρι 2007).

6.2 Γένεση των γλωσσικών στάσεων

Η διαμόρφωση των γλωσσικών στάσεων συντελείται σε μικρή ηλικία, καθώς συνδέονται άμεσα με την διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου, εκείνη δηλαδή τη διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιείται η εκμάθηση των κοινωνικά αποδεκτών απόψεων και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν την ομάδα στην οποία

ανήκει (Κακριδής-Φερράρι 2007). Ο παράγοντας ηλικία φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων. Μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τις γλωσσικές στάσεις διαφαίνεται πως οι αξιολογικές κρίσεις διαφέρουν ανά ηλικιακή ομάδα (Τσάμη, κ.α. 2016). Κρίσιμη, ωστόσο, περίοδος ως προς τη διαφοροποίηση ή σταθεροποίηση των στάσεων αποτελεί η εφηβεία, κατά την οποία είναι έντονη η επιρροή των συνομηλίκων στη συμμόρφωση του ατόμου στην κουλτούρα τους (Κακριδής-Φερράρι 2007).

Υπό το πρίσμα της γλωσσολογίας και του κλάδου της κοινωνιογλωσσολογίας, η γένεση των στάσεων συνδέεται στενά με τη γλωσσική ποικιλία, καθώς οι διαφορετικοί τύποι που υπάρχουν στα περισσότερα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης δίνουν το έναυσμα για την διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για τον καθένα από αυτούς (Κακριδής-Φερράρι 2007).

6.3 Γλωσσικές στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις

Όπως προαναφέρθηκε, ενώ η επιστήμη της γλωσσολογίας θεωρεί πως όλες οι γλώσσες και οι ποικιλίες αυτών είναι δυνάμει ισότιμες (Αρχάκης & Κονδύλη 2011), συχνά παρατηρείται να εκφράζονται απόψεις πως κάποιες γλώσσες είναι ανώτερες από κάποιες άλλες. Οι υποκειμενικές αυτές αντιλήψεις που εκφράζονται, συμβαίνει να εμπεριέχουν λανθασμένα στοιχεία, σε σχέση με τα συμπεράσματα της επιστήμης, και συνεπώς σχετίζονται με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για τη γλώσσα (Κακριδής-Φερράρι 2007). Σύμφωνα με την Κωστούλα-Μακράκη (2001), ο όρος στερεότυπο αναφέρεται στις πεποιθήσεις ατόμων, ομάδων ή αντικειμένων, οι οποίες δεν προκύπτουν μέσα από μια νέα εκτίμηση του εκάστοτε φαινομένου, αλλά θεωρούνται αποτέλεσμα μηχανικών συνηθειών και ως εκ τούτου χαρακτηρίζονται «προκατασκευασμένες». Όπως η ίδια αναφέρει, με έναν απλούστερο τρόπο ως στερεότυπο μπορεί να θεωρηθεί κάθε κατηγορηματική γενίκευση για ανθρώπους ή κοινωνικές ομάδες, κάθε βεβιασμένο συμπέρασμα που δεν συνυπολογίζει την ατομική ή κοινωνική διαφορά (Κωστούλα- Μακράκη 2001).

Τα στερεότυπα πηγάζουν από την καθημερινότητα, ενώ αποτελούν ένα συνδυασμό της πραγματικότητας και των αντιλήψεων των ατόμων, οι οποίες έχουν επηρεαστεί από τον πολιτισμό και τη γλώσσα (Κωστούλα-Μακράκη 2001). Τα στερεότυπα συνήθως δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές καταστάσεις, αλλά προσφέρουν στα άτομα έναν τρόπο κατηγοριοποίησης, ο οποίος παρουσιάζει πολλά προβλήματα.

Διακρίνονται σε κοινωνικά και ατομικά στερεότυπα, όπου τα μεν πρώτα αναφέρονται στα χαρακτηριστικά που αποδίδονται την ομάδα- στόχο από την πλειονότητα των ανθρώπων, ενώ τα δεύτερα στα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην ομάδα- στόχο από ένα άτομο (Κωστούλα-Μακράκη 2001).

Ο όρος «στερεότυπο» συγγέεται με τον όρο «προκατάληψη», ενώ αρκετές φορές μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως συνώνυμα. Ωστόσο, είναι σημαντική η διάκριση των δύο εννοιών, καθώς τα στερεότυπα ανήκουν στην κατηγορία των πεποιθήσεων, ενώ οι προκαταλήψεις αποτελούν στάσεις (Κωστούλα-Μακράκη 2001). Ως προκατάληψη θεωρείται μια αρνητική στάση –χαρακτηρίζεται από στερεότυπες πεποιθήσεις- απέναντι σε μια ομάδα ή στα μέλη της, ενώ προέρχεται από τις διαδικασίες που συντελούνται στα άτομα που την υιοθετούν. Τόσο τα στερεότυπα όσο και οι προκαταλήψεις αποτελούν κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι οποίες διαχέονται στο κοινωνικό σύνολο μέσω του λόγου. Οι κατηγορίες των προκαταλήψεων συμπεριλαμβάνουν την καταγωγή, την εμφάνιση, κοινωνικο- οικονομικά και κοινωνικο- πολιτισμικά στοιχεία, την προσωπικότητα (Κωστούλα-Μακράκη 2001).

Η ομιλία αποτελεί πηγή πληροφόρησης για τα κοινωνικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, την προσωπικότητα και την καταγωγή του/ της ομιλητή/ -τριας. Η συνήθεια των ανθρώπων να χρησιμοποιούν τα κοινωνικά αυτά μηνύματα ως μέσο πληροφόρησης καλείται γλωσσική προκατάληψη. Συνεπώς, στην ομιλία προβάλλονται οι δομές των προκατειλημμένων κοινωνικών αναπαραστάσεων (Κωστούλα-Μακράκη 2001). Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, τα άτομα στις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας αναπαράγουν γλωσσικές προκαταλήψεις, δηλαδή χρησιμοποιούν τον τρόπο ομιλίας των συνομιλητών/ -τριών τους ως μέσο πληροφόρησης και αξιολόγησης των κοινωνικών χαρακτηριστικών τους (Αρχάκης & Κονδύλη 2011).

6.4 Διερεύνηση των γλωσσικών στάσεων

Ως προς τη διερεύνηση των στάσεων, ένα βασικό ερώτημα που αναδύεται σχετίζεται με τον τρόπο εντοπισμού και καταγραφής τους, καθώς -όπως προαναφέρθηκε- οι γλωσσικές στάσεις αποτελούν «εσωτερική νοητική κατάσταση», η οποία εντοπίζεται μόνο αν εκφραστεί μέσα από τη συμπεριφορά (Κακριδή-Φερράρι 2007). Πάρα τις δυσκολίες που απορρέουν από τη φύση των στάσεων, έχουν αναπτυχθεί δύο βασικές κατηγορίες μεθόδων: οι άμεσες και οι έμμεσες (Κακριδή-Φερράρι 2007·Κωστούλα-

Μακράκη 2001). Βασικά μεθοδολογικά εργαλεία αποτελούν τα ερωτηματολόγια με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι συνεντεύξεις και οι παραλλαγές της τεχνικής των εναρμονισμένων αμφιέσεων (Κακριδής-Φερράρι 2007).

Ειδικότερα, προϋπόθεση για την εφαρμογή των άμεσων μεθόδων αποτελεί η ύπαρξη υποκειμένων, τα οποία καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων, είτε με τη μορφή ερωτηματολογίων που εφαρμόζονται σε ομάδες είτε σε ατομικές συνεντεύξεις. Τα ερωτηματολόγια εμπεριέχουν ερωτήσεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου (Κωστούλα-Μακράκη 2001). Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση των ερωτώμενων, ενώ κατά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου απαντούν με βάση τις προκαθορισμένες κατηγορίες απαντήσεων. Στην πρώτη περίπτωση υπάρχει ο κίνδυνος αποπροσανατολισμού από το ζητούμενο, ενώ στη δεύτερη να μην καλύπτεται επαρκώς το θέμα μέσω της απάντησης ή να κατευθύνουν τον ερωτώμενο. Για τη διερεύνηση των γλωσσικών στάσεων επιλέγεται συνήθως συνδυασμός ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων (Κωστούλα-Μακράκη 2001).

Ως προς τις έμμεσες μεθόδους διερεύνησης των στάσεων, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον σχεδιασμό, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας δεν πρέπει να γνωρίζουν τον λόγο για τον οποίο εξετάζονται (γλωσσικές στάσεις). Εδώ συμπεριλαμβάνεται η τεχνική των εναρμονισμένων αμφιέσεων, η οποία αποτελεί έμμεσο τρόπο εκμείυσης των στάσεων (Κωστούλα-Μακράκη 2001). Κατά τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου, οι πληροφορητές/-τριες ακούν μαγνητοφωνημένα κείμενα, στα οποία μιλούν ένα σύνολο ατόμων τα οποία γνωρίζουν και χειρίζονται ικανοποιητικά όλες τις υπό μελέτη γλωσσικές ποικιλίες (Αρχάκης & Κονδύλη 2011). Στη συνέχεια, καλούνται να κατατάξουν τα άτομα σύμφωνα με διάφορα χαρακτηριστικά (εξυπνάδα, μόρφωση, κοινωνική τάξη, κ.α.), χωρίς να γνωρίζουν αν τα αποσπάσματα προέρχονται από ένα ή περισσότερα άτομα. Έτσι, προκύπτει πως τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν συνδέονται αποκλειστικά με την ομιλία, κάτι που οδηγεί στον εντοπισμό των γλωσσικών στάσεων (Αρχάκης & Κονδύλη 2011).

6.5 Επισκόπηση της έρευνας αναφορικά με τη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες

6.5.1 Έρευνες για τη στάση των εκπαιδευτικών και μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες

Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί στον χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με τις στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα, κάποιες από τις οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

Η Μαγαλιού (2000) διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους σε σχολεία της Βόρειας Ελλάδας. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον χρησιμοποιούν περισσότερο τις κοινωνικές παρά τις γεωγραφικές ποικιλίες, ενώ οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις δεν χρησιμοποιούν τις γλωσσικές ποικιλίες. Ως προς τους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι επικεντρώνονται στη διδασκαλία της Κοινής Νεοελληνικής.

Στην έρευνά της η Πλαδή (2008) μελετά τις γλωσσικές συμπεριφορές διαλεκτόφωνων παιδιών στο Πυργί της Χίου. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως τα παιδιά χρησιμοποιούν το τοπικό ιδίωμα εντός κι εκτός τάξης, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Η εκπαιδευτικός δεν διορθώνει τα παιδιά στον προφορικό λόγο. Ωστόσο, στον γραπτό διορθώνει τους διαλεκτικούς τύπους, ενώ φαίνεται θετική η στάση της προς το τοπικό ιδίωμα.

Παράλληλα, η ίδια (Πλαδή 2008) εξετάζει και τις γλωσσικές συμπεριφορές μαθητών Δ' τάξης του δημοτικού στο Λιτόχωρο Πιερίας. Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει πως οι μαθητές χρησιμοποιούν διαλεκτικά στοιχεία κυρίως στον προφορικό λόγο. Η εκπαιδευτικός φαίνεται να διορθώνει τους μαθητές κυρίως στον γραπτό λόγο, ενώ η ίδια αναφέρει πως οι μαθητές γνωρίζουν τις διαφορές τοπικού ιδιώματος και Κοινής Νεοελληνικής. Επιπλέον, δεν είναι θετική προς τη διατήρηση του τοπικού ιδιώματος και επικεντρώνεται στη διδασκαλία της Κοινής Νεοελληνικής, της οποίας η χρήση επιβάλλεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ το τοπικό ιδίωμα αποτελεί «διαφορετική προφορά» που χρησιμοποιείται στον συγκεκριμένο τόπο και διαφέρει από την επίσημη γλώσσα.

Στη διδακτορική της διατριβή, η Αγγελοπούλου (2010) διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στον ιδιωματικό λόγο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και τις στάσεις μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου απέναντι στο γορτυνιακό ιδίωμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την έννοια και τον ρόλο των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών, ενώ παρουσιάζουν στερεότυπες αντιλήψεις ως προς τη σωστή ή λανθασμένη χρήση της γλώσσας. Επιπροσθέτως, προκύπτει πως οι απόψεις που εκφράζουν είναι αντιφατικές, καθώς ενώ αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο τις γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες και δεν θεωρούν ότι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών, διορθώνουν τους διαλεκτικούς τύπους και επισημαίνουν πως οι μαθητές με υψηλή μαθησιακή επίδοση χρησιμοποιούν μόνο την Κοινή Νεοελληνική. Τέλος, διαφαίνεται πως οι μαθητές θεωρούν τις γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες υποδεέστερες, ενώ τις θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα ως προς την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και την κοινωνική τους αποδοχή.

Έρευνα σε μαθητές από την Α' Γυμνασίου ως και τη Γ' Λυκείου σε Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια της Θεσσαλονίκης πραγματοποιεί η Ματθαιουδάκη (2015). Απώτερος στόχος της η ανίχνευση του προφίλ και των στάσεων των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις γεωγραφικές γλωσσικής ποικιλίες της ελληνικής, ώστε να συλλέξει υλικό για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, συνθήκη που την διαφοροποιεί από άλλες έρευνες απλής καταγραφής στάσεων απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες εκπαιδευτικών και μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές είναι θετικοί προς τις γλωσσικές ποικιλίες. Ωστόσο, σε περιβάλλοντα όπως τα Μ.Μ.Ε. και η εκπαίδευση θεωρούν πως είναι απαραίτητη η χρήση της Κοινής Νεοελληνικής.

Οι Καμπάκη- Βουγιουκλή & Δούρου (2015) στην έρευνά τους εξετάζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές μαθητών Λυκείου στο Σουφλί της Θράκης απέναντι στο τοπικό ιδίωμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές αντιμετώπισαν θετικά το γλωσσικό ιδίωμα. Έτσι, διαφαίνεται η ευνοϊκότερη στάση της νέας γενιάς στη χρήση του τοπικού ιδιώματος σε σχέση με παλιότερες γενιές.

Οι στάσεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την κατάκτηση των διαλέκτων και της διδασκαλίας τους —δίνοντας έμφαση στις γλωσσικές ποικιλίες της δυτικής Κρήτης—



αποτελούν το αντικείμενο έρευνας των Τζακώστα και Μπετεινάκη (2018). Με βάση τα πορίσματα, η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι γλωσσικές ποικιλίες είναι ισότιμες με την Κοινή Νεοελληνική. Πάνω από το μισό των νηπιαγωγών που συμμετείχαν και ειδικότερα οι μεγαλύτερες ηλικιακά, θεωρούν πως είναι χρήσιμες οι γλωσσικές ποικιλίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μικρότερες ηλικιακά μόνο εάν αυτό θεωρείται απαραίτητο. Ωστόσο, αποφεύγουν τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, για να μην υπάρξει σύγχυση για τους μαθητές στον προφορικό λόγο.

B' ΜΕΡΟΣ- ΕΡΕΥΝΑ

7. Η ΕΡΕΥΝΑ

7.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η μελέτη και η παρουσίαση των αντιλήψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών, που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και κατάγονται από τον νομό Ξάνθης, αφενός απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται τόσο από τον πλειονοτικό όσο και από τον μειονοτικό πληθυσμό της περιοχής και αφετέρου απέναντι στην ένταξη και χρήση των γλωσσικών ποικιλιών (πλειονοτικών και μειονοτικών) στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Δευτερευόντως, αποσκοπεί στην ανάδειξη του γλωσσικού πλούτου και της γλωσσικής ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει και διαμορφώνει το γλωσσικό τοπίο της Θράκης, όπου παράλληλα με την ελληνική και τις τοπικές (θρακιώτικες) ποικιλίες της, ακούγονται και χρησιμοποιούνται γλώσσες όπως η τουρκική και η πομακική.

7.1.1 Επιμέρους στόχοι

Με βάση ένα πιο συγκεκριμένο πλαίσιο, η παρούσα έρευνα στοχεύει:

- στην άντληση πληροφοριών για το γλωσσικό ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών και την επαφή τους με τις γλωσσικές ποικιλίες της περιοχής.
- στην διερεύνηση των αντιλήψεών τους ως προς τις διαφοροποιήσεις των γλωσσικών ποικιλιών και της χρήσης αυτών ανά ηλικία και περιοχή.
- στην διερεύνηση των απόψεών τους για την χρήση των γλωσσικών ποικιλιών σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας (επίσημες- ανεπίσημες).
- στην διερεύνηση των στάσεών τους απέναντι στις μειονοτικές γλωσσικές ποικιλίες της περιοχής.
- στην ανάδειξη των απόψεών τους αναφορικά με την ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών (πλειονοτικών και μειονοτικών) στο Γενικό Σχολείο.
- στην ανάδειξη των απόψεων τους για τη σημασία της γνώσης του γλωσσικού προφίλ των μαθητών.
- στην διερεύνηση των στάσεων τους για τη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών στο σχολικό περιβάλλον και στη σχολική τάξη.

7.1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό, αλλά και τους επιμέρους στόχους, τους οποίους επιδιώκει να πετύχει η συγκεκριμένη έρευνα προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, τα οποία είναι τα εξής:

- i. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες (πλειονοτικές και μειονοτικές) και της χρήσης αυτών υπό το πρίσμα διαφορετικών παραμέτρων;
- ii. Ποια είναι η θέση της γλωσσικής ποικιλότητας στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, στο σχολικό περιβάλλον και γενικά στην εκπαίδευση, όπως προκύπτει από τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών;
- iii. Ποια είναι η σημασία της γνώσης του γλωσσικού προφίλ των μαθητών/ -ριων και πώς αξιοποιείται;

7.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα δομήθηκε σύμφωνα με τις αρχές και τις μεθόδους μιας ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τον Μαντζούκα (2007) *«τα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής έρευνας είναι η κατανόηση και η ερμηνεία των εμπειριών και των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα»*. Πρωταρχικό στάδιο αποτέλεσε ο καθορισμός του πλαισίου της έρευνας και ο ορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων - όπως αυτά αναφέρθηκαν παραπάνω. Επόμενο βήμα στο σχεδιασμό ήταν ο καθορισμός του δείγματος. Εφόσον η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων εκπαιδευτικών, ως συμμετέχοντες επιλέχθηκαν επτά (7) εκπαιδευτικοί και μάλιστα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να γίνει ακόμη πιο συγκεκριμένη η ομάδα- στόχος. Εν συνεχεία, ως μέθοδος για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκαν οι συνεντεύξεις σε ημιδομημένη μορφή, ενώ εφαρμόστηκε η τεχνική των focus groups, όπου το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε δύο ομάδες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και στα πλαίσια αυτών των ομάδων διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις. Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε ένας οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης ως εργαλείο της έρευνας, ώστε να υπάρχει το πλαίσιο και τα βασικά σημεία που θα έπρεπε να καλυφθούν οπωσδήποτε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

7.3 Το δείγμα της έρευνας

Ο Μαντζούκας (2007) υποστηρίζει πως το δείγμα σε μια ποιοτική έρευνα θα πρέπει να είναι κατάλληλο –δηλαδή να διαθέτει όλα εκείνα τα στοιχεία που ο ερευνητής επιθυμεί να μελετήσει- ώστε να μπορεί να ερμηνευθεί το υπό εξέταση φαινόμενο και επαρκές όχι ως προς την ποσότητα –συνήθως αφορά σε διψήφιο ή/και μονοψήφιο αριθμό- αλλά ως προς την παροχή ποιοτικών πληροφοριών. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από επτά (7) εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων δύο (2) εκπαιδευτικοί είναι άνδρες και πέντε (5) είναι γυναίκες. Κοινό σημείο των συμμετεχόντων αποτελεί η επαγγελματική τους ιδιότητα και η καταγωγή από την Ξάνθη. Η διαφορές που παρατηρούνται αφορούν την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας (εντός και εκτός Ξάνθης), το επίπεδο σπουδών, ο τομέας εργασίας (δημόσιος- ιδιωτικός), καθώς και το καθεστώς εργασίας (διορισμένοι- συμβασιούχοι). Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα προσωπικά στοιχεία του δείγματος που επιλέχθηκε.

Πίνακας 2. Προσωπικά στοιχεία των πληροφορητών

	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΚΑΤΑΓΩΓΗ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΙΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΤΟΜΕΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
Π1	ΑΝΔΡΑΣ	45	ΞΑΝΘΗ	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΝΑΙ	18	ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΔΙΟΡΙΣΜΕΝΟΣ
Π2	ΓΥΝΑΙΚΑ	41	ΞΑΝΘΗ	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΝΑΙ	14	ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΔΙΟΡΙΣΜΕΝΗ
Π3	ΓΥΝΑΙΚΑ	43	ΞΑΝΘΗ	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΝΑΙ	16	ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΔΙΟΡΙΣΜΕΝΗ
Π4	ΑΝΔΡΑΣ	31	ΞΑΝΘΗ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΝΑΙ	5	ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ/ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΣΥΜΒΑΣΙΟΧΟΣ
Π5	ΓΥΝΑΙΚΑ	31	ΞΑΝΘΗ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΝΑΙ	5	ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ/ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΣΥΜΒΑΣΙΟΥΧΟΣ
Π6	ΓΥΝΑΙΚΑ	33	ΞΑΝΘΗ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΝΑΙ	8	ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΣΥΜΒΑΣΙΟΥΧΟΣ
Π7	ΓΥΝΑΙΚΑ	35	ΞΑΝΘΗ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΝΑΙ	10	ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΣΥΜΒΑΣΙΟΥΧΟΣ

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εφαρμόστηκε η τεχνική των focusgroups. Έτσι δημιουργήθηκαν δύο ομάδες και διενεργήθηκε μια συνέντευξη με κάθε ομάδα. Τα κριτήρια για την ομαδοποίηση αποτέλεσαν η ηλικία και το καθεστώς εργασίας. Έτσι,

την πρώτη ομάδα (Α ομάδα) εντάχθηκαν οι τρεις πρώτοι εκπαιδευτικοί (όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα), οι οποίοι/ -ες είναι διορισμένοι/ -ες και ηλικίας 41-45 ετών, ενώ στη δεύτερη ομάδα (Β ομάδα) εντάχθηκαν οι τέσσερις τελευταίοι εκπαιδευτικοί (όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα), οι οποίοι/ -ες είναι συμβασιούχοι και ηλικίας 31-35 ετών.

Τα συγκεκριμένα στοιχεία είναι σημαντικά διότι αφενός παρέχουν μια πληρέστερη εικόνα του δείγματος και αφετέρου ορισμένα από αυτά -όπως το καθεστώς εργασίας των συμβασιούχων- επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό ορισμένες απαντήσεις που δόθηκαν και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα της έρευνας.

7.4 Το ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο διαμορφώθηκε και χρησιμοποιήθηκε ένα οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης (παρατίθεται στο Παράρτημα). Ο οδηγός χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αποσκοπεί στη συλλογή ενδεικτικών προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, ο τόπος καταγωγής, το επίπεδο σπουδών, οι μετεκπαιδεύσεις, τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας (εντός και εκτός Ξάνθης) και ο τομέας εργασίας (δημόσιος- ιδιωτικός). Ως επιπλέον στοιχείο, προέκυψε και το καθεστώς εργασίας, που δεν συμπεριλαμβάνεται στον οδηγό. Τα υπόλοιπα τρία μέρη αποτελούν τον βασικό κορμό του οδηγού, όπου παρατίθενται οι ενδεικτικές ερωτήσεις (18 συνολικά) για κάθε θεματική. Έτσι, το δεύτερο μέρος αναφέρεται στις πλειονοτικές γλωσσικές ποικιλίες της περιοχής, δηλαδή τα θρακιώτικα (ερωτήσεις 1-6). Στο τρίτο μέρος η θεματική αφορά στις μειονοτικές γλωσσικές ποικιλίες, κυρίως στις γλώσσες που ομιλούνται από τα μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας (ερωτήσεις 7-12). Το τέταρτο και τελευταίο μέρος αναφέρεται στη θέση των πλειονοτικών και μειονοτικών γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση (ερωτήσεις 13-18). Αξίζει να σημειωθεί πως δεν παραλείφθηκαν ερωτήσεις, κάποιες προσαρμόστηκαν όσο και όπου χρειαζόταν κατά την διενέργεια των συνεντεύξεων και προστέθηκαν περισσότερες όταν κρίθηκε απαραίτητο, ώστε να αντληθούν περισσότερα δεδομένα.

7.5 Ανάλυση δεδομένων

Το είδος της ανάλυσης που επιλέχθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων, που πραγματοποιήθηκαν για τις ανάγκες της

παρούσας έρευνας, είναι η θεματική, κατά την οποία αναζητούνται θέματα και μοτίβα. Σημαντικό σημείο της θεματικής ανάλυσης αποτελεί η κατηγοριοποίηση των δεδομένων με την χρήση ετικετών ή κωδικών (Glesne 2017). Αφού αναλύθηκαν τα δεδομένα, κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές, καταλήγοντας στα αποτελέσματα της έρευνας, όπως παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

7.6 Περιορισμοί της έρευνας

Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, το δείγμα –όπως είχε καθοριστεί- θα ήταν σαφώς μεγαλύτερο ποσοτικά και θα συμπεριλάμβανε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση), εξασφαλίζοντας έτσι μεγαλύτερη ποικιλομορφία και περισσότερες μεταβλητές για τη δημιουργία ομάδων. Η επικράτηση της πανδημίας και των υφιστάμενων περιορισμών -κατά το διάστημα, στο οποίο επρόκειτο να διενεργηθεί η έρευνα- όπως και το είδος της (ποιοτική έρευνα βασισμένη σε ημιδομημένες συνεντεύξεις) αποτέλεσαν βασικούς παράγοντες για την τροποποίηση του δείγματος, ώστε να καθίσταται δυνατή η εύρεση εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων δια ζώσης. Έτσι, το δείγμα αποτέλεσαν επτά (7) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι ομάδες δημιουργήθηκαν με βάση την ηλικία και το καθεστώς εργασίας (βλ. υποκεφάλαιο 6.4). Συνεπώς, οι περιορισμοί της έρευνας προκύπτουν από την ποσότητα του δείγματος (μικρός αριθμός εκπαιδευτικών), καθώς και τις λιγοστές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία ομάδων.

7.7 Αποτελέσματα της έρευνας

i. Η επαφή με τις γλωσσικές ποικιλίες

Ως προς την επαφή με τις γλωσσικές ποικιλίες της περιοχής παρατηρήθηκε πως και οι επτά εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη γλωσσική ποικιλότητα και συναναστρέφονται ανθρώπους που «μιλούν διαφορετικά». Αναφορικά με τις θρακιώτικες ποικιλίες έχουν στο περιβάλλον τους ανθρώπους που τις χρησιμοποιούν («συγγενείς», «γνωστούς και φίλους»). Ως προς τις μειονοτικές γλωσσικές ποικιλίες αναγνωρίζουν και αναφέρουν την τουρκική και την πομακική γλώσσα, ενώ επισημαίνουν πως εκτός ότι «ακούγονται παντού μέσα στην πόλη», έχουν προσωπικές επαφές με ανθρώπους που είναι μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας («γείτονες», «φίλους/ -ες», «καταστηματάρχες»).

ii. Το γλωσσικό ρεπερτόριο των συμμετεχόντων

Ως προς το γλωσσικό ρεπερτόριο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των απαντήσεων σχετικά με τις γλωσσικές ποικιλίες της νεοελληνικής. Οι τρεις εκπαιδευτικοί είναι ομιλητές διαλέκτων και ιδιωμάτων («κρητικά και θρακιώτικα», «ποντιακά», «θρακιώτικα»), ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις υποστηρίζουν πως μιλούν μόνο την κοινή νεοελληνική. Αιτιολογώντας τη θέση τους αναφέρθηκε πως δεν είναι θέμα προτίμησης ή κάποια αρνητικής στάσης απέναντι στις ποικιλίες της ελληνικής, καθώς οι νέοι άνθρωποι μεγαλώνουν διαφορετικά, ταξιδεύουν, είναι εξοικειωμένοι με τη διαφορετικότητα. Ωστόσο, θεωρείται πως η οικογένεια έπαιξε σημαντικό ρόλο σε αυτό καθώς τους παρότρυναν να μάθουν να μιλούν σωστά τη γλώσσα και αυτό συνδεόταν με το σχολείο και τη μόρφωση.

Π6: «Δεν είμαι αρνητική προς τα ιδιώματα ούτε είναι θέμα προτίμησης. Θυμάμαι όμως πάντα οι γονείς μου να μου λένε να προσέχω στο σχολείο να μάθω να μιλάω σωστά τη γλώσσα, γιατί εκείνοι έχουν ιδιοματική ομιλία ως ένα βαθμό και ίσως θεωρούσαν λάθος τον τρόπο που μιλάνε και δεν το ήθελαν αυτό για εμένα.»

Π7: «Είμαστε νέοι άνθρωποι, ταξιδεύουμε και μέσα στην Ελλάδα και έξω από αυτή, είμαστε εξοικειωμένοι και ανοιχτοί με τη διαφορετικότητα. Δεν έχει να κάνει με αρνητική στάση απέναντι στα ιδιώματα. Οπότε συμφωνώ, πιστεύω έχει να κάνει με τους γονείς αρκετά και τη μόρφωση που ήθελαν να έχουμε και τα ιδιώματα δεν συνδέονταν με αυτήν.»

Στο συγκεκριμένο σημείο διαφαίνεται και η πρώτη διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες, καθώς οι τρεις εκπαιδευτικοί ανήκουν στην Α ομάδα, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις στην Β ομάδα. Η διαφορά της δεκαετίας ως προς την ηλικία ανάμεσα στις δύο ομάδες ίσως αποτελεί τον παράγοντα που διαμορφώνει τα εν λόγω αποτελέσματα.

Αναφορικά με τις μειονοτικές γλωσσικές ποικιλίες οι απαντήσεις συγκλίνουν. Κανένας εκ των εκπαιδευτικών δεν μιλά κάποια από τις μειονοτικές γλωσσικές ποικιλίες της περιοχής. Αναφέρουν, ωστόσο, πως καταλαβαίνουν «λίγο», «κάποια πράγματα», όταν ακούν κάποιον να μιλά και γνωρίζουν ελάχιστες λέξεις και φράσεις, της τουρκικής κατά κύριο λόγο. Η αιτιολόγηση των απαντήσεων έδειξε πως είτε



θεωρούν τη γλώσσα δύσκολη για την εκμάθησή της είτε δυσκολεύονται οι ίδιοι γενικά στην εκμάθηση μη ελληνικών ποικιλιών.

Π1: «Μου φαίνεται λίγο δύσκολη η τουρκική έτσι όπως την ακούω. Δεν ξέρω αν θα κατάφερνα να τη μάθω.»

Π2: «Γενικά νομίζω δυσκολεύομαι λίγο με την εκμάθηση ξένων γλωσσών και γι' αυτό τον λόγο δεν μπήκα στη διαδικασία να μάθω τουρκικά.»

Ωστόσο, δεν αμφισβητείται η χρησιμότητα της γνώσης των μειονοτικών γλωσσών, καθώς θεωρούνται μέσο προσέγγισης και ένδειξη αποδοχής των ομάδων που τις χρησιμοποιούν, ενώ ως προς το πλαίσιο της εκπαίδευσης εξυπηρετούν τη βελτίωση της επαφής εκπαιδευτικού και μαθητή/ -ριας, αλλά και την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Π7: «Βέβαια είναι χρήσιμο να μιλάς μιας μειονοτική γλώσσα. Έχει να κάνει αρκετά με την προσέγγιση των ανθρώπων που ανήκουν σε τέτοιες ομάδες. Νομίζω είναι ένα δείγμα αποδοχής προς αυτούς.»

Π4: «Πιστεύω πως είναι πιο εύκολο να προσεγγίσεις τους ανθρώπους που μιλούν αυτές τις γλώσσες και φυσικά και τους μαθητές που μπορεί να έχεις στο τμήμα σου. Θα μπορέσεις νομίζω να τους βοηθήσεις να έχουν καλύτερη απόδοση στο γλωσσικό μάθημα.»

- iii. Διαφοροποιήσεις των θρακιώτικων ποικιλιών και της χρήσης αυτών με κριτήρια την περιοχή και την ηλικία

Ως προς τις διαφοροποιήσεις των θρακιώτικων ποικιλιών ανά περιοχή εντός του νομού το σύνολο των εκπαιδευτικών έδειξε να μην γνωρίζει τι ακριβώς συμβαίνει, ενώ έγινε αναφορά στα «χωριά του κάμπου» της Ξάνθης, όπου θεωρείται πως διατηρούν ακόμη τη χρήση των θρακιώτικων. Ωστόσο, αντιλαμβάνονται τις διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν τις θρακιώτικες ποικιλίες συγκριτικά με άλλους νομούς της Θράκης και κυρίως με τον νομό Έβρου («τα εβρίτικα νομίζω διαφέρουν», «στον Έβρο μιλούν διαφορετικά τα θρακιώτικα»).

Αναφορικά με τον ρόλο που παίζει η ηλικία στην χρήση των θρακιώτικων εκφράστηκαν κοινές απόψεις. Έτσι, θεωρείται πως οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες

είναι αυτές που διατηρούν την χρήση τους στην καθημερινή ζωή. Σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός πως δεν έχει παρατηρηθεί από τους εκπαιδευτικούς να υπάρχουν παιδιά σχολικής ηλικίας που να χρησιμοποιούν το τοπικό ιδίωμα, υποστηρίζοντας πως «γενιές τώρα έχει σταματήσει να διαδίδεται το θρακιώτικο ιδίωμα» και πως «γι' αυτό φταίνε οι απόψεις, ίσως, της κοινωνίας για τους ανθρώπους που έχουν ιδιοματική ομιλία» δηλαδή «θεωρείται κάποιος, για παράδειγμα, αμόρφωτος ή χωριάτης όταν μιλά με ιδιοματισμούς».

iv. Χρήση των θρακιώτικων ποικιλιών σε διαφορετικές περιστάσεις

Ως προς τη χρήση των θρακιώτικων ποικιλιών σε διαφορετικές περιστάσεις εκφράστηκαν όμοιες απόψεις. Σε ανεπίσημες περιστάσεις –όπως ένα οικογενειακό τραπέζι ή μια έξοδος με φίλους- θεωρείται αποδεκτό και φυσικό να ομιλούνται τα θρακιώτικα, αν όλοι τα γνωρίζουν, καθώς πρόκειται για οικείο περιβάλλον και πρόσωπα και ο καθένας μπορεί να εκφράζεται με όποιον τρόπο επιθυμεί. Αντίθετα, σε επίσημες περιστάσεις –όπως η συνδιαλλαγή με μια δημόσια υπηρεσία ή η συνέντευξη για την εύρεση εργασίας με τον προϊστάμενο μιας εταιρίας- η χρήση των θρακιώτικων δεν ενδείκνυται ως επιλογή, καθώς υπάρχουν τα «κοινωνικά ταμπού», όλες δηλαδή οι κοινωνικές αξιολογικές κρίσεις και προκαταλήψεις που σχετίζονται με τη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών.

v. Διαφοροποίηση της χρήσης των μειονοτικών γλωσσών με κριτήρια την περιοχή και την ηλικία

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις στην χρήση των μειονοτικών γλωσσών ανά περιοχή, θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς πως η πομακική χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο από τους κατοίκους των χωριών που βρίσκονται στον ορεινό όγκο της Ξάνθης, ενώ η τουρκική χρησιμοποιείται κυρίως από τους κατοίκους της πόλης και κάποιων χωριών του κάμπου. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι δεν είναι κανόνας η παραπάνω άποψη και υποστηρίζεται πως η επιλογή της γλώσσας συνδέεται άμεσα με την εθνική συνείδηση και ταυτότητα των μελών της Μουσουλμανικής Μειονότητας, που ζουν στην εκάστοτε περιοχή.



Π2: «Προσωπικά δεν γνωρίζω ακριβώς την κατάσταση, όμως πιστεύω πως στα χωριά που είναι στο βουνό, τα Πομακοχώρια, χρησιμοποιείται η πομακική ενώ μέσα στην πόλη και στα χωριά εδώ στον κάμπο χρησιμοποιείται η τουρκική.»

Π6: «Δεν μπορώ να πω με σιγουριά κάτι, αλλά νομίζω στα ορεινά χρησιμοποιείται η πομακική, ενώ στην πόλη και σε κάποια χωριά του κάμπου της περιοχής χρησιμοποιείται η τουρκική.»

Π1: «Γενικά νομίζω δεν υπάρχει κανόνας. Έχει σχέση με το πως νιώθουν εθνικά οι άνθρωποι που ανήκουν στη Μουσουλμανική Μειονότητα σε όποια περιοχή κι αν μένουν.»

Ως προς τις διαφοροποιήσεις στη χρήση των μειονοτικών γλωσσών ανά ηλικία, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες χρησιμοποιούν την πομακική και την τουρκική ή μόνο τη τουρκική, αλλά δεν χρησιμοποιούν την κοινή νεοελληνική. Αντιθέτως, υποστηρίζεται ότι τα νεότερα ηλικιακά μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο την τουρκική και την κοινή νεοελληνική (εντονότερα τα τελευταία χρόνια). Ωστόσο, θεωρούν πως πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή της γλώσσας, οπότε δεν μπορούν να αποτελούν γενίκευση οι απόψεις που εκφράστηκαν. Σχετικά με τον μαθητικό πληθυσμό, προκύπτει πως η μειονοτική γλώσσα, που έχει παρατηρηθεί να χρησιμοποιείται από τους/ τις μαθητές/ -ριες στο σχολείο είναι η τουρκική κυρίως, χωρίς να αποκλείεται το ενδεχόμενο να μιλούσαν και την πομακική και απλώς να μην το γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί.

Π3: «Έχοντας ως παράδειγμα κάποιους ανθρώπους που γνωρίζω πιστεύω πως οι πιο ηλικιωμένοι χρησιμοποιούν κυρίως την τουρκική και την πομακική ή μόνο την τουρκική και ελάχιστα ή καθόλου την ελληνική. Οι μικρότερες ηλικίες από την άλλη χρησιμοποιούν την τουρκική και τα τελευταία χρόνια αρκετά πιο έντονα την ελληνική. Είναι μια διαπίστωση και άποψη δική μου βέβαια, μπορεί να κάνω λάθος....»

Π7: «Σχετικά με τους νεότερους ηλικιακά μπορώ να πω πως χρησιμοποιούν την τουρκική αλλά και την ελληνική σε ένα μεγαλύτερο βαθμό από ότι πριν τουλάχιστον. Οι ηλικιωμένοι δεν ξέρω ακριβώς, αλλά έχω την εντύπωση πως χρησιμοποιούν περισσότερο την τουρκική αλλά και την πομακική σε μικρότερο βαθμό. Την ελληνική τη γνωρίζουν ελάχιστα, ίσως και καθόλου. Αλλά δεν μπορώ να το πω με σιγουριά.»



Π3: «...και σίγουρα δεν μπορούν να γενικευτούν αυτά που λέγονται, είναι απλώς απόψεις, γιατί πολλά πράγματα μπορεί να παίζουν ρόλο στην επιλογή της γλώσσας, άρα δεν μπορεί να υπάρχει κανόνας.»

Π2: «Οι μαθητές που ανήκουν στη Μουσουλμανική Μειονότητα συνήθως χρησιμοποιούν την τουρκική, αυτό έχω δει εγώ. Τώρα μπορεί να ήξεραν και την πομακική και να μην το γνώριζα εγώ.»

Π3: «Κυρίως η τουρκική είναι η γλώσσα που έχω ακούσει να μιλούν μαθητές στο σχολείο.»

vi. Ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών (πλειονοτικών και μειονοτικών) στην εκπαίδευση

Ως προς την ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση, αξίζει να σημειωθεί πως δόθηκαν δύο παραδείγματα στους συμμετέχοντες (ερώτηση 13 στον οδηγό συνέντευξης, βλ. Παράρτημα) και με βάση αυτά θα έπρεπε να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Ωστόσο, η συζήτηση τελικά κινήθηκε σε ένα γενικότερο πλαίσιο.

Αναφορικά με τις γεωγραφικές ποικιλίες της ελληνικής, αρχικά στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως θα είχε ενδιαφέρον η υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης για το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς είναι κάτι που αφορά την ελληνική γλώσσα, υπάρχουν και χρησιμοποιούνται τα ιδιώματα και οι διάλεκτοι, σε κάποιες περιοχές περισσότερο και σε άλλες λιγότερο.

Π5: «Νομίζω ότι θα είχε ενδιαφέρον η ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση, ειδικά για περιοχές όπως η Κρήτη, που ακόμη χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό το ιδίωμα...»

Π2: «Σίγουρα έχει ενδιαφέρον, γιατί υπάρχουν τα ιδιώματα και μιλιούνται ακόμη και αυτό αφορά τη γλώσσα μας και δεν μπορεί να το αμφισβητήσει κανείς νομίζω...»

Π6: «Ενδιαφέρουσα περίπτωση για την ελληνική εκπαίδευση. Υπάρχουν ακόμη τα ιδιώματα και νομίζω πως το διαπιστώνεις ακόμη πιο εύκολα όταν ζεις σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, ειδικά εμείς που είμαστε αναπληρωτές...»

Ωστόσο, διατυπώθηκαν αμφιβολίες και επιφυλάξεις για τα μαθησιακά αποτελέσματα ως προς το γλωσσικό μάθημα που θα μπορούσε να επιφέρει μια τέτοια προσέγγιση

για το εκπαιδευτικό σύστημα, για το πλαίσιο που θα οριζόταν και με βάση το οποίο θα υλοποιούνταν οι αλλαγές, καθώς και για την ετοιμότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν σε μια τέτοια αλλαγή.

Π6: «...αλλά για να πω την αλήθεια θα με προβληματίζε αρκετά αυτό το ενδεχόμενο. Δεν νομίζω πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη μορφή που έχει αυτή τη στιγμή θα μπορούσε να σηκώσει μια τέτοια αλλαγή. Τα σχολεία έχουν πολλά κενά σε δασκάλους, τα βιβλία δεν έχουν καμία σχέση με τα ιδιώματα και οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πολλά πράγματα νομίζω για τις διαλέκτους και τα ιδιώματα για να μουν στη διαδικασία να τα διδάζουν.»

Π5: «... νομίζω ότι μόνο με ένα σωστό πλαίσιο θα μπορούσε αυτό να γίνει αυτό, γιατί όπως είναι τα πράγματα τώρα στην εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί για κανέναν λόγο κάτι τέτοιο.»

Π4: «...αλλά μόνο αν αναλάμβαναν ειδικοί στο συγκεκριμένο θέμα να φτιάξουν το πλαίσιο και το υλικό αλλά και να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να συμβεί κάτι τέτοιο.»

Π3: «...αλλά ποια ιδιώματα; Όλα και παντού στην Ελλάδα; Κάθε περιοχή τα δικά της; Με ποια βιβλία; Πώς θα τα καταφέρω εγώ ως εκπαιδευτικός να διδάξω; Οι μαθητές πως θα ανταποκριθούν σε αυτό; Θα είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα ως προς τη γλώσσα θετικά ή θα δημιουργηθεί ένα χάος και θα μπερδέψουμε τα παιδιά; Είναι πολλά τα αναπάντητα ερωτήματα και με κάνουν να είμαι επιφυλακτική πολύ.»

Π1: «Να διδάσκονται τα παιδιά τα ιδιώματα και τις διαλέκτους; Δεν θα επηρέαζε αρκετά αυτό την εκμάθηση της γλώσσας; Νομίζω περισσότερο θα μπερδεύονταν παρά θα μάθαιναν σωστά τη γλώσσα.»

Π2: «Κατά την άποψη μου θα ήταν αρκετά τα προβλήματα στην εκμάθηση της γλώσσας, αν εφαρμοζόταν κάτι τέτοιο. Θα μπερδεύονταν τα παιδιά θεωρώ.»

Σε αυτό το σημείο παρατηρήθηκε και μια διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η Α ομάδα εστίασε περισσότερο στην εκμάθηση της γλώσσας και τα αποτελέσματα που κατά την άποψη τους θα επέφερε μια τέτοια αλλαγή, ενώ η Β ομάδα επικεντρώθηκε στην δυσκολία του εκπαιδευτικού συστήματος με τη μορφή που έχει τώρα να ανταπεξέλθει σε μια τέτοια προσέγγιση και στο πλαίσιο με βάση το οποίο θα υλοποιούνταν οι αλλαγές. Η διαφοροποίηση ίσως έγκειται στο καθεστώς εργασίας

των εκπαιδευτικών της Β ομάδας (συμβασιούχοι), καθώς κάθε χρόνο καλούνται να υπηρετήσουν σε διαφορετική περιοχή της Ελλάδας, βιώνουν ουσιαστικά τα σημαντικά προβλήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

Αναφορικά με την ένταξη των θρακιώτικων ποικιλιών στο γλωσσικό μάθημα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών έδειξαν την φθίνουσα πορεία του τοπικού ιδιώματος στην περιοχή και πως η ένταξη του στο γλωσσικό μάθημα θα έπρεπε να στοχεύει στην ανάδειξή του ως στοιχείο πολιτιστικής κληρονομιάς με την χρήση κάποιων κειμένων ίσως, από τα οποία θα αντλούνταν πολιτιστικά στοιχεία του τόπου κυρίως και δευτερευόντως να γίνονταν αναφορές στη γλωσσική διαφοροποίηση.

Π3: «Τα παιδιά δεν γνωρίζουν τα θρακιώτικα πλέον, οπότε πιστεύω δεν είναι κάτι που θα τα ενδιέφερε να μάθουν. Όμως είναι στοιχείο του τόπου μας και γι' αυτό θα μπορούσαν να υπάρχουν κάποια κείμενα, ίσως, από τα οποία τα παιδιά θα μάθαιναν πράγματα σχετικά με πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής και σε ένα δεύτερο επίπεδο να γινόταν κάποια αναφορά στις διαφορές της γλώσσας.»

Π1: «Δεν μιλάνε τα παιδιά το θρακιώτικο ιδίωμα, άρα δεν ξέρων αν υπάρχει κάποιος λόγος να το διδαχθούν. Γιατί να τους ενδιαφέρει κάτι τέτοιο; Μόνο ως πολιτιστικό στοιχείο θα μπορούσε να υπάρχει στο μάθημα της γλώσσας, με κείμενα και δραστηριότητες που θα στοχεύουν στο να μάθουν πράγματα για την περιοχή και μέσα από αυτό να γίνει αναφορά και στις διαφορές στη γλώσσα»

Ως προς την ένταξη των μειονοτικών γλωσσών στο γενικό σχολείο οι απόψεις που διατυπώθηκαν έδειξαν πως εν μέρει είναι ωφέλιμο να ενταχθούν στο γενικό σχολείο καθώς με αυτό τον τρόπο θα δινόταν η δυνατότητα σε παιδιά που είναι μέλη μιας μειονοτικής ομάδας να φοιτήσουν σε αυτά χωρίς να στερούνται τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, ενώ τάχθηκαν υπέρ της ένταξής τους είτε ως προτεινόμενη ξένη γλώσσα ή στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας μετά τη λήξη του διδακτικού ωραρίου. Ωστόσο, έδειξαν προβληματισμένοι και καχύποπτοι, ίσως, αναφορικά με τους σκοπούς που θα μπορούσε να εξυπηρετεί μια τέτοια κατάσταση.

Π1: «Το σωστό θα ήταν να ενταχθούν οι μειονοτικές γλώσσες στο γενικό σχολείο, γιατί πιστεύω πολλοί περισσότεροι μαθητές θα ήθελαν να φοιτήσουν σε αυτό, αφού θα μάθαιναν και τη μητρική τους γλώσσα και είναι λογικό να θέλουν να έχουν αυτό

το δικαίωμα. Κατά πόσο, όμως, θα έμεναν εκτός οι πολιτικές βλέψεις και επιδιώξεις;»

Π6: «Νομίζω, ναι, θα μπορούσαν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο, με τη μορφή ίσως ξένης γλώσσας ή με τη μορφή φροντιστηριακού μαθήματος μετά τη λήξη του προγράμματος. Πιο πολλοί μαθητές τότε ίσως επέλεγαν να εγγραφούν σε ένα γενικό σχολείο.»

Π4: «Από την εκπαιδευτική και παιδαγωγική σκοπιά θα ήταν σωστό να υπάρχουν οι μειονοτικές γλώσσες στο σχολείο. Δεν μπορείς να ακυρώσεις τη μητρική γλώσσα ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας. Δεν ξέρω όμως τι ρόλο θα μπορούσε να παίζει η πολιτική, αν θα μπορούσε να είναι εκμεταλλεύσιμο ένα τέτοιο θέμα δηλαδή για να εξυπηρετήσει άλλους σκοπούς.»

vii. Το γλωσσικό προφίλ των μαθητών/ -ριών

Ως προς τη σημασία γνώσης του γλωσσικού προφίλ των μαθητών/ -ριών, οι απαντήσεις έδειξαν πως θεωρείται πολύ σημαντικό να γνωρίζει ένας/ μια εκπαιδευτικός τις γλώσσες που μιλά κάποιος/ -α μαθητής/ -ρια, διότι αποτελεί δείκτη των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίσει το παιδί κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Σχετικά με τους τρόπους διαμόρφωσης της εικόνας του γλωσσικού προφίλ των μαθητών/ -ριών, ορισμένοι εκ των εκπαιδευτικών ανέφεραν τη συζήτηση με προηγούμενους εκπαιδευτικούς του τμήματος ώστε να αντλήσουν πληροφορίες για τους/ τις μαθητές/ -ριες τους, ενώ δεν έλειψαν οι αναφορές σε δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια γνωριμίας, δημιουργία ταυτοτήτων.

Π3: «Βέβαια είναι σημαντικό να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός αν το παιδί έχει μητρική μια άλλη γλώσσα, γιατί νομίζω θα παίζει σημαντικό ρόλο στην απόδοσή του στο μάθημα της γλώσσας.»

Π7: «Πιστεύω ότι όσο καλύτερα γνωρίζεις τα παιδιά σου μπορείς να δουλέψεις μαζί τους ακόμη περισσότερο. Έτσι και ως προς τη γλώσσα. Αν γνωρίζεις ότι μιλούν μια άλλη γλώσσα νομίζω σε βοηθά να καταλάβεις αν υπάρχουν δυσκολίες ή όχι στο γλωσσικό μάθημα και να προσεγγίσεις το παιδί διαφορετικά ώστε να το βοηθήσεις.»

Π5: «Χρησιμοποιώ πάρα πολύ τα παιχνίδια γνωριμίας στην αρχή κάθε χρονιάς, τα οποία προσαρμόζω ανάλογα με την ηλικία κάθε φορά. Προσπαθώ να μάθω όσο πιο



πολλά πράγματα μπορώ για τα παιδιά και οι γλώσσες που μαθαίνουν να μιλούν ή που μιλούν ήδη είναι μέσα σε αυτά.»

Π4:«Τα παιχνίδια ρόλων είναι πολύ ωραία, γιατί έχουν πλάκα και μπορείς ταυτόχρονα να μάθεις και πολλά πράγματα για τους μαθητές σου. Για να μάθω για τις γλώσσες που μιλούν, για παράδειγμα, θα έκανα ένα παιχνίδι ρόλων όπως δημοσιογράφος- συνεντευξιαζόμενος...»

Π6:«Τις πρώτες μέρες στο σχολείο χρησιμοποιώ τα παιχνίδια γνωριμίας και φτιάχνω με τα παιδιά ταυτότητες, με τις οποίες μπορείς εύκολα να μάθεις πράγματα για εκείνα και φυσικά και για τη γλώσσα.»

Π2:«Νομίζω ο προηγούμενος εκπαιδευτικός μπορεί πάντα να σου δώσει μια πολύ καλή εικόνα του τμήματος που αναλαμβάνεις και κάποιες κατευθύνσεις. Επομένως, αυτό θα επέλεγα να κάνω.»

Στο σημείο αυτό παρατηρείται μία ακόμη διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η Α ομάδα ως τρόπο διαμόρφωσης της εικόνας του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/ -ριων κατέληξε στην συζήτηση με προηγούμενους εκπαιδευτικούς των τμημάτων. Η Β ομάδα πρότεινε διαφορετικές δραστηριότητες ως μέσο άντλησης πληροφοριών χρήσιμων για να γνωρίσουν τους/ τις μαθητές/ -ριες τους και μέσα σε αυτές εμπεριέχεται και η γλώσσα.

viii. Διαχείριση περιπτώσεων, κατά τις οποίες οι μαθητές/ -ριες χρησιμοποιούν διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Ως προς την χρήση γλωσσικών στοιχείων που απαντούν είτε στις θρακιώτικες ποικιλίες είτε στις μειονοτικές γλώσσες στον γραπτό λόγο (όπως ένα κείμενο έκθεσης) οι απαντήσεις έδειξαν πως θεωρείται αναμενόμενο να συμβεί, όταν οι μαθητές/ -ριες έχουν άλλη μητρική γλώσσα και δεν θα το επεσήμαναν ως γλωσσικό λάθος. Αναφορικά με τη διαχείριση, η συζήτηση με τον/ την μαθητή/ -ρια ώστε να καταλάβει τι ακριβώς συμβαίνει είναι αυτή που επικράτησε μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Π7:«Είναι λογικό να συμβεί κάτι τέτοιο όταν η πρώτη γλώσσα είναι διαφορετική από την ελληνική. Πιστεύω πως αυτό που θα πρέπει να γίνει είναι να εξηγήσεις στο

παιδί τι αναμενόταν να γράψει και τι τελικά έγραψε και για ποιον λόγο συνέβη αυτό και να επισημάνεις ότι δεν πρόκειται για λάθος.»

Π2: «Αναμενόμενο πιστεύω να εμφανίζονται στα γραπτά διαφορετικά στοιχεία όταν το παιδί μιλάει είτε ένα ιδίωμα είτε μια άλλη γλώσσα. Η συζήτηση με το παιδί νομίζω είναι αυτό που χρειάζεται για να καταλάβει τι ακριβώς συμβαίνει.»

Ως προς τη χρήση γλωσσικών στοιχείων που απαντούν είτε στις θρακιώτικες ποικιλίες είτε στις μειονοτικές γλώσσες στον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της επικοινωνίας των παιδιών που χρησιμοποιούν άλλες γλωσσικές ποικιλίες με τον/ την εκπαιδευτικό αλλά και με τους συμμαθητές/ -ριες τους οι απαντήσεις έδειξαν πως δεν ενοχλεί η επιλογή οποιασδήποτε γλώσσας για την επικοινωνία του παιδιού με τους υπόλοιπους συμμαθητές/ -ριες αν αλληλοκατανοούνται, αν και θεωρείται πως θα έπρεπε να εκμεταλλευτούν την αλληλεπίδραση ώστε να βελτιώσουν τη χρήση της ελληνικής. Το ίδιο αναφέρουν και για την επικοινωνία με τους ίδιους.

Π7: «Αν ένα παιδί έχει ως μητρική μια άλλη γλώσσα και τώρα μαθαίνει την ελληνική, πιστεύω πως είναι αναμενόμενο να του είναι πιο εύκολο να μιλήσει την γλώσσα που γνωρίζει περισσότερο. Εμένα προσωπικά δεν με ενοχλεί, αρκεί να καταφέρνουμε να επικοινωνούμε.»

Π2: «Φυσικά η επιλογή είναι των παιδιών σε ποια γλώσσα θα μιλήσουν, εμένα δεν με ενοχλεί καθόλου αρκεί να μπορούμε να συνεννοηθούμε κάπως. Το ίδιο και με τους συμμαθητές τους...»

Π3: «Δεν με ενοχλεί καθόλου όποια γλώσσα κι αν χρησιμοποιούν για να μιλήσουν με εμένα ή με τους συμμαθητές τους αρκεί να μπορώ να τα καταλάβω και να επικοινωνούμε με κάποιον τρόπο.»

Π1: «...αν και τα διαλείμματα είναι μια καλή ευκαιρία να βελτιωθούν στην ομιλία της ελληνικής»

Π2: «... αν και η συνομιλία με τους συμμαθητές είναι ένας καλός τρόπος εξοικείωσης με την ελληνική.»

7.7.1 Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τα αποτελέσματα

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι απόψεις που εκφράστηκαν σε επίπεδο ομάδων συγκλίνουν. Σε τρία σημεία, ωστόσο, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις, όπως διαφαίνεται από το προηγούμενο μέρος. Η πρώτη διαφοροποίηση έγκειται στο γλωσσικό ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων. Έτσι, στην Α ομάδα οι εκπαιδευτικοί είναι διαλεκτόφωνοι, ενώ στη Β ομάδα μιλούν μόνο την κοινή νεοελληνική. Η διαφορά δεκαετίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες για κάθε ομάδα θα μπορούσε να εξηγήσει τη συγκεκριμένη κατάσταση όπως αυτή προκύπτει από τα λεγόμενά τους.

Η δεύτερη διαφοροποίηση αφορά στις απόψεις που εκφράστηκαν για την ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο συγκεκριμένο σημείο η Α ομάδα εξέφρασε τις επιθυμίες της εστιάζοντας κυρίως στις επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει η ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στην εκμάθηση της γλώσσας και στα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ η Β ομάδα επικεντρώθηκε στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος —με τη δομή που έχει σήμερα— να υποστηρίξει αυτήν την αλλαγή, καθώς και στην αναγκαιότητα δόμησης ενός σωστού πλαισίου για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος. Το καθεστώς εργασίας των συμμετεχόντων αποτελεί τον παράγοντα που δημιουργεί τη συγκεκριμένη διαφοροποίηση.

Το τρίτο και τελευταίο σημείο, κατά το οποίο διαφοροποιήθηκαν τα αποτελέσματα, αφορά στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν το γλωσσικό προφίλ των μαθητών/-ριών τους. Η Α ομάδα συμφώνησε στη συζήτηση με προηγούμενο/ η εκπαιδευτικό του τμήματος, για τη συλλογή πληροφοριών για τους/ τις μαθητές/-ριές τους, ενώ η Β ομάδα ανέφερε συγκεκριμένες δραστηριότητες, που χρησιμοποιούν για να γνωρίσουν τους/τις μαθητές/-ριές τους καλύτερα. Και σε αυτήν την περίπτωση το καθεστώς εργασίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις που δόθηκαν.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα

Η κοινή νεοελληνική από κοινού με τις γεωγραφικές ποικιλίες της και με τις μειονοτικές γλωσσικές ποικιλίες —οι οποίες βιούν στον ελλαδικό χώρο— συνθέτουν το ελληνικό γλωσσικό τοπίο. Ωστόσο, η επικράτηση της κοινής θεωρείται δεδομένη, καθώς αποτελεί την πρότυπη μορφή γλώσσας και γλώσσα της εκπαίδευσης. Συνέπεια αυτού αποτελεί ο στιγματισμός και ο παραγκωνισμός των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων και ο αποκλεισμός τους από την εκπαίδευση. Ομοίως και οι μειονοτικές γλωσσικές ποικιλίες, για τις οποίες δεν υπάρχει θεσμοθετημένο καθεστώς νομικής προστασίας τους, στιγματισμένες και χωρίς ιδιαίτερη μεταχείριση από την ελληνική πολιτεία δεν βρίσκουν θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η τουρκική αποτελεί την μόνη εξαίρεση στον παραπάνω κανόνα.

Η καθιέρωση της κοινής νεοελληνικής ως πρότυπης γλώσσας οδήγησε στην απαξίωση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων και κατά συνέπεια αποτέλεσαν αντικείμενο κοινωνικών αξιολογικών κρίσεων. Οι εκπαιδευτικοί φέρουν και αναπαράγουν στερεοτυπικές απόψεις και προκαταλήψεις απέναντι στις γεωγραφικές ποικιλίες της ελληνικής. Όπως προκύπτει και από την έρευνα, ενώ αντιλαμβάνονται την ύπαρξη των ποικιλιών και ίσως τις χρησιμοποιούν και οι ίδιοι, εμφανίζονται διστακτικοί στην ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς θεωρούν ότι ίσως να έχει αρνητική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή ίσως οι μαθητές/ -ριες να μην μάθουν σωστά τη γλώσσα, προκρίνοντας έτσι τη χρήση αποκλειστικά της κοινής νεοελληνικής.

Το εκπαιδευτικό σύστημα με την υπάρχουσα μορφή δεν μπορεί να στηρίξει την ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών, όπως προέκυψε και από την έρευνα. Για να υλοποιηθεί μια τέτοια μεταρρύθμιση κρίνεται σημαντικό να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο θα δημιουργηθούν προγράμματα σπουδών, υλικό και σχολικά εγχειρίδια, ενώ διαφαίνεται και η ανάγκη επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα γλωσσικής ποικιλότητας, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ο όρος «μειονοτική γλώσσα» φέρει μια πολιτική υπόσταση, αν και θα έπρεπε να εξετάζεται μόνο σε γλωσσολογικά πλαίσια. Αυτό οδηγεί στον στιγματισμό και

περιθωριοποίηση των μειονοτικών γλωσσικών ποικιλιών ή σε μια καχύποπτη στάση απέναντί τους, καθώς συχνά θεωρείται ότι μπορεί να απειλήσουν την εθνική ενότητα. Όπως προέκυψε και από την έρευνα, οι άνθρωποι που είναι μέλη μειονοτικών ομάδων έχουν δικαίωμα να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, επομένως οι μειονοτικές ποικιλίες θα έπρεπε να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, θεωρείται ότι αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να εξυπηρετήσει πολιτικές βλέψεις και σκοπιμότητες.

Από την έρευνα, ακόμη, διαφαίνεται ότι τα νεοελληνικά ιδιώματα και διάλεκτοι χάνονται, κάτι που επιβεβαιώνεται από το γεγονός πως δεν υπάρχουν παιδιά σχολικής ηλικίας που να τα χρησιμοποιούν. Επιπροσθέτως, ως προς τις γλώσσες της Μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης η επικράτηση της τουρκικής είναι δεδομένη, καθώς παρατηρείται να χρησιμοποιείται από όλες της ηλικιακές ομάδες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία γνώσης του γλωσσικού υπόβαθρου των μαθητών/-ριών τους, χωρίς ωστόσο να εστιάζουν στη χρησιμότητα και αξιοποίησή αυτής της γνώσης κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Παράλληλα δίνουν χώρο στη χρήση διαφορετικών γλωσσών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολικό περιβάλλον, ενώ φαίνεται να αναγνωρίζουν πως είναι φυσικό να εμφανίζονται στοιχεία της μητρικής γλώσσας κατά την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου.

8.2 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα παρέχει σημαντικές πληροφορίες ως προς τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γλωσσικές ποικιλίες —πλειονοτικές και μειονοτικές— χωρίς, ωστόσο, αυτές να προέρχονται από μια ικανοποιητική μερίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Σε πρώτο επίπεδο, επομένως, προτείνεται η εφαρμογή της έρευνας σε ένα σαφώς μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων και ηλικιών, όπου θα επιτρέπεται η χρήση ποικίλων μεταβλητών ως προς την ομαδοποίηση. Η συνθήκη αυτή θα δημιουργήσει μια πιο σαφή εικόνα ως προς τις επικρατέστερες απόψεις και στάσεις μέσω των αποτελεσμάτων και των τελικών συμπερασμάτων, τα οποία θα εξαχθούν με την ολοκλήρωση της έρευνας.



Σε ένα δεύτερο επίπεδο και προς αξιοποίηση των αποτελεσμάτων μιας πιο διευρυμένης έρευνας, προτείνεται η εκπόνηση ενός προγράμματος εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα στοχεύει στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς τη γλωσσική ποικιλότητα και ετερότητα και τη θέση της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, θα παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές ως προς την ένταξη και αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελοπούλου, Δ. (2010). Το γορτυνιακό ιδίωμα και η χρήση του στην εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ανδρουλάκης, Γ. (2008). Εκπαιδευτική Γλωσσολογία. Στο Γ. Ανδρουλάκης και Γ. Ευδόπουλος (Επιμ.), Γλωσσική Ανάπτυξη: Εισαγωγικά θέματα Γλωσσολογίας (σσ.13-45). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αρχάκης, Α. (2005). Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α. & Μ. Κονδύλη. 2011. *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. 3η έκδοση. Αθήνα: Νήσος.

Chambers, J., Trudgill, P. (2011). Διαλεκτολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Γούτσος, Δ., Φραγκάκη, Γ. 2015. Γλωσσική ποικιλότητα και σώματα κειμένων. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Γούτσος, Δ., Φραγκάκη, Γ. 2015. *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 7. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1937>

Δελβερούδη, Ρ. 2001α. Γλώσσα και διάλεκτος. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης σε συν. Μ. Θεοδοροπούλου, 50-53. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Προσβάσιμο και στη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a8/index.html

Δελβερούδη, Ρ. 2001β. Γλωσσική ποικιλία. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης σε συν. Μ. Θεοδοροπούλου, 54-57. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Προσβάσιμο και στη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/index.html

ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ = Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ΔΕΠΠΣ και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου. (2003). Υπουργική Απόφαση Γ2/21072α, ΦΕΚ303/τ. Β'/13-3-2003

Δρεμέτσικα, Β. (2019). Γλωσσική ποικιλότητα και εκπαίδευση: διγλωσσία, κοινωνική διγλωσσία, γλωσσικές στάσεις και προκαταλήψεις, ποικιλότητα και εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 162-169.
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/3114/3138>

Haugen, E. (2003). Dialect, Language, Nation. In Sociolinguistics: The Essential Readings, (ed.) C.B. Paulston, G.R. Tucker. Blackwell Publishing, p.p 411-422

Holmes, J. (2013). An Introduction to Sociolinguistics. New York: Routledge

Ιορδανίδου, Α. , Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι. , Δρυς, Ι. , Κόττα, Α. , Χαλικιάς, Π. (χ.χ.), Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη

Ιορδανίδου, Α. , Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι. , Δρυς, Ι. , Κόττα, Α. , Χαλικιάς, Π. (χ.χ.), Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη

Ιορδανίδου, Α. , Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι. , Δρυς, Ι. , Κόττα, Α. , Χαλικιάς, Π. (χ.χ.), Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη

Κακριδή-Φερράρι, Μ. 2007. Διάλεκτος. Πύλη για την ελληνική γλώσσα:
http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/index.html

Κακριδή, Μ., Κατή, Δ., & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση (σελ. 103-105). Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε από:
http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/04.html

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007α). Διάλεκτος. Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας, Θεωρία & Ιστορία. Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Πύλη για την Ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2020, από:
http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema_02/index.html

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007β). Στάσεις απέναντι στη Γλώσσα. Θεωρία της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας, Θεωρία & Ιστορία. Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2020, από https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html

Καμπάκη Βουγιουκλή, Πηνελόπη. 2012. «Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία μέσω των ΝΕ διαλέκτων/ ιδιωμάτων: το ιδίωμα της Θράκης». Πρακτικά Συνεδρίου «Ζητήματα Διδακτικής της Γλώσσας», επιμέλεια Καμπάκη- Βουγιουκλή Π. και Μ. Δημάση, Εκδόσεις Κυριακίδη, σ 79-93.

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Δούρου, Χ. (2015). «Το γλωσσικό ιδίωμα του Σουφλίου: γλωσσικές συμπεριφορές μαθητών Λυκείου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον». Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές (σσ. 95-116). Αθήνα: Gutenberg.

Καραντζόλα, Ε. (2001). Γλώσσα και τυποποίηση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα (σσ. 84-88). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Κατσούδα, Γ. (2017). Διαλεκτική εκπαίδευση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας: παραδείγματα από τα ιδιώματα της Μυτιλήνης. Μέντορας 14, (σσ. 111-124).

Κόκκοτας, Π. , Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Αικ., Μαντάς, Γ. , Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π., Πήλιουρας, Π. (χ.χ) Μελέτη Περιβάλλοντος, Δ' Δημοτικού, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ανάδοχος Συγγραφής: Ελληνικά Γράμματα

Κοντοσόπουλος, Ν. (2008). Διάλεκτοι και ιδιώματα της Νέας Ελληνικής. Αθήνα:Γρηγόρη.

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

Μαγαλιού, Λ. (2000). Γλωσσικές Προκαταλήψεις Εκπαιδευτικών. Θεωρητική Προσέγγιση και Εμπειρική Έρευνα. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.



Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΕΝ: Η ανάδειξη των νεοελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές (σσ. 117-140). Αθήνα: Gutenberg.

Μπασλής, Γ. (2000). Κοινωνιογλωσσολογία: Μικρή εισαγωγή. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σελλά-Μάζη, Α. Χατζηδάκη, Α. Ανδρούσου, & Α. Ρεβυθιάδου (Επιμ.), Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας κεφ 2. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/11419/6345>

Seferiades, N. (2003). Παρατηρήσεις ως προς το σύγχρονο θρακικό ιδίωμα. Πρακτικά 1^{ης} συνάντησης εργασίας μεταπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Φιλολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ 65-74.

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

Τζακώστα, Μ. & Μπετεινάκη, Ε. (2019). Η κρητική διάλεκτος ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας και πολιτισμικής αφύπνισης. Στο Β. Σαματάς & συν. (επιμ.), Η Κρήτη στον 21ο αι. Προβλήματα, προκλήσεις, προοπτικές (σσ. 72- 90). Αθήνα: Πεδίο.

Τζακώστα, Μ. & Μπετεινάκη, Ε. (2018). «Κουλαντρίζοντας τσι διαλέκτους στο σχολείο»: Η κρητική διάλεκτος ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Revista de Estudos Hellenicos 4– ISSN 2526-3609 Το Ελληνικό Βλέμμα. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2020, από: <https://crete.academia.edu/MarinaTzakosta>

Τζιτζιλής, Χρ. 2000. “Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία”, Στον τόμο ‘Η Ελληνική γλώσσα και οι Διάλεκτοί της’, 15-22. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Τζιτζιλής, Χ 2001, 'Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία', στο ΑΦ Χριστίδης (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

Τριανταφυλλίδης, Μ. [1938] 1993. Νεοελληνική γραμματική: Ιστορική εισαγωγή. 3ος τόμ. του 'Απαντα. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σελ. 62-68 http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/Thema_a9/a_9_k_3.html

Trudgill, P. (2007). Νεοελληνικές Διάλεκτοι. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/thema_a_1_1/index.html

Τσάμη, Β., Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α (2016). Η πρόσληψη της γλωσσικής ποικιλότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας από μαθητές Ε΄ και ΣΤ Δημοτικού. Στο Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Σημειωτικής, 4-6 Οκτωβρίου 2011, (σσ. 664-675) [υπό δημοσίευση]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τσιπλάκου, Σ. & Χατζηγιάννου, Ξ. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 30, 617- 629.

Τσιτσελίκης, Κ. (2001). Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, & Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα (σσ. 142-148). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Τσιτσελίκης, Κ. (2001). Προστασία μειονοτικών γλωσσών. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, & Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα (σσ. 136-141). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Τσιτσιπής, Λ. (2001). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο Α-Φ. Χριστίδης κ.ά. (Επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα (σσ. 78-80). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε, 15 Νοεμβρίου 2020, από https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_b2/index.html

Πλαδή, Μ. (2008). Διαλεκτικές συμπεριφορές σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο Πυργί της Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας. Γλωσσικές συμπεριφορές διαλεκτόφωνων



παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μεταπτυχιακή εργασία.
Θεσσαλονίκη



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

Α' ΜΕΡΟΣ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ/-ΗΣ

1. ΦΥΛΟ: ΑΝΤΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ
2. ΗΛΙΚΙΑ: ____ (αριθμητικά)
3. ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ: _____
4. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
5. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ/ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΙΣ: ΝΑΙ ΟΧΙ
6. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: _____
7. ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: ____ (αριθμητικά)
8. ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΞΑΝΘΗ: ____ (αριθμητικά)
9. ΤΟΜΕΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑ

Β' ΜΕΡΟΣ

ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ (ΘΡΑΚΙΩΤΙΚΑ)

1. Γνωρίζουμε πως στην Ελλάδα υπάρχουν διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες.
Είστε οι ίδιοι/ οι ίδιες ομιλητές/ -τριες κάποιας ποικιλίας;
2. Γνωρίζετε ότι υπάρχουν θρακιώτικες ποικιλίες στην περιοχή; Έχετε έρθει σε επαφή με ανθρώπους που μιλούν θρακιώτικες ποικιλίες;



3. Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που ομιλούνται τα Θρακιώτικα από περιοχή σε περιοχή στην Ξάνθη;
4. Υπάρχει θεωρείτε διαφορά στη χρήση των Θρακιώτικων στους νεότερους συγκριτικά με τους πιο ηλικιωμένους;
5. Έχετε μαθητές/ -τριες, οι οποίοι/ -ες έρχονται στο σχολείο και μιλούν τα Θρακιώτικα;
6. Πιστεύετε πως θα ταίριαζε η χρήση των Θρακιώτικων σε περιστάσεις, όπως ένα οικογενειακό τραπέζι ή μια έξοδος με φίλους; Σε πιο επίσημες περιστάσεις, όπως η συνδιαλλαγή με μια δημόσια υπηρεσία ή η συνέντευξη για την εύρεση εργασίας με τον προϊστάμενο μιας εταιρίας;

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ

7. Γνωρίζουμε ότι η Μουσουλμανική Μειονότητα της Δ. Θράκης είναι η μόνη θεσμικά αναγνωρισμένη στην Ελλάδα, άμεσα ως προς το θρήσκευμα και έμμεσα ως προς τα εθνοπολιτισμικά της χαρακτηριστικά. Η γλώσσα είναι ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την ύπαρξη δίγλωσσων σχολείων (γνωστών σε όλους ως μειονοτικά). Γνωρίζετε ποιες γλώσσες ομιλούνται από τα μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας; Αν ναι, ποιες είναι;
8. Γνωρίζετε αν υπάρχει διαφορά στη χρήση των μειονοτικών γλωσσών από περιοχή σε περιοχή στην Ξάνθη;
9. Υπάρχει θεωρείτε διαφορά στη χρήση των μειονοτικών γλωσσών στους νεότερους συγκριτικά με τους πιο ηλικιωμένους;
10. Γνωρίζετε ή έχετε ακούσει μαθητές/ -τριες σας στο σχολείο να μιλούν κάποια μειονοτική γλώσσα ή αν έχουν δηλώσει ότι γνωρίζουν και μιλούν κάποιες από αυτές;
11. Μιλάτε ο/ η ίδιος/ ίδια κάποια μειονοτική γλώσσα; (μη ελληνική ποικιλία, π.χ. αρβανίτικα, σλαβομακεδόνικα, ρομανί)
12. Θεωρείτε πως είναι χρήσιμο να μιλά κάποιος/ -α μια μειονοτική γλώσσα; Αν ναι, σε τι τον/ την εξυπηρετεί;

Α' ΜΕΡΟΣ

ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

13. Υπάρχουν περιπτώσεις κρατών, στα οποία οι εκάστοτε γλωσσικές ποικιλίες εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα είτε για να αποτελέσουν τη «γλώσσα-γέφυρα» που αποσκοπεί στην ομαλή μετάβαση των μαθητών/ -τριών από το σπίτι στο σχολείο ή από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (η περίπτωση του Λουξεμβούργου) είτε για να εξυπηρετήσουν μια πιο γλωσσολογικά θεμελιωμένη άποψη- αυτή της συγκριτικής διδασκαλίας των γλωσσών- που αποσκοπεί στην επίτευξη γλωσσικής ενημερότητας (η περίπτωση της Κύπρου). Ποια είναι η άποψη σας για την πιθανή ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Γενικό Σχολείο είτε με τον έναν είτε με τον άλλο τρόπο;
14. Πώς θα βλέπατε την ένταξη των Θρακιώτικων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;
15. Πώς θα βλέπατε την ένταξη των μειονοτικών γλωσσών στο Γενικό Σχολείο με κάποιον τρόπο;
16. Είναι θεωρείτε σημαντικό να γνωρίζετε το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/ -τριών σας;
17. Πώς διαμορφώνετε την εικόνα του γλωσσικού ρεπερτορίου τους; Υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες που κάνετε ή ρωτάτε τους προηγούμενους συναδέλφους ή τον/ την διευθυντή/ -τρια του σχολείου;
18. Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πως θα διαχειριζόσασταν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές/ -τριες σας :

1.	σε ένα κείμενο έκθεσης συμπεριλάμβαναν λέξεις ή άλλους γλωσσικούς τύπους που απαντούν στο Θρακιώτικο ιδίωμα;
2.	χρησιμοποιούσαν τα Θρακιώτικα για να επικοινωνήσουν μαζί σας ή με τους συμμαθητές/ -τριες τους;
3.	ακόμη κι αν έχουν διδαχθεί στο σχολείο κάποιον γλωσσικό τύπο της Κοινής Νεοελληνικής, εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τον ίδιο γλωσσικό τύπο όπως είναι στα Θρακιώτικα;
4.	σε ένα κείμενο έκθεσης συμπεριλάμβαναν για οποιονδήποτε



	λόγο τύπους της Τουρκικής ή της Πομακικής;
5.	στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν μαζί σας, χρησιμοποιούσαν μισές λέξεις στην Κοινή Νεοελληνική και μισές στα Τουρκική ή Πομακική;
6.	επέλεξαν τις μειονοτικές γλώσσες για να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές/ -τριες τους στα διαλείμματα;