

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

*«Διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών Διευθυντών
πλειονοτικών δημοτικών σχολείων νομού Ξάνθης για τη
Μειονοτική εκπαίδευση»*

Της

Χαλεβελάκη Μαρίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παλαιολόγου Νεκταρία

Εξεταστές: Ντίνας Κωνσταντίνος, Χατζηπαναγιωτίδη Άννα

Φλώρινα, 2019

Αφιερωμένη στους γονείς μου,

*Σταύρο και Κυριακή, για τη δύναμη που μου
δίνουν να συνεχίζω και να εκπληρώνω τους
στόχους μου.*

Copyright © Χαλεβελάκη Μαρία, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται στη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Μαρία Χαλεβελάκη

A.E.M.: 876

Ηλεκτρονική Διεύθυνση: daskala3@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2017

Κατεύθυνση: **Διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας**

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: **«Διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών Διευθυντών πλειονοτικών δημοτικών σχολείων νομού Ξάνθης για τη Μειονοτική εκπαίδευση»**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ιούνιος, 2019

Η δηλούσα
Μαρία Χαλεβελάκη

Ευχαριστίες

Πρώτα και κύρια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας κυρία Παλαιολόγου Νεκταρία, η οποία παρά το φόρτο εργασίας της μου προσέφερε επιστημονική καθοδήγηση και ηθική συμπαράσταση. Για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας ήταν πολύτιμες οι συμβουλές και οι υποδείξεις της. Την ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο και τη βοήθεια που μου διέθεσε. Επίσης, είμαι ευγνώμων και στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, κύριο Κωνσταντίνο Ντίνα και κυρία Άννα Χατζηπαναγιωτίδη για την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας μου και τις πολύτιμες υποδείξεις τους, καθώς και για τα επιστημονικά εφόδια που μου παρείχαν στα προηγούμενα εξάμηνα.

Θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς σε όλους τους διευθυντές που δέχτηκαν να διαθέσουν ένα μέρος του χρόνου τους για να μου παραχωρήσουν συνεντεύξεις και να συμμετέχουν στην έρευνα. Μάλιστα, οι περισσότεροι απάντησαν με μεγάλη προθυμία και ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις, δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το υπό διερεύνηση θέμα.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για τη διαρκή υποστήριξη και τη δύναμη που μου δίνει να συνεχίζω και να εκπληρώνω τους στόχους μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	4
Πίνακας περιεχομένων.....	5
Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Η μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη.....	10
1.1. Το νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας.....	14
1.2. Ιδιαιτερότητες της Μειονοτικής Εκπαίδευσης- Ανακολουθίες, προβλήματα και προβληματισμοί.....	20
1.3. Η στροφή προς την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση.....	28
2. Διγλωσσία.....	33
2.1. Ορισμός της Διγλωσσίας.....	34
2.2. Τυπολογία της Διγλωσσίας (bilingualism).....	36
2.3. Διάκριση των όρων «μητρική», «πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα.....	40
2.4. Σχέση πρώτης γλώσσας (Γ1) – δεύτερης γλώσσας (Γ2).....	45
2.5. Διπλή Ημιγλωσσία και μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης...47	
2.6. Τριγλωσσία: Η περίπτωση των Πομάκων.....	53
2.7. Εναλλαγή – Ανάμειξη κωδίκων.....	55
2.8. Δίγλωσση εκπαίδευση.....	57
2.9. Υποθέσεις διγλωσσικής ανάπτυξης.....	64

3. Εκπαιδευτικές πρακτικές.....	71
3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια μικτή τάξη.....	72
3.2. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία της γλώσσας ως Γ2...75	

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Επιλογή του θέματος.....	78
4.1. Ο σκοπός της έρευνας.....	78
4.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	79
4.3. Το δείγμα της έρευνας.....	80
4.4. Το ερευνητικό εργαλείο Η ημι-δομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο.....	82
5. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	84
5.1. Α. Μειονοτική Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πρακτικές.....	85
5.2. Β. Προτάσεις για ζητήματα εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών.....	127
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	152
7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	165
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	167
9. ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	177

Περίληψη

Με δεδομένο το γεγονός ότι στην πλειοψηφία των σχολείων της χώρας μας δημιουργούνται συνθήκες επαφής διαφόρων γλωσσών και πολιτισμών, προκλήθηκε η ανάγκη αλλαγής του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις μιας σχολικής τάξης μικτής σύνθεσης. Η μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί μια ιδιαίτερη συνθήκη της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αφορά τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και εμπεριέχει τόσο κοινωνικές όσο και πολιτικές διαστάσεις. Ωστόσο, πολλοί μειονοτικοί μαθητές επιλέγουν πλέον τα δημόσια σχολεία αντί του μειονοτικού σχολείου. Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων διευθυντών που εργάζονται σε πλειονοτικά σχολεία του Νομού Ξάνθης, αλλά έχουν εμπειρία και από μειονοτικά σχολεία, σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη μειονοτική εκπαίδευση και τις αντιφάσεις που τη χαρακτηρίζουν, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα πλειονοτικά σχολεία και τις προτάσεις τους για βελτίωση της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σε οκτώ διευθυντές, οι οποίοι καλούνται σε καθημερινό επίπεδο να διαχειριστούν θέματα πολιτισμικής ετερότητας και διγλωσσίας και να εφαρμόσουν παιδαγωγικές στρατηγικές ενδυνάμωσης των μαθητών αυτών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την άνοιξη του έτους 2019.

Λέξεις-κλειδιά: απόψεις, πρακτικές, διευθυντές, δίγλωσσοι μαθητές, μειονοτική εκπαίδευση, μειονοτικά σχολεία

Abstract

Given the fact that in the majority of the schools in our country has been created conditions of contact of different languages and cultures, it causes the need to change the way of teachers work in order to meet the new demands of a mixed school composition class. The minority education constitutes a particular treaty of Greek educational reality, concerns the Muslim minority of Thrace and includes not only social but also political dimensions. However, many students choose majority schools instead of the minority school. The present research aims at studying the views of headmasters who work in majority schools o Xanthi/Thrace, but they have work experience in minority schools as well, about the legal framework that exists in minority educational system and the controversies that characterize it, the educational practices in their teaching in majority schools and their suggestions for improving minority educational system. The research method which has been chosen is semi structured interviews to eight headmasters, who are called on a daily basis to manage issues of cultural diversity and bilingualism and implement educational strategies empowerment these students. These interviews took place in spring 2019.

Keywords: views, practices, headmasters, bilingual students, Minority education, minority schools

Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά και γλωσσικά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών των γλωσσικών μειονοτήτων, η ομαλή ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνία του σχολείου, αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο συνεχούς έρευνας.

Καινούριες ιδέες, προοπτικές και δεδομένα έρχονται να συνεισφέρουν στην αναζήτηση νέων διδακτικών πρακτικών σε μικτές τάξεις, όπου συνυπάρχουν παιδιά διαφορετικής προέλευσης και με μεγάλες διαφορές στο επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Μέσα σε αυτό εντάσσεται και το ήδη γνωστό θέμα της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας των μουσουλμανοπαίδων της δυτικής Θράκης.

Η μειονοτική εκπαίδευση λειτουργεί παράλληλα με τη δημόσια βάσει διακρατικών συμφωνιών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας και διέπεται από ειδικούς νόμους για τους μουσουλμάνους στο θρήσκευμα πολίτες της χώρας μας. Εφαρμόζεται στο πλαίσιο αυτό δίγλωσσο πρόγραμμα με διχοτομημένα τα μαθήματα στην ελληνική και τουρκική γλώσσα. Παρά τη θεωρητική άποψη ότι το δίγλωσσο εκπαιδευτικό μοντέλο λειτουργεί προσθετικά και καθιστά τους μαθητές «ισόρροπα» δίγλωσσους, οι μειονοτικοί μαθητές εμφανίζουν «διπλή ημιγλωσσία», δηλαδή η επάρκειά τους δεν είναι ικανοποιητική σε καμία από τις δύο γλώσσες, την ελληνική και την τουρκική.

Από την άλλη, η συνολική αλλαγή της κρατικής πολιτικής για τη μειονότητα και ιδιαίτερα η δυνατότητα να ορίζεται χωριστό ποσοστό θέσεων για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων λυκείων που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης έχει

συμβάλλει καθοριστικά στη διεύρυνση της φοίτησης των παιδιών της μειονότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε μια ευρύτερη μεταβολή της στάσης της μειονότητας απέναντι στην εκπαίδευση συνολικά. Η στροφή της μειονότητας προς τη δημόσια ελληνόφωνη εκπαίδευση, αρχικά τη δευτεροβάθμια και τα τελευταία χρόνια και την πρωτοβάθμια, είναι ραγδαία ιδιαίτερα στην πόλη της Ξάνθης, όπου διεξήχθη η εν λόγω έρευνα. Φαίνεται ότι οι γονείς των μουσουλμάνων μαθητών έχουν κατανοήσει τις υπάρχουσες αδυναμίες και στρεβλώσεις της μειονοτικής εκπαίδευσης κι επιλέγουν πλέον να στραφούν στη δημόσια εκπαίδευση, η οποία συνδέεται με προσδοκίες επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης. Έτσι, δημιουργούνται νέες ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες υπαγορεύουν μια παιδαγωγική ίσων ευκαιριών για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπροστά σε αυτές τις αλλαγές παραμένει κρίσιμος και καθοριστικός, εφόσον ο ίδιος καλείται να διαχειριστεί σε καθημερινό επίπεδο την ανομοιογένεια της τάξης και τη μεταβολή της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού.

Η παρούσα διπλωματική εργασία στόχο έχει να ερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών δημόσιων δημοτικών σχολείων του νομού Ξάνθης, όσον αφορά το υπάρχον πλαίσιο φοίτησης στα μειονοτικά σχολεία, τους λόγους στροφής της μειονότητας στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα πλειονοτικά σχολεία, αλλά και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της μειονοτικής εκπαίδευσης. Η εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Στο πρώτο επεξεργάζονται ζητήματα σχετικά με τη μειονοτική εκπαίδευση, το νομικό πλαίσιο που τη διέπει, τις ανακολουθίες που τη χαρακτηρίζουν και

τους λόγους που η μειονότητα στρέφεται προς την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Στο δεύτερο γίνεται λόγος σχετικά με βασικές παραμέτρους της διγλωσσίας και τριγλωσσίας για τους πομακόφωνους. Στο τρίτο παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία μικτή τάξη. Στο τέταρτο διατυπώνεται ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο. Τέλος, επιχειρείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και ακολουθεί η συζήτηση και η εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων σε σχέση με τον αρχικό στόχο της έρευνας.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Η μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη

Το πολυπολιτισμικό προφίλ της Δ. Θράκης προσδιορίζεται από την καθοριστική παρουσία του χριστιανικού και του μουσουλμανικού πληθυσμού. Οι μουσουλμάνοι της Θράκης ανήκουν στη μόνη, από το ελληνικό κράτος, επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα, η οποία χαρακτηρίζεται συλλήβδην ως «θρησκευτική».

Ο βίος της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, ως νομικού προσώπου διεθνούς δικαίου, ξεκινά με την υπογραφή της συνθήκης της Λωζάννης (πράξεις που υπογράφηκαν στη Λωζάννη την 30^η Ιανουαρίου και την 24^η Ιουλίου 1923), με βάση την οποία εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή των πληθυσμών οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης και των νησιών Ίμβρου και Τενέδου, καθώς και οι μουσουλμάνοι της Δ. Θράκης, αφού χαρακτηρίστηκαν, ως μη ανταλλάξιμοι πληθυσμοί, με στόχο να αποτελέσουν τη 'γέφυρα' της ελληνοτουρκικής φιλίας, σύμφωνα με τις διακηρύξεις των Βενιζέλου-Κεμάλ (Παναγιωτίδης, 1996: 21). Ο κύριος όγκος της μειονότητας συγκεντρώνεται στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης ενώ μικρό μέρος της κατοικεί στον νομό Έβρου.

Πληθυσμιακά δε διακρίνεται η μειονότητα για την ομοιογένειά της με εξαίρεση τη θρησκεία, η οποία, εντέλει αποτέλεσε τον ισχυρό «ενοποιητικό» παράγοντα σε επίπεδο αντιμετώπισης από την ελληνική πολιτεία (Δημάση-Παπασταμάτης-Στόγιος, 2014: 1).

Σύμφωνα με τον Βακαλιό (1997), φυλετικά, κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτιστικά η μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης αποτελείται

από τρεις ομαδοποιήσεις: τους Αθίγγανους, τους Πομάκους (γηγενείς, όπως λέγεται, κατοίκους της Θράκης) και τους Τουρκογενείς (μουσουλμάνους τουρκικής προέλευσης). Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων αυτών διακρίνονται ως λεπτές αποχρώσεις στον τρόπο ζωής και ακόμη στον τρόπο που τα άτομα επιδίδονται στα θρησκευτικά τους καθήκοντα, πιο έντονα όμως διακρίνονται ως γλωσσικές διαφορές. Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι έχουν δικό τους γλωσσικό ιδίωμα, οι Πομάκοι δική τους γλώσσα χωρίς στοιχεία γραφής και οι μουσουλμάνοι τουρκογενείς μιλούν την τουρκική γλώσσα (Κανακίδου, 1997: 60). Ο ακριβής προσδιορισμός του πληθυσμού αποτελεί ένα από τα προβλήματα των ερευνητών που ασχολούνται με ζητήματα της Μειονότητας, καθώς διαπιστώνεται σημαντική απόκλιση των αριθμών μεταξύ διαφόρων πηγών. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2013) οι τουρκόφωνοι αριθμούν γύρω στις 54.000 κατοίκους αποτελώντας περίπου το 47% του συνολικού μουσουλμανικού πληθυσμού. Από αυτούς οι 42.000 κατοικούν στον νομό Ροδόπης, οι 10.000 στον νομό Ξάνθης και μόλις 2.000 στον νομό Έβρου. Οι Πομάκοι έφτασαν το 2002 γύρω στους 36.000 κατοίκους αποτελώντας το 30% της συνολικής μουσουλμανικής μειονότητας. Από αυτούς, η πλειοψηφία διαμένει στον νομό Ξάνθης, περίπου 24.000. Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι δεν είναι εύκολο να καταγραφούν αριθμητικά λόγω της διαρκούς μετακίνησής τους. Πληθυσμιακά αποτελούν το 1/5 περίπου της μουσουλμανικής μειονότητας.

Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί μία μελέτη, σύμφωνα με τον Θεμιστοκλή Παπαδόπουλο, η οποία βασιζόμενη σε δημογραφικά στοιχεία, που μαρτυρούν ότι τα ποσοστά γεννήσεων στους Πομάκους είναι υψηλότερα σε σχέση με αυτά των τουρκόφωνων που παραμένουν σταθερά τα τελευταία χρόνια, υποστηρίζει ότι επειδή ο

πληθυσμός των Πομάκων έχει τεράστια ανοδική πορεία, είναι πολύ πιθανό μέσα στις επόμενες δεκαετίες η πομακική γλώσσα να γίνει η επικρατέστερη μειονοτική γλώσσα, αφού οι Πομάκοι θα ξεπεράσουν σε πληθυσμό τους τουρκόφωνους, μεταβάλλοντας έτσι όλη τη γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική στη Θράκη (Παπαδόπουλος, 2013: 171).

1.1. Το νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας

Στις αρχές του 20ου αιώνα λειτουργούσαν στη Δ. Θράκη 86 πρωτοβάθμια ιδιωτικά κοινοτικά σχολεία. Τη διδασκαλία είχαν αναλάβει θρησκευτικοί λειτουργοί, οι οποίοι δίδασκαν το Κοράνιο με στόχο την μεταλαμπάδευση των αρχών της ισλαμικής θρησκείας (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2001).

Ο όρος «Μειονοτική εκπαίδευση» αναφέρεται σε ένα σύνολο σχολείων που λειτουργούν μόνο στην περιοχή της Θράκης, έχουν ειδικό καθεστώς και απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μειονότητας. Όπως προαναφέρθηκε, θεμέλιο του νομικού πλαισίου που διέπει τη μειονοτική εκπαίδευση είναι η Συνθήκη της Λωζάννης (1923), με την οποία ρυθμίστηκαν τα δικαιώματα και η προστασία των μειονοτήτων τόσο στην Τουρκία όσο και στην Ελλάδα (άρθρα 37-45). Ρυθμίστηκαν ζητήματα θρησκευτικής ελευθερίας και έκφρασης, καθώς και εκπαιδευτικά και γλωσσικά. Οι διατάξεις που περιέχονται στα άρθρα 38-44 αποτελούν συνταγματικές ρυθμίσεις και επομένως κανένας νόμος δεν μπορεί να θεωρηθεί ισχυρότερος από αυτές. Το νομικό καθεστώς που διέπει τη μειονοτική εκπαίδευση και αφορά στους μουσουλμάνους της

Θράκης χαρακτηρίζεται από μια πολύπλοκη ιεραρχία Κανόνων δικαίου. Αποτελείται από γενικούς κανόνες, οι οποίοι προσδιορίζονται από διεθνή κείμενα προστασίας του ανθρώπου που δεσμεύουν διμερώς την Ελλάδα και την Τουρκία. Πρόκειται στην ουσία για ένα νομικό λαβύρινθο από ειδικές Συνθήκες και Πρωτόκολλα, αλλά και υπουργικά διατάγματα και αποφάσεις (Ασκούνη, 2006). Αν και προβλέπονταν στη Συνθήκη της Λωζάννης, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα περισσότερα σχολεία ήταν ανύπαρκτη και όταν αυτή υπήρχε, ήταν απλώς γλωσσικό μάθημα (Τσιούμης, 2010). Εξαιτίας αυτού, ο νομοθέτης αναγκάζεται το 1936 να επαναλάβει το άρθρο 2 παρ. 7 του αναγκαστικού νόμου 132 της 7/25.9.1936 την «υποχρεωτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» στα μουσουλμανικά σχολεία.

Τα κενά της Συνθήκης της Λωζάννης κάλυψε η Μορφωτική Συμφωνία του 1951, η οποία υπογράφηκε μετά από σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης και διασφαλίστηκε η συνεργασία επί του πνευματικού, καλλιτεχνικού και επιστημονικού πεδίου, καθώς επίσης και η δυνατότητα των συμβαλλόμενων χωρών να εγκαταστήσουν μορφωτικά ιδρύματα εκατέρωθεν. Το 1957 θεσπίστηκε το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα για τα μειονοτικά σχολεία σε αναλογία με αυτό των πλειονοτικών σχολείων (Μάκρας & Κανάρια, 2010). Το 1965 καθιερώθηκε ο όρος μειονοτικά σχολεία, ο οποίος επικρατεί ως σήμερα και αφορά τους μουσουλμάνους μαθητές της Δυτικής Θράκης.

Η ελληνική πολιτεία, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάννης, είναι υποχρεωμένη να εξασφαλίζει ξεχωριστή εκπαίδευση για τα παιδιά των μουσουλμανικών μειονοτήτων και να παρέχει τις αναγκαίες διευκολύνσεις, έτσι ώστε να τελείται η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα των μειονοτικών πληθυσμών. Ωστόσο, με την υπογραφή του

Ελληνοτουρκικού μορφωτικού Πρωτοκόλλου της 20-12-1968, η τουρκική αναγνωρίστηκε επίσημα ως η μόνη και αποκλειστική γλώσσα της μειονότητας και καθιερώθηκε η διδασκαλία της στα μειονοτικά σχολεία. Η τουρκική, λοιπόν, αποτελεί την κυρίαρχη μειονοτική γλώσσα της Δ. Θράκης, καθώς είναι η αποκλειστική γλώσσα γραπτής επικοινωνίας και η ισχυρότερη, ως προς τα αριθμητικά δεδομένα και τα πεδία χρήσης, προφορική γλώσσα. Η συντριπτική πλειοψηφία των Τσιγγάνων εμφανίζουν γενικευμένη τουρκοφωνία, ενώ η πομακική είναι η δευτερεύουσα μειονοτική γλώσσα της περιοχής, αποκλειστικά προφορικής παράδοσης. Θεωρείται γλώσσα χαμηλού κύρους με αποτέλεσμα η συχνότητα και τα περιβάλλοντα χρήσης να περιορίζονται εις όφελος της τουρκικής. Η επικράτηση της τουρκικής γλώσσας σε βάρος των δύο άλλων γλωσσών έφερε σε δύσκολη θέση τους Πομάκους και τους Αθίγγανους. Το 1969 ορίστηκε σε έγγραφο του ΥΠΕΠΘ ότι τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Πατριδογνωσίας θα διδάσκονταν στην ελληνική γλώσσα, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα στην τουρκική. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμοθετημένη νομική προστασία καμίας άλλης γλώσσας εκτός από την τουρκική και έτσι μαζί με την ελληνική αποτελεί γλώσσα της εκπαίδευσης στα μειονοτικά σχολεία σε ισόποσο χρόνο (Τσιτσελίκης, 2007: 25).

Από το 1968 μέχρι σήμερα έχει καταγραφεί πληθώρα από υπουργικές αποφάσεις και διατάξεις που αφορούν στην εύρυθμη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Όλα σχεδόν έχουν συμπληρωματικό χαρακτήρα και αναφέρονται σε θέματα διοίκησης, οργάνωσης, εκπαιδευτικού προσωπικού και αναλυτικών προγραμμάτων. Για ορισμένους πολιτικούς και νομοτεχνικούς λόγους κρίνεται πως δεν πρέπει να αναθεωρηθεί κανένα μέρος της Συνθήκης, ούτε οι Διατάξεις

που αφορούν στη μειονοτική εκπαίδευση. Ως κυριότερος λόγος σχετικά με τη διατήρηση της ιστορικής αυτής συμφωνίας χωρίς καμία αλλαγή διαγράφεται το ότι αυτή καθορίζει τα σύνορα της Ελλάδας και της Τουρκίας (Τσιτσελίκης, 2007: 29). Έτσι, ένα κείμενο που συντάχθηκε πριν από 100 χρόνια αποτελεί σημείο αναφοράς και νομικό θεμέλιο κάθε νομοκανονιστικής διεργασίας.

Η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) ιδρύθηκε το 1969 με σκοπό την εκπαίδευση των μειονοτικών δασκάλων. Παρόλο που η ΕΠΑΘ ιδρύθηκε κατά το πρότυπο των διετούς φοίτησης Παιδαγωγικών Ακαδημιών, δεν ακολούθησε την εξέλιξή τους. Μετά την κατάργηση των Ακαδημιών το 1988-89 και την αντικατάστασή τους από τα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα τετραετούς διάρκειας σπουδών, η ΕΠΑΘ παρέμεινε η μοναδική σχολή αυτού του τύπου. Η διάρκεια σπουδών ήταν διετής, ή τριετής (με την προσθήκη μιας προπαρασκευαστικής τάξης) για τους σπουδαστές που δεν είχαν ολοκληρώσει εξαετή κύκλο σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Τσιτσελίκη (2007: 23) «Όσον αφορά στη διετή κατάρτιση των σπουδαστών της ΕΠΑΘ, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί παρά ελλιπής και ανορθόδοξη για τη διδασκαλία των μαθημάτων στην τουρκική γλώσσα στα δημοτικά μειονοτικά σχολεία, καθώς το πρόγραμμα σπουδών διδάσκεται μόνο στα ελληνικά. Γι' αυτόν τον λόγο, η ελληνική πολιτεία θέλοντας να αναβαθμίσει την παρεχόμενη στους δασκάλους εκπαίδευση την κατήργησε το 2014. Η εκπαίδευση των δασκάλων για το τουρκόφωνο μέρος του προγράμματος των μειονοτικών σχολείων θα γίνεται πλέον από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ (Ασκούνη, 2006).

Από το 1990 και μετά, όλες οι ελληνικές κυβερνήσεις διακηρύσσουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης της Θράκης αλλά και αλλαγής της ισχύουσας μειονοτικής πολιτικής. Ενώ η μειονοτική εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηριζόταν από το πολύ χαμηλό παιδαγωγικό αποτέλεσμα της προσφερόμενης εκπαίδευσης, το 1995 ψηφίζεται ο Ν. 2341/2.10.95, που παρέχει τη δυνατότητα να ορίζεται «χωριστό ποσοστό θέσεων για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων λυκείου που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα». Γίνεται λοιπόν μια προσπάθεια να στραφεί η μειονότητα προς την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποφεύγοντας τη φοίτηση σε τουρκικά πανεπιστήμια, τα οποία μέχρι το 1996, ήταν η μοναδική, αναγκαστική επιλογή της (Κανακίδου, 1994). Το 1995 αποτελεί χρονιά σταθμό για την εκπαίδευση της μειονότητας, καθώς το μέτρο της «ποσόστωσης» συνέβαλε καταλυτικά στη διεύρυνση συμμετοχής της μειονότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη μεταβολή της στάσης της μειονότητας απέναντι στην εκπαίδευση συνολικά (Ασκούνη, 2006:334).

Η υπογραφή της Σύμβασης-πλαisiού για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων από την Ελλάδα στις 22 Σεπτεμβρίου 1997 αποτελεί, επίσης, ιστορικό σταθμό για το ελληνικό δίκαιο, καθώς η χώρα μας υπογράφει διεθνές νομικό κείμενο που αφορά στην προστασία μειονοτικών ομάδων.

Επιπροσθέτως, από το 1997 άρχισε να υλοποιείται στο χώρο της Θράκης το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας που συγχρηματοδοτείται και από την Ευρωπαϊκή Ένωση για την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των λιγότερο ευνοημένων ομάδων. Το πρόγραμμα υπάγεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση»

(ΕΠΕΔΒΜ). Την ευθύνη υλοποίησης έχει αναλάβει το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας με συνεργαζόμενο φορέα το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Επιστημονική υπεύθυνη του έργου είναι η ομότιμη καθηγήτρια ΕΚΠΑ κα. Φραγκουδάκη Άννα. Η ελληνομάθεια αποτελεί πλέον ισχυρή προσδοκία και επιλογή των γονέων, οι οποίοι την αντιμετωπίζουν ως το βασικό μέσο κοινωνικής ένταξης και ανοδικής κινητικότητας για τα παιδιά τους. Στα πλαίσια του προγράμματος ξεκίνησε η καταγραφή των προβλημάτων της μειονοτικής εκπαίδευσης και η έκδοση κατάλληλων βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, τα οποία αντιμετωπίζουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για τα παιδιά της μειονότητας. Υιοθετήθηκαν καινοτόμες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λειτούργησαν θετικά για την εκπαιδευτική πράξη. Το σύνολο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων περιλήφθηκε στην πιο σύγχρονη έκδοση του προγράμματος «Πρόσθεση και όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός και όχι διαίρεση». Επίσης, δημιουργήθηκαν υποστηρικτικές δομές όπως τα Κέντρα Στήριξης του προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων (Κ.Ε.Σ.Π.Ε.Μ.), ώστε να λειτουργούν ενισχυτικά στις εκπαιδευτικές δράσεις (Τσιούμης, 2010: 156). Οι χώροι αυτοί παρέχουν δωρεάν μαθήματα ελληνικής γλώσσας για παιδιά δημοτικού, εφήβους και ενήλικες, μαθήματα τουρκικής γλώσσας για εκπαιδευτικούς, καθώς και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη και συμβουλευτική, ενώ λειτουργεί και δανειστική βιβλιοθήκη.

1.2. Ιδιαιτερότητες της Μειονοτικής Εκπαίδευσης- Ανακολουθίες, προβλήματα και προβληματισμοί

Τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης αφορούν κυρίως στην πρωτοβάθμια αλλά και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δίγλωσσα νηπιαγωγεία, κατά το πρότυπο των δημοτικών σχολείων, δεν υπάρχουν ούτε στη Συνθήκη της Λωζάννης ούτε και στις μεταγενέστερες διακρατικές ρυθμίσεις εκπαιδευτικών ζητημάτων (Ελληνοτουρκική Συμφωνία του 1951 και Μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968).

Η προσχολική εκπαίδευση παρέχεται στα ελληνόγλωσσα νηπιαγωγεία. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 νηπιαγωγεία λειτουργούν μόνο στις πόλεις και τις μικτές πληθυσμιακά περιοχές, ενώ δεν υπάρχουν καθόλου στις αμιγείς μειονοτικές κοινότητες των ορεινών περιοχών της Ξάνθης και της Ροδόπης. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο ήταν προαιρετική μέχρι το 2006, όπου με νόμο ψηφίστηκε η μονοετής υποχρεωτική φοίτηση για τα νήπια ηλικίας πέντε (5) ετών. Για την εγγραφή σε δημοτικό σχολείο ήταν απαραίτητη η προσκόμιση βεβαίωσης φοίτησης σε νηπιαγωγείο. Δώδεκα χρόνια μετά έρχεται μία νέα διάταξη που θα προσθέσει μία ακόμα υποχρεωτική χρονιά φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Δηλαδή, καθιερώνεται η διετής υποχρεωτική φοίτηση. Το 2006 η Μειονότητα ήρθε αντιμέτωπη με μία νέα πραγματικότητα, την οποία δεν μπορούσε να προβλέψει. Τα νήπια κλήθηκαν να παρακολουθήσουν τα δημόσια νηπιαγωγεία προκειμένου να λάβουν τη βεβαίωση για την εγγραφή στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Δεν υπήρχε καμία πρόβλεψη για το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη, η Μειονότητα συνέχισε να διεκδικεί σταθερά την ύπαρξη δίγλωσσης προσχολικής μειονοτικής εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο

τμήμα της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης. Και πάλι, φυσικά, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ύπαρξη και των άλλων μητρικών γλωσσών στο εσωτερικό της μειονότητας. Πρόσφατα, το 2017, ανακοινώθηκε η πιλοτική εφαρμογή προγράμματος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε έξι νηπιαγωγεία της Θράκης, τρία σε οικισμούς της Ροδόπης και άλλα τρία σε οικισμούς της Ξάνθης με στόχο την είσοδο σε αυτά και νηπιαγωγού, μέλους της Μειονότητας, που θα επικοινωνεί με τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα. Την πλήρη αντίδρασή τους στο πρόγραμμα «Πιλοτικές παρεμβατικές δράσεις υποστήριξης μουσουλμανοπαίδων στα νηπιαγωγεία της Θράκης» για τα δίγλωσσα νηπιαγωγεία στη Θράκη εξέφρασαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ροδόπης-Ξάνθης, με το επιχείρημα ότι όταν μιλάμε για δίγλωσσα προφανώς μιλάμε για την επιβολή της τουρκικής γλώσσας εις βάρος των άλλων δύο γλωσσών. Πρέπει να υπάρχει σεβασμός απέναντι στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα των μαθητών και στη διαφορά στη γλώσσα. Η φοίτηση ενός πομακόπουλου ή ενός αθιγγανόπουλου σε ένα νηπιαγωγείο όπου θα χρησιμοποιείται η ελληνική και η τουρκική σημαίνει πρώιμη είσοδο σε ένα διπλά ανοίκειο γλωσσικό περιβάλλον. Είναι ξεκάθαρο ότι με την έμφαση στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας προωθείται η καλλιέργεια τουρκικής συνείδησης και η ομογενοποίηση της Μειονότητας.

Οι μειονοτικές σχολικές μονάδες είναι ασύμμετρα κατανομημένες στους τρεις νομούς της Θράκης. Όσον αφορά το είδος των σχολείων, περισσότερα από τα μισά σχολεία λειτουργούν με λίγους μαθητές και πάνω από το 70% είναι διαθέσια, γεγονός που δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών, αφού πρέπει να διδάσκουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα σε διαφορετικές τάξεις και έτσι εμποδίζεται η

αποτελεσματική διδασκαλία. Επίσης, το γεγονός πως τα μειονοτικά σχολεία είναι συνήθως χτισμένα κοντά σε τζαμιά και αυτό είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα που δηλώνει το θρησκευτικό χαρακτήρα που προσδίδει η μειονότητα στη εκπαίδευση.

Ορίζεται μουσουλμάνος διευθυντής και χριστιανός υποδιευθυντής. Οι αρμοδιότητες των υποδιευθυντών στα μειονοτικά σχολεία είναι αισθητά αυξημένες σε σύγκριση με των διευθυντών, για αυτό και συνυπογράφουν όλα τα έγγραφα.

Τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία εφαρμόζουν αναλυτικό πρόγραμμα δίγλωσσο. Το πρόγραμμα είναι μοιρασμένο ανάμεσα στις δύο γλώσσες, την ελληνική και την τουρκική και εφαρμόζεται αντίστοιχα από χριστιανούς και μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνήθως επιλέγουν διαφορετικές παιδαγωγικές μεθόδους. Ο δάσκαλος του τουρκόγλωσσου προγράμματος συνήθως είναι πιο συντηρητικός και επιλέγει δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Αντιθέτως, ο δάσκαλος του ελληνόγλωσσου προγράμματος επιλέγει πιο μαθητοκεντρικές-συμμετοχικές μεθόδους. Είναι ευνόητο ότι επιβάλλεται ειδικά ο δάσκαλος του ελληνόγλωσσου προγράμματος, πρωτίστως αυτός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να είναι προετοιμασμένος τόσο ψυχολογικά όσο και επιστημονικά σχετικά με τη γλωσσική, ψυχογλωσσική και κοινωνιογλωσσική κατάσταση των αλλόγλωσσων μαθητών. Επιπλέον, για να αντιμετωπίσει επαρκώς προβλήματα και δυσκολίες που πιθανώς να προκύψουν, θα πρέπει να έχει επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Συνυπάρχουν και «συγκρούονται» στην πραγματικότητα δύο εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Παλαιότερα, οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι που

προορίζονταν για τη διδασκαλία των τουρκόγλωσσων μαθημάτων ήταν δάσκαλοι μετακλητοί από την Τουρκία και απόφοιτοι τουρκικών διδασκαλείων. Όμως, σήμερα η μεγάλη πλειονότητα των δασκάλων που διδάσκουν στο τουρκόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών δημοτικών σχολείων είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ), που ιδρύθηκε το 1969. Ωστόσο, η χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση των μουσουλμάνων δασκάλων οπωσδήποτε δυσχεραίνει την επίτευξη των σκοπών της παιδείας του μειονοτικού χώρου.

Στο σύνολο των μαθημάτων τα μισά διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα και τα μισά στην τουρκική. Συγκεκριμένα, στα ελληνικά διδάσκονται η ελληνική γλώσσα, η ιστορία, η γεωγραφία, η μελέτη περιβάλλοντος, η κοινωνική και πολιτική αγωγή, ενώ στα τουρκικά διδάσκονται η τουρκική γλώσσα, τα μαθηματικά, η φυσική, η αισθητική αγωγή, η φυσική αγωγή και τα θρησκευτικά. Οι μαθητές διαρκώς προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα σε δύο γλωσσικούς κώδικες. Τα αναγνωστικά βιβλία του τουρκόγλωσσου προγράμματος που έρχονται από την Τουρκία έχουν κύρια πρόθεση τον ηθικό και εθνικό φρονηματισμό των μικρών μαθητών και διακατέχονται από έναν συγκαλυμμένο τουρκικό εθνικισμό. Παραλείπουν το γεγονός ότι απευθύνονται σε μια μειονότητα που είναι χαρακτηρισμένη ως θρησκευτική και όχι ως εθνική.

Η διδασκαλία του Κορανίου στα δημοτικά σχολεία ανταποκρίνεται στη θρησκευτική ιδιαιτερότητα της μειονότητας και συμβάλλει στην καλλιέργεια της θρησκευτικής της ταυτότητας. Μέσα από το μάθημα των θρησκευτικών το μειονοτικό σχολείο αποσκοπεί στην ανάπτυξη του θρησκευτικού αισθήματος. Τα μειονοτικά σχολεία ακολουθούν τις αργίες

και των δύο θρησκειών και άρα έχουν λιγότερο σχολικό χρόνο από τα υπόλοιπα σχολεία.

Όσον αφορά τη Β/βάθμια εκπαίδευση, ως μειονοτικά σχολεία λειτουργούν δύο γυμνάσια/λύκεια, στην Ξάνθη και στην Κομοτηνή. Ασφαλώς, η λειτουργία των σχολείων αυτών δεν καλύπτει τον αριθμό των αποφοίτων των μειονοτικών δημοτικών σχολείων, οπότε πολλοί μουσουλμάνοι μαθητές επιλέγουν να φοιτήσουν σε δημόσια ελληνικά σχολεία, ενώ ένα αδιευκρίνιστο ποσοστό φοιτά σε δευτεροβάθμια σχολεία στην Τουρκία.

Πολλοί μαθητές εισέρχονται στο Δημοτικό σχολείο χωρίς να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, καθώς ζουν σε περιβάλλον στερημένο από αυτήν, αφού οι οικογένειές τους δε μιλούν ελληνικά και παρακολουθούν αποκλειστικά τουρκική τηλεόραση. Η μοναδική επαφή των παιδιών αυτών με την ελληνική γλώσσα είναι οι ώρες διδασκαλίας με τον χριστιανό εκπαιδευτικό. Το γεγονός αυτό αποτελεί αιτία γλωσσικής ανεπάρκειας της ελληνικής και συνιστά εμπόδιο στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μειονοτικών μαθητών. Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στις κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες της μειονότητας, αφού προσκρούει στο σημαντικότερο εμπόδιο, τις γλώσσες. Η εκπαίδευση των μελών της μειονότητας είναι σχεδιασμένη στη βάση της διγλωσσίας. Ως μητρική γλώσσα ισχύει η τουρκική, ως επίσημη γλώσσα η ελληνική. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός όμως δεν ακολουθεί κανένα από τα διεθνώς ισχύοντα και εφαρμοσμένα μοντέλα διγλωσσίας. Εδώ η μητρική γλώσσα διδάσκεται εντατικά σ' όλη την πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση, ενώ καταργείται στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ουσία η ισχύουσα εκπαίδευση

λειτουργεί ως ένα μικτό σχεδιασμό προσθαφαίρεσης γνωστικών αντικειμένων, τρόπων διδασκαλίας και ωρών, αδυνατώντας να λειτουργήσει ως ένα ενιαίο σύνολο, να ενταχθεί σε μία συγκεκριμένη παιδαγωγική αντίληψη και να οριοθετήσει συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους. Η διάσπαση των γνωστικών αντικειμένων στις δύο γλώσσες αδυνατεί να εξισορροπήσει τη πολιτισμική και μηχανιστική λειτουργία των γλωσσών αυτών (Κανακίδου, 1997).

Επιπλέον, με τη καθιέρωση της τουρκικής γλώσσας, ως μόνης και αποκλειστικής μειονοτικής γλώσσας, Πομάκοι και Αθίγγανοι, δύο από τις τρεις συνιστώσες της μειονότητας, δε διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε «διπλή ημιγλωσσία» (Παναγιωτίδης, 1996). Καταργείται η γλωσσική ιδιαιτερότητα των ομάδων αυτών, πράγμα που προκαλεί ρήγματα στην πολιτισμική τους ταυτότητα, συμβάλλοντας σε αφομοιωτικές διαδικασίες που οδηγούν σε γλωσσικό ευνουχισμό και στην ταύτιση με το τουρκικό στοιχείο. Η αντιφατικότητα, δηλαδή, και η αντινομία αναφορικά με τη μειονοτική εκπαίδευση, συνίσταται στο γεγονός ότι, ενώ η ίδια η μουσουλμανική μειονότητα, προκειμένου να διεκδικήσει τα δικαιώματά της, επικαλείται τον σεβασμό στην πολυπολιτισμικότητα, από την άλλη, οι ηγέτες της επιδιώκουν η εκπαίδευσή της να έχει μονοπολιτισμική (τουρκική) κατεύθυνση (Παναγιωτίδης, 1996). Οι υπεύθυνοι του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» που εφαρμόζεται έως σήμερα σε θεωρητικό επίπεδο αντιμετώπισαν ενιαία τους μουσουλμανόπαιδες ως τουρκόφωνους αγνοώντας πλήρως την ύπαρξη των Πομάκων και Ρομά μαθητών. Ως αποκλειστική γλώσσα στήριξης των μουσουλμανοπαίδων για την εκμάθηση της ελληνικής, χρησιμοποιήθηκε η τουρκική. Έτσι, εκδόθηκαν ελληνοτουρκικά λεξικά και έγιναν μαθήματα εκμάθησης της

τουρκικής γλώσσας. Ο σεβασμός της γλωσσικής ετερότητας για το πρόγραμμα αφορούσε μόνο την τουρκική γλώσσα και όχι την πομακική ή τη ρομανί, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να βιώνουν την απαξίωση της κουλτούρας τους. Είναι σαφές ότι οι συνθήκες αυτές ευνοούν τη σχολική αποτυχία και τη βαθιά αποξένωση από τον σχολικό θεσμό (Τσιρώνης, 2003). Η μειονοτική εκπαίδευση απέχει πολύ από το να θεωρείται σύγχρονος και ρεαλιστικός, για τη σημερινή πραγματικότητα, θεσμός (Παναγιωτίδης, 1996). Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση και την εκπαίδευση. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης προκύπτει ως αποτέλεσμα της ιδιαίτερης εκπαίδευσης και της απόκλισης του σχεδιασμού της από την εθνική παιδεία και αποτελεί βασικό παράγοντα απομόνωσης των ατόμων από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικά βιβλία, όχι μόνο δεν ανταποκρίνονται και δεν απηχούν το πνεύμα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, αλλά ούτε καν λαμβάνουν υπόψη τους όρους της διαπολιτισμικής- διαγλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών της μειονότητας. Η αναθεώρηση του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος και η προσαρμογή του στο πνεύμα της διαπολιτισμικής αγωγής κρίνεται επιβεβλημένη. Η ισχύουσα μειονοτική εκπαίδευση αδυνατεί να λειτουργήσει ως υποσύστημα του εθνικού συστήματος παιδείας. Η παράλληλη εφαρμογή δύο παιδαγωγικών συστημάτων στον ίδιο μαθητικό πληθυσμό αποτυπώνεται στον τρόπο διδασκαλίας των μουσουλμάνων και των χριστιανών εκπαιδευτικών και της επικοινωνίας διδασκόντων και διδασκομένων μέσα στην τάξη (Ασημακοπούλου, 2002). Το μειονοτικό σχολείο είναι ένα μονοπολιτισμικό σχολείο, στο οποίο οι δάσκαλοι των δύο προγραμμάτων δε λειτουργούν συλλογικά και

συνεργατικά και δεν προωθείται η αλληλεξάρτηση, η σύγκριση και η αλληλοδιείσδυση των γλωσσικών και πολιτισμικών κωδίκων. Το μειονοτικό σχολείο αποδείχθηκε στην πράξη αναποτελεσματικό τόσο ως προς την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μουσουλμάνων όσο και ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής, αφού δεν υπάρχει Αναλυτικό Πρόγραμμα εναρμονισμένο με τα επιστημονικά δεδομένα της διδακτικής της δεύτερης γλώσσας και πολιτισμικά προσαρμοσμένο στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ανακολουθία σε επίπεδο μεθοδολογίας και φιλοσοφίας μεταξύ Αναλυτικών Προγραμμάτων για το ελληνόγλωσσο και το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα είναι δεδομένη. Οι μουσουλμάνοι μαθητές αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην αναμενόμενη γλωσσική τους συμπεριφορά ανακολουθίες στόχων-προθέσεων και δράσεων. Φυσικά, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη «υπο-εκπαιδευόμενων» μειονοτικών μαθητών σε υψηλά ποσοστά, οι οποίοι εντοπίζεται να έχουν βασικά προβλήματα χειρισμού της ελληνικής γλώσσας.

Αξιοσημείωτο είναι ότι «στα σεμινάρια της ελληνικής γλώσσας που οργανώνει τα τελευταία χρόνια το Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης φοιτούν αρκετοί ενήλικες μουσουλμάνοι, που ενώ είναι απόφοιτοι μειονοτικού ή δημόσιου Λυκείου ή πολλές φορές ακόμη και από Πανεπιστήμια της Τουρκίας, εντούτοις συχνά κατατάσσονται στο επίπεδο των αρχαρίων» (Δημάση-Παπασταμάτης-Στόγιος, 2014: 6).

Πολλοί μαθητές που φοιτούν σε μειονοτικά σχολεία διδάσκονται την ελληνική χωρίς προηγούμενες εμπειρίες χρήσης, όσοι φοιτούν σε δημόσια διδάσκονται την ελληνική και καθόλου την τουρκική, που είναι η

επίσημη γλώσσα της μειονότητας και επιπλέον και στις δύο περιπτώσεις δεν έχουν καμία επαφή στο σχολικό περιβάλλον με άλλη πιθανή μητρική γλώσσα, όπως η πομακική. Όλα αυτά δυσχεραίνουν την επικοινωνία των μειονοτικών μαθητών, οδηγώντας τους σε μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και ορισμένες φορές ακόμα και στην απώλεια μεγάλου μέρους της γλωσσικής και πολιτισμικής τους κληρονομιάς.

Για να προωθηθεί μια ομαλή και αποτελεσματική συνεργασία και να καθιερωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα πλαίσια λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων χρειάζεται η ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και φυσικά η λειτουργική αντιμετώπιση από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

1.3. Η στροφή προς την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση

Για τον μειονοτικό πληθυσμό της Δ. Θράκης, η ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους, του οποίου είναι πολίτες. Με την εξαίρεση των αστικών κέντρων, οι μουσουλμανόπαιδες τις περισσότερες φορές έρχονται σε επαφή μαζί της στο σχολείο με πενιχρά μαθησιακά αποτελέσματα. Με τον τουρκικό προσανατολισμό που παρουσιάζει η μειονοτική εκπαίδευση είναι δύσκολο γι' αυτά να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, φοιτώντας, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, στα ελληνόφωνα σχολεία της Α/βάθμιας και Β/βάμιας εκπαίδευσης.

Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο

πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέφελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις (Τσιτσελίκης, 2007: 3).

Σήμερα η κατάσταση τείνει να αλλάξει, ένθεν και ένθεν. Η συνολική αλλαγή της κρατικής πολιτικής για τη μειονότητα και η λήψη μέτρων θετικής διάκρισης στον χώρο της εκπαίδευσης από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 δημιούργησαν νέα δεδομένα στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα μειονοτικά δίγλωσσα σχολεία έπαψαν να αποτελούν τη μοναδική και αυτονόητη επιλογή των γονέων. Η έλξη του δημόσιου ελληνόφωνου σχολείου γίνεται ολοένα και εντονότερη, ιδιαίτερα στην πόλη της Ξάνθης (Νοταράς, 2008: 73). Το μειονοτικό δημοτικό σχολείο αποτέλεσε διαχρονικά τον πυλώνα της μειονοτικής εκπαίδευσης αλλά και σημείο αναφοράς για τα μέλη της μειονότητας, ως σύμβολο προστασίας της γλωσσικής και θρησκευτικής τους ιδιαιτερότητας (Ασκούνη, 2006).

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μειονοτικούς μαθητές της Δυτ. Θράκης συναρτάται πλέον άμεσα με την οργανική τους ένταξη στην ελληνική κοινωνία και την εξασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος. Η γνώση της ελληνικής θεωρείται ότι θα ενισχύσει την ταύτιση του πολίτη με τη χώρα. Επιπλέον, συνδυάζεται με κίνητρα και ευκαιρίες που πρέπει να δοθούν, έτσι ώστε τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας να μπορέσουν να πραγματοποιήσουν στην ελληνική κοινωνία τα όνειρα και τις φιλοδοξίες τους. Τα παιδιά της μειονότητας έχουν τη δυνατότητα, αν το επιλέξουν, να φοιτήσουν στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα τελευταία χρόνια πράγματι παρατηρείται μια σημαντική τάση φοίτησης των παιδιών της μειονότητας στη δημόσια ελληνόγλωσση εκπαίδευση και αυτό ισχύει για όλες τις βαθμίδες, με διαφορετικό όμως ρυθμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι έχει παρατηρηθεί πως ο αριθμός των παιδιών, των οποίων οι γονείς επιλέγουν τη φοίτηση στα δημόσια και όχι στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία διαρκώς αυξάνεται. Οι γονείς φαίνεται να συνειδητοποιούν τη σημασία του σχολικού γραμματισμού με σημείο αναφοράς την επίσημη γλώσσα της κοινωνίας στην οποία ζουν και τον ρόλο του στην ατομική και κοινωνική χειραφέτηση.

Το 2007-2008 στην πόλη της Ξάνθης σημειώθηκε μια «ιστορική» ανατροπή: «για πρώτη φορά η φοίτηση στα δημόσια δημοτικά κατέστη, έστω και οριακά, πλειονοτική για τη μειονότητα, αφού στα δεκαοκτώ δημόσια δημοτικά φοίτησαν 483 μειονοτικοί μαθητές (51%), έναντι 465 που φοίτησαν στα μειονοτικά δημοτικά της πόλης (49%)» (Νοταράς, 2008: 93).

Η στροφή προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνδέθηκε με την κοινωνική ανέλιξη στον ελληνικό χώρο. Μέσα στην 'κανονική τάξη' το να μαθαίνει ένα παιδί μία δεύτερη γλώσσα, ερχόμενο σε επαφή με φυσικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας, σίγουρα του παρέχει πολλαπλά οφέλη. Γονείς και μαθητές αναγνωρίζουν την ελληνομάθεια ως αναγκαία προϋπόθεση για τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική ένταξη. Επίσης, η επιλογή των δημόσιων σχολείων συνδέεται στενά με το μέτρο της ποσόστωσης, την προνομιακή δηλαδή δυνατότητα πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση που δόθηκε τα μέλη της μειονότητας το 1995. Εξαπλώνεται η πεποίθηση ότι η έγκαιρη ένταξη στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες για

επιτυχή σχολική πορεία με απώτερο σχέδιο την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και η πίστη στη δυνατότητα της εκπαίδευσης να διασφαλίσει τους όρους μιας καλύτερης ζωής (Ασκούνη, 2006). Η λειτουργία αυτού του μέτρου υπήρξε καταλυτική, καθώς συνέβαλε και σε μια ευρύτερη μεταβολή της στάσης της μειονότητας απέναντι στην εκπαίδευση συνολικά.

Η συνολική αλλαγή πολιτικής απέναντι στη μειονότητα άλλαξε σημαντικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στοχεύσεις της μειονότητας. Το εκπαιδευτικό τοπίο βρίσκεται σε μια διαδικασία μεταβολής παρουσιάζοντας πολύ σημαντικές αλλαγές. Η εκπαίδευση γίνεται μέσον αλλά και μέρος των επιδιωκόμενων αλλαγών. Βέβαια, δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στο δημόσιο ή το μειονοτικό δημοτικό σχολείο υπάρχει μόνο στις μικτές πληθυσμιακά περιοχές, όπου λειτουργούν και οι δύο τύποι σχολείων. Για μεγάλο αριθμό μελών της μειονότητας, όσων διαμένουν σε αμιγείς οικισμούς, η φοίτηση στο μειονοτικό σχολείο είναι μονόδρομος. Η ίδρυση και λειτουργία Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων σε αμιγώς μουσουλμανικούς οικισμούς περιορίστηκε μόνο στον οικισμό Δροσερού του νομού Ξάνθης. Η ένταξη των μειονοτικών μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο από το οποίο μέχρι πρόσφατα ήταν αποκλεισμένοι, χαρακτηρίζεται από μια σειρά προβλημάτων. Η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού δημιουργεί νέα δεδομένα αλλά και νέες ανάγκες. Η μαζική παρουσία τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, άκαμπτα προσανατολισμένο σε έναν ομοιογενή γλωσσικά και εθνικά μαθητικό πληθυσμό αναδεικνύει τις ανεπάρκειες αυτού του προσανατολισμού. Για τους μειονοτικούς μαθητές η σχολική επιβίωση απαιτεί πολύ μεγαλύτερο κόπο απ' ό,τι για τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους. Αντιμετωπίζουν

τεράστια προβλήματα τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στη μηχανική προσέγγιση των γνώσεων.

Το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο το δημόσιο σχολείο θα καταφέρει να εξασφαλίσει ίσους όρους κοινωνικής συμμετοχής στους μειονοτικούς μαθητές, αποδεχόμενο ταυτόχρονα το «πολιτιστικό κεφάλαιο» που φέρουν οι μαθητές αυτοί. Συγκεκριμένα, η Ανδρούσου (2011) προβάλλει την αδυναμία του δημόσιου ελληνόγλωσσου σχολείου να εξασφαλίζει του όρους κοινωνικής ένταξης για όλους αποδεχόμενο παράλληλα, χωρίς να τις ιεραρχεί ή να τις στιγματίζει, τις διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών του. Γι' αυτό, οι προσδοκίες βελτίωσης της κοινωνικής θέσης και η διατήρηση της ταυτότητας εξακολουθούν να βιώνονται ως αντίρροπες επιδιώξεις από τη μειονότητα.

2. Διγλωσσία

Το φαινόμενο της διγλωσσίας (*bilingualism*) και οι εκπαιδευτικές εφαρμογές του είναι μεγάλο και τεκμηριώνεται σ' έναν τεράστιο όγκο διεθνούς βιβλιογραφίας και έρευνας.

Καθώς, η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία απαντά σε κάθε κράτος, κοινωνική τάξη και ηλικία, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι σήμερα η απόλυτη μονογλωσσία θεωρείται ένα περιθωριακό φαινόμενο (Mackey, 1968).

Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης δεν είναι μόνο θρησκευτική αλλά επίσημα θεωρείται *δίγλωσση*. Όπως ήδη αναφέρθηκε εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους, η γλώσσα του γοήτρου και χρησιμοποιείται στις ευρύτερες κοινωνικές λειτουργίες, καθώς και σε όλες τις τυπικές πράξεις στις σχέσεις κράτους - πολίτη. Η τουρκική γλώσσα ομιλείται μόνο στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, ιδιαίτερα σε κοινότητες αμιγείς ως προς την τουρκική προέλευση και σε μικτές κοινότητες, αλλά όχι και σε αμιγείς κοινότητες Πομάκων ή Αθίγγανων, όπου ομιλείται η πομακική και η ρομανί αντίστοιχα, καθιστώντας τους, κατά κάποιο τρόπο, τρίγλωσσους, αφού ομιλούν την πομακική (ή τη ρομανί, ως μητρική γλώσσα), την τουρκική και την ελληνική. Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών της εν λόγω μειονότητας που δεν έχουν κανένα άκουσμα ή γνώση της ελληνικής γλώσσας πριν την είσοδό τους στο σχολείο. Σε αυτήν την περίπτωση η ελληνική είναι για αυτά μια ξένη γλώσσα. Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα ότι η ελληνική γλώσσα, ενώ είναι η μητρική των γηγενών κατοίκων της Ελλάδας, είναι η δεύτερη γλώσσα για τις μειονοτικές ομάδες (Πομάκους, Τουρκογενείς και Αθίγγανους της Θράκης), οι οποίοι

μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα κυρίως για επικοινωνιακούς λόγους, αλλά και ως μέσο εκπαίδευσης και, βέβαια, για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση.

2.1. Ορισμός της Διγλωσσίας

Η διγλωσσία είναι πολυσύνθετο φαινόμενο που δεν υπόκειται σε έναν και μοναδικό ορισμό. Ο προσδιορισμός, γενικά, του ποιος είναι ο δίγλωσσος μαθητής δεν είναι εύκολος να γίνει, επειδή σε γενικές γραμμές η επαφή με δυο γλώσσες προσδίδει στα άτομα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που έχουν να κάνουν με το πόσο καλά γνωρίζουν τις γλώσσες τους, πού και πότε τις χρησιμοποιούν, με ποιο κριτήριο τις χρησιμοποιούν κ.τ.λ.

Κατά τη μελέτη της διγλωσσίας προκύπτουν σημαντικές διαρχίες και αντιφάσεις: το δίγλωσσο άτομο σε αντίθεση με τις ομάδες και τις κοινωνίες όπου ζουν οι δίγλωσσοι, η γλωσσολογική άποψη σε αντίθεση με την κοινωνικοπολιτιστική άποψη, οι γλωσσικές δεξιότητες σε σύγκριση με τις γλωσσικές ικανότητες, η αφαιρετική και η αθροιστική μορφή διγλωσσίας.

Η πρώτη συστηματική διάκριση της έννοιας της διγλωσσίας σημειώνεται το 1959 από τον Ch. A. Ferguson, ο οποίος κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε *bilingualism* (διγλωσσία) και *diglossia* (διμορφία ή κοινωνική διγλωσσία) (Ferguson, 1959). Ο Ferguson προτείνει ότι ο όρος *bilingualism* (διγλωσσία) πρέπει να χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τη συνύπαρξη δύο (ή περισσότερων) διαφορετικών γλωσσών σε ατομικό ή σε κοινωνικό επίπεδο. Αντίθετα, ο όρος *diglossia* (διμορφία) πρέπει να χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τη συνύπαρξη διαφορετικών

γλωσσικών επιπέδων, κοινωνικών μορφών ή διαλεκτικών παραλλαγών στο πλαίσιο μιας και της αυτής γλώσσας. Ο Δαμανάκης (2001), στο ίδιο πνεύμα με τον Ferguson (1959), χρησιμοποιεί τον όρο bilingualism για να χαρακτηρίσει τη διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο, ενώ με τον όρο diglossia εννοεί τη διγλωσσία σε επίπεδο κοινωνίας. Η σχέση της ατομικής με την κοινωνική διγλωσσία αφορά κατά το Fishman (1976) στο ποιος μιλάει, ποια γλώσσα, με ποιον και πότε. Στις περιπτώσεις εκείνες, κατά τις οποίες χρησιμοποιούνται περισσότερες από μια γλώσσες πρέπει να γίνει ξεκάθαρο κάτω από ποιες προϋποθέσεις αλλάζει ο ομιλητής κώδικα. Η στιγμιαία επιλογή γλώσσας συνδέεται με παράγοντες που βρίσκονται έξω από το άτομο, κυρίως στον συσχετισμό δυνάμεων ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες.

Στη Θράκη, όπου διεξήχθη η έρευνά μας επικρατεί σήμερα η γλωσσική και επικοινωνιακή κατάσταση της «ατομικής διγλωσσίας», δίχως να υπάρχει «κοινωνική διγλωσσία». Αυτό πρακτικά σημαίνει, πως υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, ενώ η κοινωνία, οι χώροι εργασίας και οι θεσμοί λειτουργούν μονογλωσσικά. Η κυρίαρχη γλώσσα είναι η ελληνική, ενώ στις υπόλοιπες γλώσσες δεν αναλογούν κοινωνικές λειτουργίες ή ρόλοι. Η γνώση της ελληνικής αποτελεί για τους μαθητές απαραίτητη προϋπόθεση κοινωνικής και επαγγελματικής ανέλιξης.

Οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί για τους δίγλωσσους, κυμαίνονται από τους ορισμούς εκείνους, που θέλουν τα υποκείμενα να κατέχουν τις δύο γλώσσες εξίσου καλά σαν να είναι οι «μητρικές» τους (native like control) (Bloomfield, 1933:56 στο: Romaine, 1995: 11), μέχρι εκείνους τους ορισμούς, που θέλουν τη διγλωσσία να ξεκινάει από τα

πρώτα κιόλας στάδια της επαφής με μια άλλη γλωσσική ποικιλία (Haugen, 1957:3 στο:Romaine, 1989:11).

Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012) για να ορίσουμε με ολοκληρωμένο τρόπο τη διγλωσσία θα πρέπει να φωτίσουμε τις ευρύτερες πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις της. Για αυτόν τον λόγο η ίδια υιοθετεί τον ορισμό των Brutt-Griffler και Varghese (2004) κατά τον οποίο η διγλωσσία μπορεί να οριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γίνονται παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες, οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό.

Σε κάθε περίπτωση όμως, σε οποιαδήποτε προσπάθεια να δώσουμε έναν ορισμό της διγλωσσίας ή του δίγλωσσου μαθητή δεν υπάρχει περίπτωση να μην προκύψει ανάγκη για περεταίρω διευκρινήσεις.

2.2. Τυπολογία της Διγλωσσίας (bilingualism)

Για την κατανόηση του φαινομένου της διγλωσσίας είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη κάποιοι παράγοντες, όπως: η ηλικία, η γλωσσική επάρκεια, η νοητική οργάνωση, το γλωσσικό περιβάλλον του δίγλωσσου ομιλητή, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, η αντιμετώπιση των γλωσσών και από τις δύο γλωσσικές κοινότητες (κυρίαρχη- μειονεκτική) και τέλος, η υιοθέτηση ή η απόρριψη των ξεχωριστών πολιτιστικών

ταυτοτήτων που φέρουν οι γλώσσες του δίγλωσσου ομιλητή (Σελλά-Μάζη, 2001). Η διγλωσσία ανάλογα με τα κριτήρια με τα οποία εξετάζεται διακρίνεται στις ακόλουθες βασικές μορφές:

α) i) σε ταυτόχρονη και διαδοχική και σε πρώιμη και μεταγενέστερη με βάση την ηλικία, και ii) σε φυσική και κατευθυνόμενη ή σχολική/τεχνητή με βάση τον τρόπο εκμάθησης. Οι δύο παραπάνω διαφοροποιήσεις αναφέρονται στις συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα. Συχνή είναι η άποψη ότι τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά κατακτούν ευκολότερα μια γλώσσα από ότι τα μεγαλύτερα παιδιά ή οι ενήλικες. Οριακή φάση ανάμεσα στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική διγλωσσία αποτελεί η ηλικία των τριών ετών (McLaughlin, 1985). Πριν από τα τρία έτη, το παιδί μαθαίνει αβίαστα, με φυσικό τρόπο, χωρίς συστηματική διδασκαλία δυο γλώσσες. Οι έρευνες απέδειξαν πως οι μικρότεροι μαθητές (Singleton, 1989):

- δε μαθαίνουν ευκολότερα ή δυσκολότερα μια δεύτερη γλώσσα από ότι οι μεγαλύτεροι,
- αντιλαμβάνονται ευκολότερα το φωνολογικό σύστημα και τη γραμματική μιας νέας γλώσσας,
- ακολουθούν ίδια εξελικτική πορεία με τους μεγαλύτερους.

β) σε συντονισμένη, σε συνθετική και σε εξαρτημένη σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια και σε συνδυαστική ή συνθετική και συντονισμένη διγλωσσία, όταν οι μελετητές στηρίζονται στις θέσεις της ψυχολογίας της μάθησης. Ακόμη μπορούμε να μιλάμε για αμφίδρομη και ισορροπημένη διγλωσσία, όταν αναφερόμαστε στον βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας. Ένας άλλος παράγοντας που εμπλέκεται ακόμη, είναι η ιδέα του τί θεωρούμε «ισόρροπο» και «αποδεκτό». Η κοινωνική δηλαδή, πολιτική και πολιτιστική διάσταση του θέματος. Έτσι, ισόρροπα δίγλωσσο

μπορεί να θεωρούμε ένα παιδί που καταλαβαίνει την παράδοση των μαθημάτων και στις δυο γλώσσες, στο σχολείο (Baker, 1990). Ο Grosjean (1985) τονίζει πως δεν μπορούμε να συγκρίνουμε δίγλωσσους με μονόγλωσσους, γιατί δε συγκρίνουμε ίδια πράγματα. Η σύγκριση δεν θα ήταν δίκαιη. Το μέτρο θα πρέπει να είναι το ίδιο για όλους. Οι δίγλωσσοι πρέπει να συγκρίνονται με δίγλωσσους.

γ) Τέλος, με βάση ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια η διγλωσσία διαφοροποιείται σε προσθετική και αφαιρετική. Η προσθετική επιτυγχάνεται όταν το ίδιο το άτομο ή το περιβάλλον του έχει θετική στάση απέναντι στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών. Η αφαιρετική συναντάται σε εκείνα τα άτομα στα οποία επιβάλλεται, σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Η μορφή αυτή παρουσιάζεται συνήθως σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από την πλειοψηφία του περιβάλλοντος (Γεωργούσης, 2003). Ο Cummins (2003) υποστηρίζει ότι η αθροιστική διγλωσσία μπορεί να επηρεάσει θετικά τόσο τη νοητική όσο και τη γλωσσική ανάπτυξη. Τα δίγλωσσα παιδιά επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στα γλωσσικά μηνύματα και μπορεί να είναι πιο ευέλικτα στη σκέψη τους απ' ότι τα μονόγλωσσα παιδιά. Στην προσπάθειά του να αποκτήσει τον έλεγχο δύο γλωσσικών συστημάτων, το δίγλωσσο παιδί χρειάζεται να αποκωδικοποιήσει πολύ περισσότερα γλωσσικά εισαγόμενα ερεθίσματα (input) απ' ότι το μονόγλωσσο παιδί. Με άλλα λόγια, όπως συμπληρώνει ο Cummins, τα δίγλωσσα παιδιά προσθέτουν στο σύνολο των δεξιοτήτων τους μια δεύτερη γλώσσα, χωρίς καμιά επιβάρυνση στην ανάπτυξη της πρώτης τους γλώσσας. Έτσι, τα παιδιά αυτά αρχίζουν να αποκτούν ένα σχετικά υψηλό επίπεδο, τόσο σε ευχέρεια λόγου, όσο και στον γραπτό

λόγο (literacy) και στις δύο γλώσσες. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Παπαπαύλου (1997), μιλώντας για την προσθετική διγλωσσία αναφέρει ότι, αν οι δύο γλώσσες έχουν υψηλό κύρος, η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού θα ευνοηθεί, καθώς σε αυτήν την περίπτωση θα αποκομίσει τα μέγιστα οφέλη από τις διγλωσσικές εμπειρίες, οι οποίες στη συνέχεια θα το οδηγήσουν σε μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο της ίδιας ηλικίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα συνυπάρχουν αρμονικά σε ένα άτομο. Στην περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας όμως η εκμάθηση της δεύτερης, πλειονοτικής γλώσσας, μπορεί να υπονομεύσει τη μειονοτική, πρώτη γλώσσα, και να αναπτυχθεί έτσι σε βάρος της μητρικής. Όπως σημειώνει ο Δαμανάκης (2001), το φαινόμενο αυτό παρατηρείται κυρίως στα παιδιά μεταναστών. Ο Baker (2001) υποστηρίζει ότι στην περίπτωση που η δεύτερη γλώσσα διαθέτει γόητρο και ισχύ, χρησιμοποιείται κατ' αποκλειστικότητα στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας, ενώ αντίθετα όταν η μειονοτική γλώσσα θεωρείται χαμηλού κύρους και αξίας, τότε μπορεί να απειληθεί η σταθερότητα της κοινωνικής και ατομικής διγλωσσίας. Και καταλήγει, ότι τότε αντί για πρόσθεση έχουμε αφαίρεση, και διαίρεση αντί για πολλαπλασιασμό. Η επιδίωξη αφαιρετικής διγλωσσίας είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των αφομοιωτικών τάσεων της κοινωνίας.

Ως προς τους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης οφείλουμε να τονίσουμε πως αυτοί δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα σε σχέση με την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Προσπαθώντας να αναλογιστούμε το αν η περίπτωση των παιδιών της μειονότητας αφορά σε ταυτόχρονη ή σε διαδοχική διγλωσσία, διαπιστώνουμε πως η κατηγοριοποίηση αυτή είναι εξαιρετικά δύσκολη, αν όχι αδύνατη. Ο λόγος είναι ο διαφορετικός

βαθμός έκθεσης των παιδιών στην ελληνική γλώσσα (από μηδενικός μέχρι πολύ υψηλός), λόγω διαφόρων παραγόντων (γεωγραφικών, κοινωνικομορφωτικών, οικονομικών, πολιτικών κτλ.). Αντιθέτως, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα λαϊκής διγλωσσίας, καθώς η μητρική γλώσσα αλλοιώνεται από την κυρίαρχη γλώσσα για λόγους κοινωνικούς ή πολιτιστικούς (Τριάρχη- Herrmann, 2000). Επίσης, υπάρχουν άνθρωποι που μιλούν και τη μητρική τους και την κυρίαρχη κοινωνικά ελληνική γλώσσα, ενώ πολλοί άλλοι μιλούν μόνο τη μητρική τους. Ακόμη, παρατηρούμε μέλη της μειονότητας να αρνούνται τη χρήση της κυρίαρχης ελληνικής γλώσσας ή και να αποκρύπτουν τη μητρική τους (πομακική ή ρομανί), μιλώντας τουρκικά (Τρουμπέτα, 2001).

2.3. Διάκριση των όρων «μητρική», «πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα

Η διευκρίνιση των όρων *μητρική, πρώτη, δεύτερη, ξένη* γλώσσα αποτελεί μέρος της εννοιολογικής οριοθέτησης του πολυσύνθετου φαινομένου της διγλωσσίας και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της σχέσης που διέπει τη μητρική, τη δεύτερη και την ξένη γλώσσα σ' ένα άτομο. Η καθοριστική σημασία της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, αλλά και η χρησιμότητα της δεύτερης και της ξένης γλώσσας στους τομείς της κοινότητας, του σχολείου και του επαγγέλματος για κάθε άτομο, δικαιολογούν τον παραπάνω ισχυρισμό.

Με τον όρο *πρώτη γλώσσα* (Γ1 ή L1) εννοούμε τη γλώσσα που το άτομο κατέκτησε στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το άμεσο περιβάλλον στο οποίο ζει (Τριάρχη- Herrmann, 2000). Οι όροι *πρώτη γλώσσα* και *μητρική γλώσσα* πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, ίσως γιατί στις περισσότερες περιπτώσεις η πρώτη γλώσσα του ατόμου είναι και η μητρική του. Η Skutnabb-Kangas (1981) ορίζει διάφορα κριτήρια που χαρακτηρίζουν την πρώτη- μητρική γλώσσα (ή τις μητρικές γλώσσες). Τα κριτήρια αυτά αφορούν:

Κριτήρια:	Μητρική γλώσσα:
-στην προέλευση	η γλώσσα που μαθαίνεις πρώτα
-στην ικανότητα	η γλώσσα που γνωρίζεις καλύτερα
-στη λειτουργία	η γλώσσα που χρησιμοποιείς περισσότερο
-στις στάσεις	1. η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται το άτομο 2. η γλώσσα με την οποία ταυτίζουν το άτομο οι άλλοι .

Σε ό,τι αφορά στο κριτήριο της προέλευσης, η γλώσσα αυτή θα μπορούσε να είναι η *μητρική γλώσσα*, με την έννοια ότι είναι η γλώσσα που μιλάει το παιδί με τη βιολογική του μητέρα. Δεδομένων όμως των προβλημάτων που προκύπτουν από τη χρήση αυτού του όρου, το κριτήριο της προέλευσης αφορά στο άτομο, το οποίο πρώτο καθιερώνει μια σταθερή και τακτική γλωσσική επικοινωνία με το παιδί. Ασφαλώς, στις περισσότερες περιπτώσεις, το άτομο αυτό είναι η βιολογική μητέρα του παιδιού. Σε ό,τι αφορά στο κριτήριο της ικανότητας, η γλώσσα αυτή δεν είναι απαραίτητα η πρώτη γλώσσα του μαθητή, αφού πολλοί μαθητές εκπαιδεύονται σε γλώσσα διαφορετική από την πρώτη τους γλώσσα. Σε ό,τι αφορά στο κριτήριο της λειτουργικότητας, ένα θέμα που προκύπτει αφορά στο ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούν συχνότερα τα υποκείμενα

δεν είναι κατά ανάγκη η γλώσσα που έμαθαν πρώτα. Σε ό,τι αφορά στο κριτήριο της εσωτερικής ταύτισης, το κριτήριο αυτό έχει ψυχολογική βάση και σχετίζεται με διαδικασίες κοινωνικοποίησης και εσωτερίκευσης συστημάτων αξιών μιας ομάδας (Skutnabb Kangas, 1981).

Η μητρική γλώσσα παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην εκμάθηση των γλωσσών, αφού ο ομιλητής θα ακολουθήσει στην αρχή τη λογική και τη γραμματική της μητρικής του γλώσσας, από την οποία θα μεταφέρει τις έννοιες στην άλλη γλώσσα. Την άποψη αυτή ενισχύει και η Φραγκουδάκη (1993), υποστηρίζοντας ότι η μητρική γλώσσα θα πρέπει να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί τόσο η εκμάθηση άλλων γλωσσών, όσο και η εκμάθηση διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών της ίδιας γλώσσας.

Τονίζουμε ακόμη, πως η μητρική γλώσσα δεν είναι απαραίτητα πάντα μια. Ένα παιδί μπορεί να επικοινωνεί από την αρχή της ζωής του σε δύο γλώσσες, να έχει τη διγλωσσία ως πρώτη γλώσσα (Swain, 1997). Ο Baker (2001), με τη σειρά του, τονίζει ότι ο όρος *πρώτη γλώσσα* (first language) αναφέρεται άλλοτε στην πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε, άλλοτε στην περισσότερο χρησιμοποιούμενη γλώσσα και άλλοτε στην ισχυρότερη γλώσσα. Με τον όρο *ισχυρή γλώσσα* χαρακτηρίζει τη γλώσσα στην οποία παρατηρείται η μεγαλύτερη ικανότητα, ενώ κατ' άλλους *ισχυρή γλώσσα* είναι εκείνη που έχει τους περισσότερους ομιλητές. Επίσης, ανάλογα με το κριτήριο που θα χρησιμοποιήσουμε για να ορίσουμε μια γλώσσα πρώτη (μητρική) ή δεύτερη, προκύπτει και ένας ορισμός για τη διγλωσσία (Skutnabb-Kangas, 1981). Για παράδειγμα, ενώ η μητρική γλώσσα (που συχνά ονομάζουμε πρώτη) κατακτάται πρώτη, μπορεί στην πορεία της ζωής ενός ατόμου να περάσει στη δεύτερη θέση

πχ. Ως συνέπεια ενός μεταβατικού δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος (Τριάρχη Herrmann, 2000).

Ο όρος *δεύτερη γλώσσα* αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο, αφού πρώτα έχει κατακτήσει ή κατακτά ακόμη την *πρώτη γλώσσα*. Η *δεύτερη γλώσσα* κατακτάται σε ένα περιβάλλον, όπου χρησιμοποιείται ως κύρια γλώσσα και με την επαφή του ατόμου με μητρικούς ομιλητές, όπως στην περίπτωση των μεταναστών που μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Τριάρχη – Herrmann, 2000). Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσα από την καθημερινή επαφή στα πλαίσια της επικοινωνίας με την κοινότητα, αλλά μπορεί να συνοδεύεται από μαθήματα σε ένα επίσημο περιβάλλον όπως το σχολείο, τα γλωσσικά τμήματα ή τα τμήματα ενηλίκων. Η Τσίλη (1999) ορίζει τη δεύτερη γλώσσα ως μια μη μητρική γλώσσα, που χρησιμοποιείται για ορισμένους επικοινωνιακούς σκοπούς σε μια χώρα, συνήθως ως μέσο εκπαίδευσης, διακυβέρνησης ή επιχειρήσεων και εμπορίου. Από τον ορισμό αυτόν συμπεραίνουμε ότι ο μαθητής έχει ισχυρότατα κίνητρα να μάθει τη γλώσσα, γιατί ανακύπτει η άμεση ανάγκη της κατάλληλης επικοινωνίας, αποτελώντας απαραίτητη προϋπόθεση της σχολικής αλλά και αργότερα της επαγγελματικής επιτυχίας. Σύμφωνα με τον Baker (2001), ο όρος *δεύτερη γλώσσα* (second language) χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως για να υποδείξει μια πιο αδύναμη γλώσσα, μια επίκτητη γλώσσα, τη χρονολογική σειρά της εκμάθησης ή τη λιγότερο χρησιμοποιούμενη γλώσσα.

Η διαφοροποίηση μεταξύ *πρώτης* (Γ1) και *δεύτερης* (Γ2) γλώσσας είναι πολύ σημαντική και μπορεί να περιγραφεί είτε ως χρονική ακολουθία, είτε ως ποιοτική σχέση στην επικοινωνία (Σκούρτου, 2001: 211). Αν ορίσουμε ως πρώτη γλώσσα τη γλώσσα που κατακτά πρώτα το

άτομο και δεύτερη αυτήν που ακολουθεί (Τριάρχη- Hermann, 2000), τότε, όταν η αρχικά πρώτη γλώσσα του μαθητή υποχωρεί στη δεύτερη θέση, η δεύτερη αυτή θέση αντιπροσωπεύει περισσότερο μια ποιοτική διαφοροποίηση παρά μια χρονική ακολουθία. Μπορεί η πρώτη γλώσσα επικοινωνίας να εκτοπισθεί από τη δεύτερη, εάν αλλάξουν οι συνθήκες και οι γλωσσικές ανάγκες στη ζωή του ατόμου.

Η ξένη γλώσσα κατακτάται από κάποιον στο περιβάλλον της μητρικής του με το σκεπτικό ότι είναι ένα προσόν που μπορεί να φανεί χρήσιμο στη μετέπειτα ζωή του (Μπέλλα, 2011:21). Η γνώση μιας ξένης γλώσσας δεν έχει άμεση πρακτική εφαρμογή στο περιβάλλον του μαθητή, καθώς δε χρησιμοποιείται ευρέως σε αυτό, αλλά μπορεί να είναι χρήσιμη για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο μέλλον ή απλά να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος κάποιας ή κάποιων βαθμίδων της εκπαίδευσης (Savile- Troike, 2014).

Ο χρόνος χρήσης των γλωσσών είναι το στοιχείο που διαχωρίζει την *πρώτη* και *δεύτερη* από την *ξένη* γλώσσα. Σύμφωνα με αυτήν την παραδοχή η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα πραγματώνονται στο παρόν, ενώ η χρήση της ξένης μεταφέρεται για το μέλλον, ως προσόν που ενδυναμεί αν το απαιτήσουν οι συνθήκες θα χρησιμοποιηθεί. Η ξένη γλώσσα μαθαίνεται στο πλαίσιο φροντιστηριακού μαθήματος, τα κίνητρα εκμάθησής της έχουν πολλές φορές αφηρημένο χαρακτήρα και δεν ικανοποιεί άμεσες βιοτικές ανάγκες. Όπως επισημαίνει η Γαβριηλίδου (2004), η μητρική αποτελεί τη βάση επάνω στην οποία θα στηριχτεί η ξένη. Προϋπόθεση για τη σωστή εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι πρώτα η εξέλιξη της μητρικής ως το επίπεδο απόκτησης των αφηρημένων εννοιών.

Η ελληνική για τους μουσουλμανόπαιδες πρέπει να διδαχτεί ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα; Ο Μοσχονάς (2003: 8) υποστηρίζει ότι «πρέπει να διδαχτούν την ελληνική ως ξένη γλώσσα, διότι πολλοί από τους μουσουλμανόπαιδες γράφονται στα μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία χωρίς να έχουν ούτε στοιχειώδεις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ελληνική, παρ' όλο που στο περιβάλλον τους η ελληνική χρησιμοποιείται ως δεύτερη γλώσσα από πολλούς ενήλικες».

2.4. Σχέση πρώτης γλώσσας (Γ1)- δεύτερης γλώσσας (Γ2)

Όταν ένα άτομο μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα, η γλώσσα αυτή μπορεί να νοηθεί πάντα σε συσχέτισμό με την πρώτη, εφόσον οι δομές των δύο γλωσσών αλληλοσυμπληρώνονται. Έτσι, ερμηνεύεται και το γεγονός ότι στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας μιλάμε για κατάκτηση, ενώ στη δεύτερη γλώσσα μιλάμε για εκμάθηση, γιατί ακριβώς η δεύτερη γλώσσα αποτελεί συνήθως μία συνειδητή δραστηριότητα, την οποία αναλαμβάνει το άτομο, όταν έχει κατακτήσει τουλάχιστον τους βασικούς μηχανισμούς της πρώτης (Μήτσης, 2003). Επιπλέον, ο χρόνος, ο ρυθμός, ο βαθμός και ο τρόπος κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας ποικίλλει από άτομο σε άτομο, επηρεάζει όλη τη γλωσσική διαδικασία και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, ατομικούς, γλωσσικούς και κοινωνικούς. Σπουδαίο ρόλο στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας διαδραματίζει η μητρική, τόσο σε επίπεδο κατοχής, όσο και σε επίπεδο σχέσης πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του επηρεάζουν τον βαθμό εκμάθησης του

δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Άλλωστε, η δεύτερη γλώσσα λειτουργεί και αναπτύσσεται όπως η πρώτη. Μάλιστα, όσο καλύτερο είναι το επίπεδο της πρώτης γλώσσας, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν για μια πιο εύκολη και επιτυχημένη διγλωσσία (Γεωργογιάννης, 1997). Η μελέτη ερευνών σχετικών με τον τρόπο πρόσκτησης της γλώσσας/των γλωσσών των μαθητών αποδεικνύει, πως υπάρχει «κοινός χώρος» μεταξύ των δύο γλωσσών σε μια σειρά από θέματα, όπως είναι η επικοινωνία, η σκέψη, η γραφή κ.α. (Cummins, 1984, Hakuta, 1987). Πιο συγκεκριμένα:

1. Η πρώτη γλώσσα και η δεύτερη γλώσσα είναι συμπληρωματικές μεταξύ τους και όχι αλληλοαποκλειόμενες. Η επάρκεια στην πρώτη γλώσσα είναι ισχυρός δείκτης για την ταχύτητα ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας.

2. Η γλωσσική ικανότητα, ανεξάρτητα από το σε ποια γλώσσα αναφερόμαστε, δεν είναι μια και αυτοτελής ικανότητα. Αποτελείται από μια σειρά δεξιοτήτων (collection of skills), όχι απαραίτητα αλληλοσχετιζόμενων.

3. Σε γενικές γραμμές χρειάζονται 4 με 7 χρόνια για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επάρκειας (appropriate levels) στη δεύτερη γλώσσα.

4. Ο παράγοντας ηλικία επηρεάζει σε μικρό μόνο βαθμό την πρόσκτηση συγκεκριμένων φωνολογικών και συντακτικών χαρακτηριστικών της δεύτερης γλώσσας, ενώ δεν επηρεάζει καθόλου τις ακαδημαϊκές της λειτουργίες.

5. Η διγλωσσία συνδέεται με μεγαλύτερη γνωστική ελαστικότητα (cognitive flexibility) και γλωσσική συνειδητοποίηση.

Επίσης, όπως παρατηρεί ο Cummins (2003):

1. Ο βαθμός ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό και την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας.

2. Η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στο σχολείο συμβάλλει στη βελτίωση δεξιοτήτων και στη δεύτερη γλώσσα.
3. Η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στο σχολείο δεν καθυστερεί τη γνωστική– ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών.
4. Η διγλωσσία, υπό προϋποθέσεις, έχει θετική επίδραση στη γλωσσική και εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών.
5. Οι πρώτες γλώσσες των μαθητών είναι σχετικά «εύθραυστες» και στο σχολείο απειλείται η βιωσιμότητά τους, κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησης.

Η καλή γνώση της πρώτης γλώσσας των μαθητών αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού ήδη μέσα από την πρώτη γλώσσα έχει αναπτυχθεί και εξελιχθεί η σκέψη.

2.5. Διπλή Ημιγλωσσία και μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης

Μια ακραία μορφή της λεγόμενης αφαιρετικής διγλωσσίας είναι το φαινόμενο της *διπλής ημιγλωσσίας* (αγγλ. «Semilingualism»), που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια αποτυχημένη μορφή διγλωσσίας. Τα άτομα στην περίπτωση αυτή δε γνωρίζουν καλά ούτε τη μητρική τους γλώσσα (Γ1), ούτε τη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Ο τύπος αυτός διγλωσσίας αναφέρεται συχνά, όταν περιγράφεται η γλωσσική κατάσταση περιθωριακών μεταναστευτικών πληθυσμών.

Τον όρο *διπλή ημιγλωσσία* εισήγαγε για πρώτη φορά στη διεθνή βιβλιογραφία ο Φιλανδός γλωσσολόγος Hansengard (1975), για να περιγράψει την ελλιπή γλωσσική ικανότητα δίγλωσσων παιδιών από τη Φινλανδία που ζούσαν ως παιδιά μεταναστών στη Σουηδία, τα οποία

αναγκάστηκαν να χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη σουηδική γλώσσα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να σταματήσει απότομα η γλωσσική ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας, ενώ παράλληλα η πολιτεία δεν έλαβε κατάλληλα μέτρα παροχής εξισορροπημένης γλωσσικής βοήθειας στη δεύτερη γλώσσα. Κατά συνέπεια, αυτοί οι μαθητές παρουσίασαν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, τόσο γλωσσικές δυσκολίες, όσο και γνωστικά συναισθηματικά και σχολικά προβλήματα (Τριάρχη- Herrmann, 2000).

Ο ημίγλωσσος λοιπόν θεωρείται ότι έχει: περιορισμένο λεξιλόγιο, λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται και παράγει τη γλώσσα, δεν είναι δημιουργικός και εύκαμπτος, ενώ δυσκολεύεται να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα και στις δυο γλώσσες. Ο ημίγλωσσος δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις επικοινωνιακές ανάγκες του περιβάλλοντός του, γεγονός που επιβραδύνει σημαντικά και τη σχολική του επίδοση. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι γνωστικά, αλλά και συναισθηματικά, με αποτέλεσμα να επιδρούν αρνητικά στην προσωπικότητά του και στη μετέπειτα επαγγελματική του αποκατάσταση (Γεωργούσης, 2003).

Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας σύμφωνα με πολυάριθμες έρευνες χαρακτηρίζει, κυρίως, τα παιδιά μειονοτήτων και γίνεται για πρώτη φορά αισθητό στο σχολείο, όταν ο μαθητής καλείται να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει αφηρημένες έννοιες σε γραπτά κείμενα ή σε προφορικές συζητήσεις.

Τα τεστ μέτρησης της γλωσσικής ικανότητας μπορεί να διαφοροποιούν τους δίγλωσσους με βάση κριτήρια τα οποία ίσως αγνοούν μεγάλο μέρος του φάσματος της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου. Τα γλωσσικά τεστ μετρούν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας για την οποία απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα

και όχι την επικοινωνιακή ευχέρεια. Έτσι, η κατηγοριοποίηση ενός ατόμου ως διπλά ημίγλωσσου βασίζεται σε ένα πολύ μικρό μέρος της γλωσσικής συμπεριφοράς του, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί προσδοκίες για αποτυχία που μπορεί να λειτουργήσουν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Επίσης, ο όρος *ημιγλωσσία* έχει κυρίως οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές ρίζες. Η ανάπτυξη ή μη των συνθηκών για επαρκή γνώση των δυο γλωσσών εξαρτάται από αυτές. Ο κίνδυνος που εμφανίζεται είναι πως η ημιγλωσσία παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα ατομικό, εσωτερικό και όχι κοινωνικοπολιτικό (Skutnabb- Kangas, 1981).

Ο J. Cummins στην προσπάθειά του να εξηγήσει θεωρητικά τις αντιφατικές εμπειρίες των διαφόρων μελετητών σχετικά με το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας (*Semilingualismus*), διέκρινε τη γλωσσική ικανότητα σε δύο διαστάσεις, α) στη γλωσσολογική (*linguistische*) και β) στη γνωστική (*kognitive*) διάσταση. Η γλωσσολογική διάσταση σχετίζεται με την επιφανειακή δομή της γλώσσας, ενώ η γνωστική με τη βαθιά δομή της γλώσσας, δηλαδή με την αφαιρετική ικανότητα και τη συνδυαστική σκέψη. Γι' αυτές τις δύο έννοιες χρησιμοποίησε δύο νέους όρους: α) τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες ("*basic interpersonal communicative skills*") και β) τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ("*cognitive academic language proficiency*"). Τις πρώτες αποκτά κάθε παιδί, το οποίο φυσικά δεν παρουσιάζει κάποιο σοβαρό πρόβλημα. Η δεύτερη γλωσσική ικανότητα, επειδή έχει σχέση με τις γνωστικές ικανότητες αποκτάται μέσω του σχολείου. Αυτές είναι η ορθογραφική ικανότητα, η ικανότητα κατανόησης κειμένου, οι γραμματικές γνώσεις, το λεξιλόγιο με αφηρημένες έννοιες κ.ά. Σύμφωνα με τον Cummins τα προβλήματα της διπλής ημιγλωσσίας παρουσιάζονται κυρίως, όταν δεν αναπτύσσεται η ονομαζόμενη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα.

Σύμφωνα με τον Cummins η εμφάνιση της διπλής ημιγλωσσίας σε παιδιά μειονοτήτων αιτιολογείται με την υπόθεση ότι το γλωσσικό επίπεδο που κατακτά το άτομο στη δεύτερη γλώσσα (Γ2), θα πρέπει να θεωρείται ότι είναι εν μέρει αποτέλεσμα του επιπέδου κατοχής και λειτουργίας που είχε η πρώτη γλώσσα (Γ1) την περίοδο που άρχισε η εντατική και συνεχής επαφή με τη Γ2. Με άλλα λόγια οι γλωσσικές δομές που έχουν αναπτυχθεί στην Γ1 μεταφέρονται άμεσα και έμμεσα στη Γ2. Όταν η Γ1 δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά και αρχίσει η εντατική επαφή με την Γ2, διακόπτεται ή επιβραδύνεται η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, με συνέπεια η κατάκτηση της Γ2 να παρουσιάζει προβλήματα, αποκλίσεις και διαταραχές (Γεωργούσης, 2003). Τα άτομα της μειονότητας μην έχοντας κατακτήσει σε επαρκή βαθμό το γνωστικό επίπεδο της πρώτης γλώσσας καλούνται να μάθουν τις ίδιες δομές στη δεύτερη γλώσσα με αποτέλεσμα να υπολείπονται και στις δύο. Σύμφωνα με τη θεωρία του παγόβουνου οι δύο γλώσσες έχοντας κοινή βάση συνδέονται και αλληλοεξαρτώνται ως προς την ανάπτυξή τους. Επομένως, η διακοπή της εκμάθησης της πρώτης γλώσσας προκαλεί προβλήματα στην εκμάθηση της δεύτερης. Κατά συνέπεια, υπάρχει *αλληλεξάρτηση* μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων. Ωστόσο, μόνον όταν ένα άτομο έχει αναπτύξει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη μητρική του γλώσσα, μπορεί να αναπτύξει την αντίστοιχη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα.

Κατά την Τριάρχη (2000), όσες έρευνες εξέτασαν μόνο παραμέτρους της γλωσσικής ικανότητας διαπροσωπικής επικοινωνίας δεν διαπίστωσαν την ύπαρξη της διπλής ημιγλωσσίας, γιατί συνήθως τα παιδιά αναπτύσσουν αυτή την επιμέρους γλωσσική ικανότητα χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Στον αντίποδα, άλλες έρευνες που εξέτασαν

παραμέτρους της γνωστικής ακαδημαϊκής ικανότητας δίγλωσσων μαθητών διαπίστωσαν μεγάλο αριθμό παιδιών με χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις και στα δύο γλωσσικά συστήματα και, συνεπώς, τα αποτελέσματά τους στηρίζουν την ύπαρξη του φαινομένου της διπλής ημιγλωσσίας σε παιδιά μειονοτήτων.

Σύμφωνα με τη Hoffmann (1991), ο όρος *ημιγλωσσία* έχει αποκτήσει μια *διφορούμενη και ασαφή σημασία*, ενώ ο Baker (1993) υποστηρίζει ότι η έννοια της ημιγλωσσίας έγκειται στο ότι οικοδομείται στη σύγκριση της γλωσσικής ικανότητας του δίγλωσσου ατόμου με αυτή του μονόγλωσσου και κατά συνέπεια στη *θεωρία του ελλείμματος* και όχι στη *θεωρία της ιδιαιτερότητας*, καθώς αντιλαμβάνεται το δίγλωσσο άτομο ως αυτό που υστερεί, που μειονεκτεί και όχι ως αυτό που απλά διαφέρει.

Οι μουσουλμανόπαιδες της Θράκης, πιο συγκεκριμένα, διαθέτουν αναμφίβολα μια ικανοποιητικά αναπτυγμένη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Οι ιδιαίτερες πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν οι περισσότεροι από αυτούς -με τη γνωστή απομόνωση και τον συντηρητισμό που συχνά χαρακτηρίζει την κοινωνία τους, καθώς και το χαμηλό οικονομικό επίπεδο στο οποίο συνήθως βρίσκονται- ίσως όλα αυτά να συνέτειναν στο να παρουσιάζουν συγκεκριμένα φαινόμενα διπλής ημιγλωσσίας, όπως σύντομες προτάσεις, σχετικά φτωχό λεξιλόγιο, ανάμεικτες λέξεις από όλα τα γλωσσικά συστήματα και συχνά λανθασμένη γραμματική.

Ο Cummins (1999) θεωρεί ότι θα πρέπει να δίνεται πίστωση χρόνου από το σχολείο, η οποία στη συνέχεια θα επενδύεται στη συγκρότηση και στην εμπέδωση των βασικών δομών σε μια γλώσσα –απαραίτητη άλλη.

Υποστήριξε σθεναρά την άποψη ότι η σχολική εκπαίδευση των παιδιών των μειονοτήτων θα πρέπει έως και την ηλικία των πέντε ετών να στηρίζεται κυρίως στη μητρική τους γλώσσα, στην οποία θα πρέπει να αναπτύσσεται και ο γραπτός λόγος.

Παρομοίως, έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα. Η ηλικία του μαθητή παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Ο παράγοντας χρόνος, επομένως, έχει άμεση σχέση με τις σχολικές επιδόσεις και την ψυχοκοινωνική κατάσταση του μαθητή. Ειδικότερα, οι παλιννοστούντες μαθητές, σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες, φτάνουν σε ένα καλό επίπεδο προφορικής έκφρασης της δεύτερης γλώσσας, ενώ αδυνατούν να κατακτήσουν τα επίπεδα γραπτής έκφρασης και κατανόησης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Μόνο μετά την ολοκλήρωση της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας θα μπορεί η δεύτερη γλώσσα να καταλαμβάνει τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας.

Είναι ανάγκη να κατανοήσουμε όλοι και περισσότερο οι υπεύθυνοι που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών, ότι ακόμα και όταν το σχολείο θέτει ως στόχο αποκλειστικά την ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας με προοπτική την ανάπτυξη της μονογλωσσίας, η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας αποτελεί βασική προϋπόθεση (Νικολάου, 2000).

2.6. Τριγλωσσία: Η περίπτωση των Πομάκων

Οι πομακόφωνοι μαθητές της Θράκης αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση μαθητών, οι οποίοι εισέρχονται στο δίγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας τη δική τους προφορική γλώσσα και παράδοση. Η χαρακτηριστική αυτή περίπτωση τριγλωσσίας τους φέρνει αντιμέτωπους με δυο ξένες για αυτούς γλώσσες, την τουρκική και την ελληνική, αφού μιλούν μεταξύ τους στο σπίτι στα πομακικά, καθώς και στα τουρκικά (μέσω του μηχανισμού της εναλλαγής κωδίκων που θα εξετάσουμε παρακάτω), ενώ στο σχολείο διδάσκονται και την ελληνική, ως επίσημη γλώσσα. Αντίθετα, οι Τουρκογενείς χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο μόνο την τουρκική στο σπίτι και στο φιλικό περιβάλλον τους, ενώ διδάσκονται και την ελληνική (μαζί με την τουρκική) στην εκπαίδευσή τους. Έτσι, οι πομακόφωνοι μαθητές σαφώς μειονεκτούν στην κατάκτηση της δεύτερης/τρίτης γλώσσας, καθώς εισέρχονται στο σχολείο και καλούνται να λειτουργήσουν γνωστικά σε μια τριγλωσσική κατάσταση. Επίσης, το γεγονός ότι η εθνοτική τους γλώσσα δεν είναι μια συστηματοποιημένη, γραπτή γλώσσα ενισχύει το σύνθετο χαρακτήρα της κατάστασης και έχει σοβαρές εκπαιδευτικές συνέπειες (Κασίμη, 2005).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Cummins μόνο όταν ένα άτομο έχει αναπτύξει τη γνωστική ακαδημαϊκή ικανότητα στη δική του γλώσσα, τη μητρική, τότε μόνο θα μπορεί να αναπτύξει την αντίστοιχη γλωσσική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα. Έτσι, είναι δυνατόν ένας πομακόφωνος μαθητής να έχει αναπτύξει τη γλωσσική ικανότητα επικοινωνίας, αλλά να παρουσιάζει τεράστιες ελλείψεις στη γνωστική- ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, επειδή αυτή δεν είχε την ευκαιρία να αναπτυχθεί στη μητρική του γλώσσα.

Πάντως, ειδικά για την περίπτωση της πομακικής της Θράκης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει ένα είδος «γλωσσικού προγραμματισμού» που, κατά τον Cooper (1989), περιλαμβάνει 1) τον προγραμματισμό του κύρους (δηλαδή την αύξηση του κύρους μιας γλώσσας μέσα στην κοινωνία), 2) τον προγραμματισμό του corpus (που αφορά στο λεξιλόγιο, τις προσπάθειες γραφής της πομακικής – από προφορική που ήταν μέχρι τώρα- και του λεξιλογίου της) και τον προγραμματισμό της πρόσκτησης (δηλαδή την εξάπλωση με την αύξηση του αριθμού των ομιλητών της και της ενδυνάμωσής της μέσω της διδασκαλίας της). Τα πρώτα βήματα καταγραφής της πομακικής γλώσσας έγιναν πριν από περίπου σαράντα χρόνια. «Ήταν ο Πέτρος Θεοχαρίδης, δάσκαλος στον Εχίνο, που άρχισε να καταγράφει συστηματικά τον παραδοσιακό πολιτισμό των κατοίκων της οροσειράς της Ροδόπης με το βιβλίο του 'Πομάκοι, οι Μουσουλμάνοι της Ροδόπης', το οποίο εκδόθηκε το 1995» (Κόκκας, 2015). Παράλληλα, κυκλοφόρησε το πομακοελληνικό Λεξικό του Ριτβάν Καραχότζα και άρχισαν να εκδίδονται και οι πρώτες εφημερίδες στα πομάκικα. Μόλις την τελευταία δεκαετία άρχισε να δημιουργείται ένα ευνοϊκότερο κλίμα για τους Πομάκους και τη διάσωση της γλώσσας τους. Σε ιδιωτικό κανάλι της Ξάνθης μεταδίδονται ειδήσεις στην πομακική διάλεκτο, υπάρχουν πομάκικοι ραδιοφωνικοί σταθμοί, αλλά παρά την προσπάθεια ανάδειξης και ανάπτυξης της πομακικής γλώσσας σε επίπεδο διδασκαλίας δε σημειώθηκε καμία ουσιαστική πρόοδος.

Η μητρική γλώσσα είναι πολύ σημαντική για όλους τους ανθρώπους, διαδραματίζει συν τοις άλλοις καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση μίας άλλης και δεν πρέπει να υποτιμάται και να καταδικάζεται.

2.7. Εναλλαγή – Ανάμειξη κωδίκων

Ένα ζήτημα που σχετίζεται με τη γλωσσική επεξεργασία των δίγλωσσων παιδιών είναι ο βαθμός στον οποίο *αναμειγνύουν* ή *εναλλάσσουν* τη γλώσσα τους. Ο όρος *ανάμειξη κωδίκων* αναφέρεται στις αλλαγές σε επίπεδο λέξεων, ενώ η *εναλλαγή κωδίκων* συμβαίνει όταν το άτομο χρησιμοποιεί εναλλάξ δύο ή περισσότερες γλώσσες. Στις πολυγλωσσικές κοινωνίες συχνά υπάρχει η δυνατότητα επιλογής κώδικα επικοινωνίας ανάλογα με το πλαίσιο χρήσης της γλώσσας. Η εναλλαγή κωδίκων δεν αποτελεί μια αποκλίνουσα πρακτική ενός ομιλητή, αλλά μια συνηθισμένη και αρκετά διαδεδομένη γλωσσική πρακτική. Έτσι, ένας κώδικας «Χ» μπορεί να είναι ο καταλληλότερος για το σχολείο, ενώ ένας άλλος κώδικας «Ψ» να είναι καταλληλότερος για χρήση στο σπίτι ή τη διασκέδαση. Συχνά όμως, στις συνομιλίες τους τα υποκείμενα ενσωματώνουν στοιχεία από τον ένα κώδικα στον άλλο (code mixing ή coining) ή εναλλάσσουν διαρκώς κώδικα εντός της ίδιας φράσης (Hoffmann, 1991).

Ως φαινόμενο, η εναλλαγή κωδίκων μπορεί να ερμηνευτεί αφενός στη λογική της οικονομίας του λόγου (speech economy) σε πολυγλωσσικές κοινότητες και αφετέρου στη λογική των επικοινωνιακών ρεπερτορίων μεμονωμένων μελών μιας κοινότητας. Η εναλλαγή κωδίκων είναι μια ισχυρή επικοινωνιακή πρακτική που καταλαμβάνει κεντρική θέση στην ανάλυση του δίγλωσσου λόγου ενός ατόμου, που αναπτύσσει τις ικανότητές του στις δύο γλώσσες και χρησιμοποιεί τις γλώσσες του, μαζί ή χωριστά, ανάλογα με τις ανάγκες και απαιτήσεις του περιβάλλοντος, τους διαφορετικούς σκοπούς και τους διαφορετικούς

συνομιλητές (Τσοκαλίδου, 2000). Κατά τη Γαβριηλίδου (2004), η διαφορά μεταξύ της εναλλαγής και της ανάμειξης κωδίκων είναι ότι στη μεν εναλλαγή κώδικα η επιλογή του ενός ή του άλλου κώδικα μπορεί να είναι συστηματική, συνειδητή, επιδιωκόμενη και εξαρτώμενη από την εκάστοτε περίσταση επικοινωνίας, ενώ με τον όρο ανάμειξη κώδικα (*code-mixing*) εννοούμε την αυθόρμητη επιλογή κώδικα από τον ομιλητή. Η εναλλαγή του κώδικα μπορεί να γίνεται μέσα στην ίδια πρόταση, οπότε αποκαλείται ενδοπροτασιακή, ή ανάμεσα σε προτάσεις στην ίδια επικοινωνιακή πράξη, δηλαδή να είναι διαπροτασιακή.

Η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων καλύπτει επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και συνιστά μια πολύτιμη πηγή, που αξιοποιείται στην επικοινωνία (Gumperz, 1982). Στο σχολείο, ως επικοινωνιακή πρακτική, η εναλλαγή κώδικα δεν πραγματοποιείται τυχαία. Σκοπός του μαθητή που εναλλάσσει γλωσσικούς κώδικες είναι, εν μέσω άλλων, να γίνει κατανοητός στους συνομιλητές του, με απώτερο σκοπό να πετύχει η επικοινωνία. Για αυτόν τον λόγο, η εναλλαγή κώδικα εκλαμβάνεται ως δυναμική και πολυεπίπεδη γλωσσική πρακτική (Τσοκαλίδου, 2000), στον βαθμό που διευκολύνει τον μαθητή στο συλλογισμό και στην ακολουθία της σκέψης του. Συνεπώς, δεν συνιστά πρόβλημα, αλλά ιδιαίτερη γλωσσική πρακτική. Η επιλογή κώδικα ανάλογα με τις περιστάσεις από έναν δίγλωσσο μαθητή, πέραν του ότι φανερώνει τον σύνθετο χαρακτήρα της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητάς του, έχει και την έννοια της επιλογής της ταυτότητας, που το δίγλωσσο άτομο θέλει κάθε φορά να φέρει στην επιφάνεια. Μέσω της εναλλαγής κωδίκων, ο δίγλωσσος ομιλητής ουσιαστικά δηλώνει ότι δεν είναι υποχρεωμένος να ταυτίζεται ξεχωριστά με την κάθε του γλώσσα. Διακηρύσσει επίσης ότι υπάρχουν πράγματα που τα θεωρεί σημαντικά και που για να εκφρασθούν δεν

αρκεί η κάθε γλώσσα ξεχωριστά, αλλά απαιτείται ο δημιουργικός συνδυασμός τους. Από την άλλη πλευρά, το φαινόμενο της εναλλαγής κωδίκων δεν έχει κατανοηθεί ως μια λειτουργική δραστηριότητα των δίγλωσσων ατόμων. Αντιθέτως, εκλαμβάνεται ως ένδειξη γλωσσικής ανεπάρκειας και ημιμάθειας και για αυτό έχει δεχτεί έντονες επικρίσεις. Ιδιαίτερα στη μονόγλωσση κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας, αυτή η πρακτική εμφανίζεται ως ένα συνεχόμενο και επικίνδυνο λάθος στη χρήση της γλώσσας, ως ανεπίτρεπτη παρεμβολή μίας γλώσσας σε μια άλλη, ως ένα συνεχές «ανακάτεμα» των γλωσσών και συνδέεται με άλλα προβλήματα (Σκούρτου, 2011).

Ο μαθητής με τη χρήση της πρακτικής της εναλλαγής κωδίκων εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες των δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων για να ικανοποιήσει τις εκάστοτε επικοινωνιακές και κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες του. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011) αυτή η εναλλαγή δεν αποκαλύπτει κάποιο έλλειμμα, αντίθετα, αναδεικνύει ένα πλεόνασμα, αφού προϋποθέτει τη γνώση δύο γλωσσών/κωδικών. Επομένως, το φαινόμενο της εναλλαγής κωδίκων συνιστά πολύτιμη πηγή εκφραστικού πλούτου και αποτελεί ένδειξη επικοινωνιακής πληρότητας.

2.8. Δίγλωσση εκπαίδευση

Η δίγλωσση εκπαίδευση δεν αποτελεί κάποια καινοτομία του 20ου αιώνα. Η διγλωσσία και η πολυγλωσσία αποτελούν ένα από τα πρώτα ανθρώπινα χαρακτηριστικά της κοινωνίας, ενώ η μονογλωσσία συνιστά

έναν περιορισμό που επέβαλαν ορισμένες μορφές κοινωνικής αλλαγής πολιτιστικών και εθνοκεντρικών εξελίξεων.

Η βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία των μαθημάτων μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών και όχι η διδασκαλία των ίδιων των γλωσσών ως γνωστικών αντικειμένων. Αντίθετα, ένα σχολείο στο οποίο η διδασκαλία διεξάγεται μέσω της κυρίαρχης γλώσσας ανεξάρτητα από τις γλώσσες των μαθητών του και από τα προσφερόμενα μαθήματα γλώσσας θεωρείται ένα σχολείο μονογλωσσικά προσανατολισμένο. Στην περίπτωση αυτή δημιουργείται μια αντίφαση, καθώς η κυρίαρχη γλώσσα χρησιμοποιείται και διδάσκεται σαν να ήταν η πρώτη γλώσσα των μαθητών, ενώ για κάποιους είναι η δεύτερη γλώσσα τους.

Ο Reich στο (Νικολάου, 2000:265) κατατάσσει την δίγλωσση εκπαίδευση σε τρία είδη:

- Σε αυτήν που απευθύνεται σε παιδιά ξένων υψηλόβαθμων εργαζομένων σε μία χώρα, όπου η γλώσσα της χώρας δεν είναι γλώσσα κύρους και η εκπαίδευση αυτή παρέχεται από ακριβά ιδιωτικά σχολεία.
- Σε αυτήν όπου απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, τα μέλη των οποίων δεν ανήκουν σε προνομιούχα στρώματα, αλλά μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση.
- Σε αυτήν όπου απευθύνεται σε παιδιά μεταναστών και σε στρώματα όπου κοινωνικά και οικονομικά είναι στερημένες. Το χαρακτηριστικό της ομάδας αυτής σε σύγκριση με την προηγούμενη είναι ότι δεν είναι σε θέση να ασκήσουν πολιτική πίεση.

Από την παραπάνω κατηγοριοποίηση είναι φανερό πως η μουσουλμανική μειονότητα ανήκει στη δεύτερη κατηγορία δίγλωσσων σχολείων. Έχουν καταχωρημένο το δικαίωμα από τη συνθήκη της Λωζάννης της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και άσκησης των θρησκευτικών καθηκόντων. Είναι τα μόνα δίγλωσσα σχολεία στην Ελλάδα, τα οποία όμως παρουσιάζουν μια ιδιομορφία στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, επειδή τα παιδιά ξεκινούν αναγκαστικά με ένα μονόγλωσσο νηπιαγωγείο, χωρίς καμία επαφή με τη μητρική τους γλώσσα. Η συνέχιση της φοίτησης τους αποτελεί ένα ερωτηματικό ως προς την επιλογή της μειονοτικής Α'/θμιας εκπαίδευσης ή του δημόσιου σχολείου. Στο πρώτο καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου λαμβάνεται υπόψη η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και το μάθημα των θρησκευτικών, ενώ η επιλογή του δημόσιου σχολείου δεν προσεγγίζει καθόλου τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν μπορεί να απορροφηθεί από τη δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα στη συνέχεια. Έτσι, θεωρείται μονόδρομος η επιλογή του δημόσιου σχολείου από τον δίγλωσσο μαθητή.

Ένας συχνός διαχωρισμός ως προς τους στόχους της δίγλωσσης εκπαίδευσης γίνεται ανάμεσα στη *Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση* και στη *Δίγλωσση Εκπαίδευση της Διατήρησης* (Fishman, 1976).

Η *Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση* έχει ως στόχο τη γλωσσική μετάβαση του παιδιού από τη μειονοτική γλώσσα της οικογένειάς του, στην κυρίαρχη πλειονοτική γλώσσα. Στόχος λοιπόν, αυτού του είδους εκπαίδευσης είναι η *αφομοίωση*. Η *Δίγλωσση Εκπαίδευση Διατήρησης* αντίθετα, έχει ως στόχο τη *διασφάλιση* της πολιτισμικής ταυτότητας του

παιδιού, τη *διαφύλαξη* της γλώσσας του. Ανάλογα με το στόχο που τίθεται κάθε φορά ως προς τη μειονοτική μητρική γλώσσα του παιδιού, διαμορφώνεται και το πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Τα συνηθέστερα είδη προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι:

- *Εκπαίδευση Εμβύθισης*: στην ιδέα αυτού του είδους εκπαίδευσης γίνεται μεταφορική χρήση του νερού. Το παιδί «ρίχνεται» σε μια πισίνα, στα βαθιά (τη δεύτερη γλώσσα) και αναμένεται να μάθει γρήγορα κολύμπι, χωρίς σανίδα ή μαθήματα κολύμβησης. Η γλώσσα της πισίνας είναι η πλειονοτική (Baker, 2001). Κύριος εκπαιδευτικός, όσο και κοινωνικοπολιτικός στόχος της Εκπαίδευσης Εμβύθισης είναι, όπως εύκολα συμπεραίνεται, η αφομοίωση και η μονογλωσσία των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Baker (2001) «οι μαθητές ενδέχεται να βουλιάξουν, να παλέψουν ή να κολυμπήσουν».

- *Απομονωτική Εκπαίδευση*: σύμφωνα με την εκπαίδευση απομονωτισμού η διδασκαλία γίνεται αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα και επιβάλλεται από την πλειονότητα στη μειονοτική μαθητική ομάδα. Η εκπαίδευση αυτή οδηγεί στο να μη μάθει ποτέ η μειονότητα την πλειονοτική γλώσσα, ώστε να διατηρηθεί στην υποτέλεια και την απομόνωση (Skutnabb- Kangas, 1981).

- *Διαχωριστική Εκπαίδευση*: μοιάζει με την εκπαίδευση απομονωτισμού, με τη διαφορά ότι αποτελεί επιλογή της μειονότητας. Η μειονοτική ομάδα επιλέγει τη διδασκαλία αποκλειστικά στη μητρική της γλώσσα, επιδιώκει τη μονογλωσσία και τη μονο- πολιτισμικότητα, ως μέσο προστασίας του πολιτισμού ή για λόγους θρησκευτικούς, πολιτικούς κ.α..

- *Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση*: η μεταβατική εκπαίδευση στοχεύει, όπως και η *Εκπαίδευση Εμβύθισης*, στην αφομοίωση, στη μετάβαση στην πλειονοτική γλώσσα. Ο μαθητής σε αυτήν την περίπτωση, χρησιμοποιεί

προσωρινά, σε αρχικό στάδιο, τη μητρική του γλώσσα, ώστε να γίνει ικανός και σε θέση να αντεπεξέλθει στην αποκλειστική διδασκαλία στην κυρίαρχη γλώσσα. Η μεταβατική δηλαδή διγλωσσία είναι ένα σύντομο κολύμπι σε μια πισίνα, ώσπου το παιδί να μπορέσει να χρησιμοποιήσει την κύρια πισίνα (Ramirez & Merino, 1990). Γλωσσικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης αυτής είναι η σχετική μονογλωσσία (μετάβαση από τη μειονοτική στην πλειονοτική γλώσσα).

- *Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης*: η εκπαίδευση εμβάπτισης έχει ως στόχο τη διγλωσσία. Τα παιδιά που παρακολουθούν αυτού του είδους εκπαίδευση ανήκουν κυρίως στη γλωσσική πλειονότητα και ο στόχος είναι να οδηγηθούν στη διγλωσσία και στο δίγλωσσο αλφαριθμητισμό. Η δεύτερη γλώσσα που διδάσκεται χαίρει κοινωνικής εκτίμησης, γοήτρου και επιδιώκεται ο εκπαιδευτικός πλουραλισμός (Baker, 2001). Παράδειγμα εκπαίδευσης εμβάπτισης είναι η διδασκαλία της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας σε σχολεία του Καναδά.

- *Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς*: στόχος αυτής της μορφής εκπαίδευσης είναι η αθροιστική διγλωσσία. Το σχολείο στοχεύει αφενός μεν στην προστασία της μητρικής γλώσσας των παιδιών, αφετέρου δε προωθεί την παράλληλη ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας.

- *Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση*: για να εφαρμοστεί η αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση πρέπει να υπάρχει στην τάξη ισάριθμος αριθμός παιδιών που ανήκουν στη γλωσσική πλειονότητα και μειονότητα. Η διδασκαλία γίνεται και στις δυο γλώσσες, με στόχο το να γίνουν τα παιδιά αμφιδύναμα δίγλωσσα (Lindholm, 1991).

Τα επιστημονικά συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Δίγλωσσης Εκπαίδευσης ποικίλουν και πολύ συχνά αντικρούονται μεταξύ τους. Έτσι, υπάρχουν έρευνες:

- που αναδεικνύουν την εκπαίδευση εμπύθισης ανώτερη από τη μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση (Danoff, Coles, McLaughlin & Reynolds, 1978),
- που υποστηρίζουν το αντίθετο, την υπεροχή δηλαδή της μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης σε σχέση με την εκπαίδευση εμπύθισης (Mc Connell, 1980),
- ενώ σύμφωνα με τον Matthews (1979) δεν υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα στα δυο είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Έρευνες των Cummins- Danesi (1990) ανέδειξαν την καταλληλότητα των προγραμμάτων Γλωσσικής Κληρονομιάς, καθώς δεν επιφέρουν επιβλαβή αποτελέσματα στην απόδοση των μαθητών, ενώ βοηθά τα παιδιά να προοδεύσουν περισσότερο, να εμπλουτίσουν τη γλώσσα και την κουλτούρα της οικογένειάς τους.

Οι Baker και De Kanter (1983) υποστήριξαν πως η διδασκαλία των μαθητών δεν είναι απαραίτητο να γίνεται στη μητρική τους γλώσσα. Μπορεί να γίνεται σε μια δεύτερη γλώσσα, με σωστή μεθοδολογία, παράλληλα με τα άλλα μαθήματα, ώστε το περιεχόμενο των μαθημάτων να μην υπερβαίνει το επίπεδο της γλώσσας. Αντίθετα, η Willig (1985) μέσω αποτελεσμάτων στατιστικής μετά-ανάλυσης των ερευνών των Baker και De Kanter (1983) ισχυρίστηκε πως τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα που στηρίζουν τη διδασκαλία στη μειονοτική γλώσσα, αποφέρουν καλύτερα αποτελέσματα των παιδιών στα τεστ επίδοσης, σε όλα τα μαθήματα.

Τέλος, υπάρχουν επιστήμονες που θεωρούν καταλληλότερο το να παρέχουμε γλωσσική διδασκαλία στην πρώτη γλώσσα των μαθητών, χωρίς να εμποδίζουμε την πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ο Ramirez (1992) μάλιστα τονίζει πως η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας απαιτεί έξι και περισσότερα χρόνια.

Η ανομοιογένεια, η σύγκρουση στα ερευνητικά δεδομένα συνδέονται με διάφορους παράγοντες. Πρέπει να υπογραμμίσουμε ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς, την πολιτική χροιά των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης και τον διχασμό της κοινής γνώμης ως προς την αποτελεσματικότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Baker, 2001).

Οφείλουμε να τονίσουμε ακόμη, τις διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες κάτω από τις οποίες οι διαφορετικές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης σημειώνουν μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Baker (1992) δεν υπάρχει απλά σωστό ή λάθος, καλό και κακό, ούτε και μια απλή «ορθόδοξη» μέθοδος που να εγγυάται την επιτυχία. Η αποτελεσματικότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, την κοινότητα, το ίδιο το σχολείο και τον τύπο του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς η επιτυχία κατά την εφαρμογή ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος έγκειται στη σωστή αναλογία των διαφόρων συστατικών στοιχείων της και η εκπαίδευση των παιδιών της γλωσσικής μειονότητας επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες σε όλα τα επίπεδα.

2.9. Υποθέσεις διγλωσσικής ανάπτυξης

Ο τρόπος που κατακτάται και βιώνεται η διγλωσσία έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική γνώση και έχει αναπτυχθεί μια σειρά υποθέσεων για τη συνύπαρξη των δύο γλωσσών στο δίγλωσσο άτομο.

Η πρώτη υπόθεση της **χωριστής ανάπτυξης και του διπλού γλωσσικού συστήματος** στηρίζεται στις αρχικές έρευνες σχετικά με τη διγλωσσία και τη γνωστική λειτουργία που διαπίστωσαν αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση. Σύμφωνα με αυτή, οι δυο γλώσσες λειτουργούν ξεχωριστά, χωρίς να μεταφέρονται δομές, στοιχεία και δεξιότητες από τη μία γλώσσα στην άλλη, και σε περιορισμένο χώρο (Baker, 2001). Στο μοντέλο της **Χωριστής Υποκειμενικής Ικανότητας**, η φυσιολογία του ανθρώπινου εγκεφάλου προβλέπει την ανάπτυξη μίας μόνο γλώσσας και η ενασχόληση με οποιαδήποτε επιπλέον γλώσσα επιβαρύνει το άτομο (Σκούρτου, 2011). Η υπόθεση αυτή παρομοιάζει τις δύο γλώσσες με δύο «μπαλόνια» στον ανθρώπινο εγκέφαλο, που το καθένα «φουσκώνει» εις βάρος του άλλου ή με μία «ζυγαριά» στην οποία ο ένας δίσκος «βαραίνει» περισσότερο εις βάρος του άλλου (Baker, 2001). Ο μονόγλωσσος έχει ένα καλά γεμάτο μπαλόνι, ενώ ο δίγλωσσος δύο μπαλόνια που καθώς χρησιμοποιούν την ίδια ποσότητα αέρα, είναι κατά το ήμισυ ή και λιγότερο γεμάτα. Όσο περισσότερο αυξάνεται το ένα μπαλόνι τόσο μειώνεται το δεύτερο. Κατ' επέκταση, οι δεξιότητες του ατόμου που καλλιεργούνται στη Γ1 δεν μεταφέρονται στη Γ2 και αντίστροφα. Επί της ουσίας, το δίγλωσσο άτομο θεωρείται ως δύο μονόγλωσσα άτομα σε ένα. Ταυτόχρονα, σύμφωνα

πάντα με την εν λόγω υπόθεση, υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της έκθεσης σε μια γλώσσα και της καλής επίδοσης σε αυτή. Τα παιδιά, δηλαδή, που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκμάθηση της γλώσσας στόχου ξεπερνούν τα προβλήματά τους με τη μέγιστη δυνατή έκθεση σε αυτήν τη γλώσσα. Ο χρόνος ανά σχολική εργασία (time on task) ή η μέγιστη έκθεση στη δεύτερη γλώσσα (maximum exposure) είναι η αποτελεσματικότερη μέθοδος για την εκμάθηση της γλώσσας. Συνεπώς, η εμβάπτιση (immersion) στη δεύτερη γλώσσα είναι το αποτελεσματικότερο μέσο για την εκμάθησή της.

Η υπόθεση αυτή όμως αμφισβητείται από τα επιστημονικά ευρήματα, τα οποία δε διαπιστώνουν κάποια σχέση ή κάποια θετική σχέση ανάμεσα στη μέγιστη έκθεση στη δεύτερη γλώσσα μέσω της εκπαίδευσης και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων στη γλώσσα αυτή (Cummins, 2005). Η μέγιστη δυνατή έκθεση στη γλώσσα στόχο δεν αποφέρει από μόνη της θετικά αποτελέσματα. Εκείνο που απαιτείται είναι η έκθεση σε ένα γλωσσικό εισερχόμενο το οποίο να είναι γνωστικά ελκυστικό, λεξιλογικά διαφοροποιημένο και εννοιολογικά εμπλουτισμένο (Σκούρτου, 2011). Η κατάκτηση μιας γλώσσας απαιτεί την έκθεση σε κατανοητές πληροφορίες, στις οποίες βασίζεται το άτομο για να περάσει στο επόμενο επίπεδο της κατάκτησης, την κατανόηση συνθετότερων πληροφοριών (Krashen, 1982). Η προηγούμενη γνώση μιας γλώσσας διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην κατάκτηση μιας δεύτερης, γιατί βοηθάει να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία. Οι μαθητές που αξιοποιούν την προηγούμενη γνώση και εμπειρία τους έχουν στη διάθεσή τους μια πλούσια γκάμα από γνωστικά σχήματα, ενώ όσοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν μόνο τη γνώση που έχουν αποκτήσει στα όρια της δεύτερης γλώσσας έχουν περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης

(Cummins, 2005). Η ξαφνική αποκοπή του μαθητή από τη γλώσσα του, πριν καλά καλά ολοκληρώσει το σχηματισμό βασικών εννοιών στο μυαλό του, περισσότερο καθυστερεί τη γνωστική του ανάπτυξη παρά την ενισχύει. Παράλληλα, ο αποκλεισμός από την πρώτη γλώσσα αποστερεί από τον μαθητή ένα αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας, εξαιτίας του γεγονότος ότι αναγκάζεται να εκφραστεί μέσω μιας γλώσσας που του είναι ανοίκεια.

Στον αντίποδα βρίσκεται **η υπόθεση της Κοινής Υποκειμενικής γλωσσικής Ικανότητας**, που υπάγεται **στην υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των γλωσσών** που παρουσιάζει σχηματικά τις δύο γλώσσες σαν δύο παγόβουνα που φαινομενικά είναι χωριστά, αλλά στην πραγματικότητα ενώνονται κάτω από την επιφάνεια. Έτσι και οι γλώσσες δε λειτουργούν χωριστά, αλλά μέσω του ίδιου κεντρικού συστήματος επεξεργασίας. Με άλλα λόγια, όποια γλώσσα και να χρησιμοποιείται, οι σκέψεις προέρχονται από τον ίδιο κεντρικό μηχανισμό και επομένως, οι γνώσεις μπορούν να μεταφερθούν από τη μια γλώσσα στην άλλη υπό την προϋπόθεση οι γλώσσες αυτές να είναι επαρκώς αναπτυγμένες (Cummins, 2005). Η γλωσσική ικανότητα είναι μία και είναι κοινή για όλες τις γλώσσες που αποτελούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του μαθητή. Για τον δε Spolsky, παρότι ο βαθμός κατοχής τόσο της πρώτης όσο και η γνώση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να διαφέρει, αυτές συνιστούν ένα ενιαίο σύστημα (Spolsky, 1989). Κάθε γλώσσα περιλαμβάνει κάποια επιφανειακά διακριτά χαρακτηριστικά (π.χ. προφορά), αλλά σε βαθύτερο επίπεδο υπάρχει μια υποκείμενη νοητική ικανότητα που είναι κοινή σε όλες τις γλώσσες και δημιουργεί ένα κοινό υπόβαθρο γλωσσικών και γνωστικών διεργασιών πρόσκτησης που αλληλεπιδρούν κατά τη χρήση τους. Κατά τη Rodriguez (1995), το άτομο μια φορά μαθαίνει να διαβάζει

και να γράφει στη ζωή του. Όλες τις δεξιότητες που κατακτά σε μια γλώσσα τις μεταφέρει και στις άλλες γλώσσες που μαθαίνει. Το ίδιο συμβαίνει και με τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Όπως επισημαίνει η Σκούρτου (2011, σ. 133), «η κατάκτηση γλωσσών πραγματοποιείται πάνω σε ένα συνεχές γραμματισμού, χωρίς χάσματα, που για να λειτουργήσει βαραίνει περισσότερο να μη διακοπεί η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας». Έτσι, ενώ κάθε γλώσσα περιλαμβάνει εμφανή ξεχωριστά επιφανειακά χαρακτηριστικά, κάτω από την επιφάνεια, η Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα λειτουργεί ως βάση, στην οποία το δίγλωσσο άτομο ανατρέχει όποτε χρειαστεί. Για παράδειγμα, η λειτουργία των μαθηματικών πράξεων που θα διδαχθεί ένα άτομο στη Γ1 δεν απαιτείται να επαναδιδαχθούν στη Γ2. Θα υπάρχουν μεν επιφανειακές διαφορές μεταξύ των γλωσσών, αλλά η βάση στην οποία δομείται η γνώση είναι κοινή. Αυτή η κοινή γνωστική και ακαδημαϊκή επάρκεια καθιστά εφικτή τη μεταφορά γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων από μια γλώσσα σε μια άλλη ενώ, παράλληλα, οδηγεί σε μια γενικότερη γνωστική ανάπτυξη εννοιολογικής γνώσης.

Η θεωρία των Οριακών Επιπέδων – Κατωφλιών

Η θεωρία των Οριακών Επιπέδων ή Κατωφλιών συνοψίζει τη σχέση ανάμεσα στη γνωστική λειτουργία και τον βαθμό διγλωσσίας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το άτομο πρέπει να κατακτήσει ένα συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας για να αποκομίσει τα οφέλη της διγλωσσίας.

Η υπόθεση αυτή αποδόθηκε με την εικόνα ενός σπιτιού με τρία επίπεδα και δύο γλωσσικές σκάλες. Στο ισόγειο βρίσκονται οι μερικώς δίγλωσσοι με χαμηλό επίπεδο επάρκειας και στις δύο γλώσσες και πιθανές αρνητικές γνωστικές συνέπειες, το δεύτερο επίπεδο περιγράφει τους λιγότερο αμφιδύναμους δίγλωσσους με επάρκεια στη μία, αλλά όχι και στις δύο γλώσσες και στο τρίτο επίπεδο βρίσκονται οι αμφιδύναμοι δίγλωσσοι με επάρκεια και στις δύο γλώσσες και γλωσσικά, γνωστικά και ακαδημαϊκά πλεονεκτήματα. Έτσι, τα θετικά οφέλη της διγλωσσίας τα απολαμβάνουν κυρίως αυτοί που βρίσκονται στο τρίτο επίπεδο – κατώφλι και είναι αυτοί που προσεγγίζουν την αμφιδύναμη διγλωσσία, ενώ υποβάλλει την ιδέα ότι ορισμένα παιδιά μπορεί να υποστούν επιβλαβείς συνέπειες από τη διγλωσσία τους (Baker, 2001).

Ωστόσο, η υπόθεση αυτή δέχτηκε έντονη κριτική αναφορικά με την οριοθέτηση των επιπέδων και τέθηκε το ερώτημα, εάν μπορούν να καθοριστούν με αντικειμενικά γλωσσικά κριτήρια τα επίπεδα διγλωσσικής ικανότητας (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Υπόθεση των τριών διαστάσεων της γλωσσικής ικανότητας

Συχνά, οι δίγλωσσοι μαθητές οι οποίοι έχουν μεγάλη ευχέρεια στην επικοινωνία στη δεύτερη γλώσσα παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στην τάξη και καθυστέρηση στη σχολική τους πρόοδο. Η γλώσσα που τα παιδιά χρησιμοποιούν για να κάνουν φίλους και να κοινωνικοποιηθούν περιλαμβάνει σωματικά και οπτικά συμφραζόμενα, τα οποία διευκολύνουν την επικοινωνία. Η γλώσσα της τάξης όμως είναι

διαφορετική και συνδέεται με ανώτερες νοητικές δεξιότητες, όπως η υπόθεση, η αξιολόγηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων και άλλες γλωσσικές λειτουργίες που σχετίζονται με τη μάθηση και τη νόηση (Cummins, 2005).

Σύμφωνα με την υπόθεση **των τριών πτυχών ή διαστάσεων της γλωσσικής ικανότητας**, οι τρεις όψεις της γλωσσικής επάρκειας είναι: η *συνομιλιακή ευχέρεια*, η *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* και οι *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες*. Η πρώτη αντικατοπτρίζει την καθημερινή γλώσσα που αναπτύσσεται σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, ως αποτέλεσμα της διαπροσωπικής επικοινωνίας των ανθρώπων, χωρίς να χρειάζεται συστηματική διδασκαλία, για αυτό χαρακτηρίζεται ως 'γλώσσα του διαλείμματος'. Από την άλλη, η ακαδημαϊκή γλώσσα είναι η γλώσσα που συνδέεται με ανώτερες νοητικές δεξιότητες, όπως η υπόθεση, η αξιολόγηση, η πρόβλεψη, η γενίκευση και περιλαμβάνει σύνθετη σύνταξη και αφηρημένες έννοιες, που δεν έχουν σχεδόν ποτέ ακούσει στην καθημερινή τους συνομιλία. Η ανάπτυξή της απαιτεί συστηματική διδασκαλία και πολύ περισσότερο χρόνο, μέχρι οι δίγλωσσοι να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με τους μονόγλωσσους (Σκούρτου, 2011). Στις μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές πρέπει να κατανοούν και να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο που δεν απαντά συχνά στις καθημερινές, διαπροσωπικές συνομιλίες, να κατανοούν κείμενα απαιτητικά από γλωσσική και εννοιολογική άποψη και να παράγουν λόγο συνεκτικό και ακριβές. Η τρίτη πτυχή αφορά δεξιότητες που διδάσκονται, είτε στα πρώτα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης είτε καθ' όλη τη διάρκειά της, όπως φωνολογικές, γραμματικές γνώσεις, ανάγνωση, γραφή (Cummins, 2005). Η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα χρειάζεται τουλάχιστον πέντε με έξι χρόνια για να κατακτηθεί πλήρως από μαθητές μιας Γ2 (Thomas & Collier, 1998). Ουσιαστικά αυτό σημαίνει ότι ενώ οι

μαθητές της πλειονοτικής ομάδας έχουν κάποιους ακαδημαϊκούς στόχους να εκπληρώσουν κάθε χρονιά, οι στόχοι αυτοί για τους δίγλωσσους μαθητές κινούνται παράλληλα με τον στόχο της κατάκτησης των βασικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Έτσι, κυρίως στα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στο ακαδημαϊκό περιβάλλον με γλώσσα διδασκαλίας τη Γ2, οι μαθητές αυτοί τρέχουν να προλάβουν έναν κινούμενο στόχο (Cummins, 2000). Αυτή η δυσκολία δεν παρατηρείται στην κατάκτηση των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αφού στην ηλικία μεταξύ έξι και δέκα ετών δεν απαιτείται – ούτε παρατηρείται – αντίστοιχη ανάπτυξη στις εν λόγω δεξιότητες (Cummins, 2005). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εσφαλμένα ότι ένας δίγλωσσος μαθητής είναι επαρκής στη Γ2 από τη στιγμή που επικοινωνεί με ευκολία με τον κοινωνικό του περίγυρο. Κάτι τέτοιο όμως σημαίνει ότι το παιδί έχει πετύχει μόνο το μισό στόχο, αυτόν της κατάκτησης των βασικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

Αν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί δε λάβουν υπόψη τη διάκριση μεταξύ των δύο ειδών γλωσσικών δεξιοτήτων, οδηγούνται στο επιτόλαιο συμπέρασμα ότι οι μαθητές αυτοί έχουν μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας των χαμηλών ακαδημαϊκών τους επιδόσεων, εντάσσοντάς τους έτσι σε διάφορα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας.

3. Εκπαιδευτικές πρακτικές

Οι γενικότερες αρχές της διγλωσσίας, οι υποθέσεις κατάκτησης των δύο γλωσσών και τα μοντέλα γλωσσικής ανάπτυξης, που αναπτύχθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια, βρίσκουν εφαρμογή σε εκπαιδευτικές πρακτικές που προσφέρουν τη δυνατότητα για δημιουργία ενός πλούσιου πολύγλωσσου μαθησιακού περιβάλλοντος. Η εφαρμογή αποτελεσματικών τεχνικών, όπως οι ευέλικτες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, η κατάλληλη οργάνωση της τάξης, οι κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, καθώς και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε ένα μικτό περιβάλλον τάξης, η οποία στην ουσία θα αποτελεί ένα πολυαισθητηριακό, πολυδιάστατο και πολυγλωσσικό περιβάλλον μάθησης (Γρίβα & Στάμου, 2014). Βέβαια, πολλοί ερευνητές που ασχολούνται με τη διδακτική διαχείριση μικτών τάξεων υποστηρίζουν ότι είναι ανώφελο να αναζητεί κάποιος ένα καθολικό προδιαγεγραμμένο μοντέλο διδασκαλίας που να εγγυάται την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ποικιλομορφία των εκάστοτε τάξεων, τα διάφορα μαθησιακά στιλ και η διαθεσιμότητα των μέσων υπαγορεύουν ελαστικότητα στον τρόπο προσέγγισης και έναν συνδυασμό διάφορων μεθόδων (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια μικτή τάξη

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της ξένης γλώσσας μέσα σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής ετερότητας, θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ο Cummins (2003) χαρακτηρίζει τα σχολεία ως *θεσμούς μάθησης* και τονίζει ότι για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην αποστολή τους, χρειάζεται να προσαρμοστούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες δημογραφικές και κοινωνικές συνθήκες.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι απαλλαγμένος από *πολιτισμικές προκαταλήψεις και ρατσιστικές τάσεις*. Το *θετικό κλίμα* και η *σχέση αποδοχής και σεβασμού* μεταξύ δασκάλου και μαθητή οδηγούν στην ολοένα και μεγαλύτερη προσπάθεια των μαθητών.

Ο Cummins (2003) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην *ενδυνάμωση της ταυτότητας* του δίγλωσσου μαθητή, ώστε να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση. Η θετική σχολική επίδοση ενός μαθητή αντανακλά τη θετική αίσθηση ταυτότητας που αναπτύσσει, το κίνητρό του να πετύχει ακαδημαϊκά, τη βεβαιότητά του ότι η παρουσία του είναι σεβαστή μέσα στη σχολική τάξη.

Οι σύγχρονες κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενθαρρύνουν τον εκπαιδευτή να αναλάβει ρόλο *εμψυχωτικό* στη διεργασία της μάθησης και ιδιαίτερα στον δύσκολο τομέα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και να αποφύγει τον παραδοσιακά διδακτικό του χαρακτήρα. Ειδικότερα, οι σύγχρονοι εκπαιδευτές θα πρέπει:

1) Να δημιουργούν συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον.

- 2) Να κάνουν διάγνωση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών.
- 3) Να σχεδιάζουν δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν στην επίτευξη των στόχων.
- 4) Να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους, τα υλικά και τις πηγές για την επίτευξη των στόχων.
- 5) Να αξιολογούν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας παράλληλα με την ανάγκη για περαιτέρω μάθηση.

Όπως έχει παρατηρηθεί, ο εκπαιδευτικός με τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις προκαταλήψεις του, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και προσδοκιών από τους μαθητές (Hernandez, 1989, στο Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 92). Οι εκπαιδευτικοί με τις προσδοκίες για τους μαθητές τους επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν τις δυνατότητές τους, μεταδίδοντας μηνύματα σχετικά με το τι μπορούν να προσφέρουν στην κοινωνία που ζουν (Cummins, 2005: σ. 63), σε τέτοιο βαθμό που αυτοεκπληρώνονται είτε όταν οι εκπαιδευτικοί τις κοινωνούν συνειδητά είτε ασυνείδητα. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός σχηματίζει υψηλές προσδοκίες δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα, κάτι που το εκλαμβάνει ο μαθητής και ενδυναμώνει την αυτοεικόνα του, με αποτέλεσμα να ενισχύει την προσπάθειά του για τη σχολική επίδοση. Ακόμη, καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές της πλειονοτικής ομάδας, με τη θετική του στάση προς την ετερότητα και προωθώντας δημοκρατικές αρχές, ηθικές αξίες, πνεύμα συνεργασίας και δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να καλλιεργήσει ένα ευνοϊκό κλίμα στην τάξη και να αποδυναμώσει φυλετικές προκαταλήψεις και αρνητικά στερεότυπα. Επίσης, οι στάσεις και πρακτικές του κάθε εκπαιδευτικού

μπορεί να επηρεάσουν τις γλωσσικές επιλογές στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον (π.χ. ενθάρρυνση ή όχι της χρήσης της Γ1 στο σπίτι), αποτελώντας σημαντική παράμετρο για τη διγλωσσική ανάπτυξη. Η εμπλοκή των γονέων στον οικογενειακό γραμματισμό θεωρείται κρίσιμη για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών αυτών.

Σήμερα απαιτείται ο δάσκαλος στη δίγλωσση εκπαίδευση να λειτουργεί ως ένας ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ως σύμβουλος και εμπυχωτής, ως ενθαρρυντής στην ευρετική πορεία προς τη γνώση, ως παρακινητής των μαθητών για δραστηριοποίηση και αναζήτηση νέων εμπειριών. Με δύο λέξεις, ο δάσκαλος οφείλει να μάθει τους μαθητές του πώς να μαθαίνουν. Στο πλαίσιο της σύγχρονης μικτής τάξης, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει το ρόλο του *διαμεσολαβητή*, να γεφυρώσει τις διαφορές και να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ομοιότητες, εκλαμβάνοντας τις διαφορές ως στοιχεία ενδυνάμωσης και εμπλουτισμού της διδασκαλίας του. Χρειάζεται ευαισθησία και διακριτικότητα, για να μεταδίδει στους μαθητές τον σεβασμό για το πολιτισμικά διαφορετικό, για να υποστηρίζει τις ισότιμες ευκαιρίες και να κάνει τη σχολική τάξη ένα μικρόκοσμο της επιθυμητής κοινωνίας (Cummins, 2005).

3.2. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία της γλώσσας ως Γ2

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας αναφέρονται διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας με διαφορετικά χαρακτηριστικά η κάθε μία. Η επικρατούσα άποψη υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να διαφοροποιείται από τη διδασκαλία της πρώτης. Οι μαθητές είναι φορείς ποικίλων πολιτισμικών και κοινωνικών εμπειριών, κατέχουν διαφοροποιημένο επίπεδο γνώσεων και βαθμό ετοιμότητας και έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, κίνητρα και διαφορετικές κλίσεις. Μια απαραίτητη μέθοδος που δεν πρέπει να εκλείπει σε μια μικτή τάξη είναι η *διαφοροποιημένη διδασκαλία*, η οποία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών, στα ενδιαφέροντά τους, στο μαθησιακό στυλ και στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. «Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η οικοδόμηση μιας νέας γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης και θα συμβάλει στις καλύτερες επιδόσεις του κάθε μαθητή» (Γρίβα & Στάμου, 2014: 91).

Σύμφωνα με τον Cummins (2005, σ. 162) για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται σε τρία σημεία εστίασης:

α) Να περιλαμβάνει έννοιες που είναι κατανοητές και έχουν νόημα για την καθημερινή τους ζωή (*εστίαση στο νόημα*). Πρόκειται δηλαδή για τη διαδικασία «Ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης/Διαμόρφωση Γνωστικού Υπόβαθρου».

β) Να αποσκοπεί στη διδακτική υποστήριξη και πλήρη εξήγηση των λειτουργιών της ακαδημαϊκής γλώσσας (*εστίαση στη γλώσσα*). Η διδασκαλία δίνει έμφαση όχι μόνο στα μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας – στόχου, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης της γλώσσας. Επίσης, συνδέεται με πληθώρα εισερχόμενων πληροφοριών, καθώς και άφθονες ευκαιρίες για γραπτή και προφορική χρήση της γλώσσας.

γ) Να προσφέρει ευκαιρίες και ενθάρρυνση για να εκφραστούν οι μαθητές μέσα σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες, προφορικές και γραπτές (*εστίαση στη χρήση*). Αναφορικά με την *εστίαση στη χρήση* ο Cummins (2005, σ. 184-191) δίνει έμφαση στην αυθεντική χρήση της γλώσσας μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Διαφορετικά αν οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν οι ίδιοι διαμέσου της γλώσσας-στόχου, τότε η γνώση της ακαδημαϊκής και συνομιλιακής πλευράς της Γ2 κατά πάσα πιθανότητα θα παραμείνει περιορισμένη, αφηρημένη και ρηχή. Ανάμεσα στις διδακτικές που ενθαρρύνουν την ενεργό χρήση της γλώσσας, όπως αναφέρει ο Cummins, είναι η συνεργατική μάθηση, με ομάδες κατά προτίμηση μικτής γλωσσικής επάρκειας και μορφωτικής ανάπτυξης, η βοηθητική διδασκαλία από συμμαθητές ή αλληλοδιδασκαλία, τα ημερολόγια διαλόγου, η δραματοποίηση, η δημιουργική γραφή, η αυθεντική αξιολόγηση κ.α. Ανάμεσα στις διδακτικές που ενθαρρύνουν την ενεργό χρήση της γλώσσας βρίσκεται και το μοντέλο της επικοινωνιακής προσέγγισης, που τα τελευταία χρόνια επικρατεί στον χώρο της διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Στόχος του είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε πραγματικές, αυθεντικές και λειτουργικές χρήσεις της

γλώσσας για σκόπιμη επικοινωνία. Μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες, οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε όσο γίνεται φυσικά επικοινωνιακά πλαίσια που έχουν νόημα για αυτούς, ενθαρρύνονται να εκφραστούν και αντιλαμβάνονται ποιοι είναι οι σωστοί τρόποι λεκτικής αλληλεπίδρασης, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την κοινωνικοποίησή τους. Ο σχεδιασμός επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, που θα παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες στους δίγλωσσους ομιλητές να μεταδίδουν πληροφορίες και να εκφράζουν την ταυτότητά τους με τη χρήση των γλωσσικών σημείων/κωδίκων που έχουν στη διάθεσή τους, είναι απαραίτητος.

Η κανονική τάξη (mainstream class) μπορεί να αποδειχθεί πολλαπλά ωφέλιμη για τους δίγλωσσους μαθητές υπό την προϋπόθεση να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στους τρεις ακόλουθους τομείς: α) στο διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον, β) στο κοινωνικό πλαίσιο και γ) στο περιεχόμενο και τη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος. Η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζει στη συνεργατική μάθηση και να διασφαλίζει πως δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιούν την προηγούμενη γνώση τους και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να προωθεί τη συνεργασία και να παρέχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους ανεξαρτήτως, έτσι ώστε οι μαθητές να νιώθουν την αυτοπεποίθηση να εκφράζουν την γνώμη τους.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Επιλογή του θέματος

Αφορμή για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε αρχικά η διαμονή μου στην πόλη της Ξάνθης και η επαφή μου με τον μειονοτικό πληθυσμό και επιπρόσθετα οι συζητήσεις με φίλους και συναδέλφους δασκάλους σε ό,τι αφορά την επαφή με τους μαθητές της μειονότητας αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στην τάξη.

4.1. Ο σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων των διευθυντών των δημόσιων σχολείων Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ξάνθης, όπου φοιτά μεγάλος αριθμός μουσουλμάνων μαθητών (κυρίως πομακόφωνων), για ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών, καθώς οι ίδιοι καλούνται σε καθημερινό επίπεδο να διαχειριστούν θέματα πολιτισμικής ετερότητας και διγλωσσίας και να εφαρμόσουν παιδαγωγικές στρατηγικές ενδυνάμωσης των μαθητών αυτών. Ειδικότερα, οι τρόποι διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας αποτελούν επίσης πεδίο διερεύνησης, αλλά και οι απόψεις τους γενικότερα όσον αφορά τη μειονοτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων τους όσον αφορά τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

- **A. Μειονοτική Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πρακτικές**
- **B. Προτάσεις για ζητήματα εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών**

4.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

A. Μειονοτική Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πρακτικές

1.α. Τι πιστεύετε για το υπάρχον πλαίσιο φοίτησης των παιδιών της μειονότητας όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στα μειονοτικά σχολεία;

β. Υπάρχουν πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο;

2. Πιστεύετε ότι τα παιδιά μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα; Αν όχι, γιατί;

3. Ποιοι λόγοι στρέφουν κάποιους μουσουλμάνους μαθητές στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση;

4. Στο σχολείο σας προσαρμόζετε τη διδασκαλία στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών; Αν ναι, με ποιους τρόπους; (εξατομικευμένη διδασκαλία, μεικτές ομάδες μαθητών)

5. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να διδάσκεται η μητρική γλώσσα των μουσουλμάνων μαθητών στο πλειονοτικό σχολείο; Αν ναι, γιατί;

6.α Ποιες πρακτικές χρησιμοποιείτε ή θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε για να βοηθήσετε τα παιδιά αυτά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στον προφορικό λόγο στην ελληνική γλώσσα;

β. Ποιες πρακτικές ακολουθείτε για να ενισχύσετε τον γραπτό λόγο στην ελληνική γλώσσα;

B. Προτάσεις για ζητήματα εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών

1. Θεωρείτε ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές που φοιτούν σε πλειονοτικά σχολεία μαθαίνουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και γιατί;
2. Πιστεύετε ότι ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον βοηθάει περισσότερο τους μουσουλμάνους μαθητές;
3. Θα θέλατε να υπάρχει σχολικός/ή σύμβουλος που να ειδικεύεται σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών της μειονότητας;
4. Πως θα μπορούσε να βελτιωθεί η επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν στα πλειονοτικά σχολεία;
5. Πως θα μπορούσε να βελτιωθεί η επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία;
6. Ποιες είναι οι προτάσεις σας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής;

4.3. Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον μήνα Μάρτιο του 2019 στην Ξάνθη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 8 διευθυντές δημόσιων δημοτικών σχολείων, στα οποία φοιτούν αρκετοί μουσουλμάνοι μαθητές, κυρίως πομακόφωνοι. Επίσης, οι συγκεκριμένοι διευθυντές διαθέτουν εμπειρία και από μειονοτικά σχολεία, καθώς έχουν υπηρετήσει αρκετά χρόνια και εκεί. Πριν τη διενέργεια των συνεντεύξεων προηγήθηκε επεξήγηση του σκοπού του εγχειρήματος. Ο αριθμός των συμμετεχόντων

θεωρήθηκε επαρκής για ποιοτική έρευνα μικρής κλίμακας, που δεν απαιτείται μεγάλος αριθμός περιπτώσεων. Αν και στην παρούσα έρευνα δε λαμβάνονται υπόψη οι μεταβλητές του φύλου, αναφέρουμε ότι συμμετείχαν επτά άνδρες και μία γυναίκα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν για το προφίλ τους διαμορφώνονται τα ακόλουθα δεδομένα:

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ		
Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα
	7	1
Χρόνια Υπηρεσίας	1-15	Πάνω από 15
	1	7
Μεταπτυχιακές σπουδές/δεύτερο πτυχίο	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	7	1
Διδακτική εμπειρία σε πλειονοτικό σχολείο	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	8	-
Διδακτική εμπειρία σε μειονοτικό σχολείο	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	8	-

4.4. Το ερευνητικό εργαλείο

Η ημι-δομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, η οποία θεωρείται η πιο διαδεδομένη ποιοτική μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες λόγω των πλεονεκτημάτων που προσφέρει. Γενικά, η συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο ενδείκνυται για μια πολυεπίπεδη και ουσιαστική προσέγγιση ενός θέματος (Mischler, 1996:29). Η συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο είναι ένας ευέλικτος και προσαρμοστικός τρόπος που δίνει τη δυνατότητα να παραχθεί πλούσιο και πολύ διαφωτιστικό υλικό (Robson, 2010:323). Εκτός από την ευελιξία και την αμεσότητα που προσφέρει, δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης των θέσεων, απόψεων και κινήτρων των συνεντευξιαζόμενων (Γρίβα & Στάμου, 2014:146). Ειδικότερα, η ημι-δομημένη συνέντευξη επιτρέπει στους ερωτώμενους να προσδιορίσουν με ακρίβεια μια κατάσταση και εξασφαλίζει ταυτόχρονα έναν μεγάλο βαθμό πρωτοβουλίας στις απαντήσεις χάρη στην ευέλικτη διάταξη των ερωτήσεων (Βάμβουκας, 2007:232). Έτσι λοιπόν, έγινε χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά ερωτημάτων που έχουν τη μορφή γενικών κατευθυντήριων γραμμών, αλλά ο ερευνητής είναι ελεύθερος να τροποποιήσει τη σειρά και να προσθέσει ή να παραλείψει ερωτήματα, αν το κρίνει απαραίτητο (Cohen & Manion, 1997:376, Robson, 2010:321). Με άλλα λόγια, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις έχουν τη μορφή ενός ημι-ανοικτού διαλόγου, παρέχοντας ευχέρεια αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο (Γρίβα & Στάμου, 2014:146). Στην παρούσα έρευνα, θεωρήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως το

καταλληλότερο εργαλείο για να εντοπιστούν οι βαθύτερες απόψεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, θα μπορέσουμε να εκμαιεύσουμε ελεύθερα και αβίαστα, τον τρόπο σκέψης των ερωτώμενων σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές και τις πρακτικές που εφαρμόζουν απέναντι σε αυτούς.

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις προετοιμάζονται προσεκτικά από τον ερευνητή εκ των προτέρων, ο οποίος ετοιμάζει ένα πρωτόκολλο συνέντευξης με έναν κατάλογο ερωτήσεων, τις οποίες θα απευθύνει σε όλους τους ερωτώμενους. Ο κατάλογος αυτός επιτρέπει τη συλλογή των δεδομένων με συστηματικό τρόπο.

Ειδικότερα, αρχικά ζητήθηκαν δημογραφικά στοιχεία και βασικές πληροφορίες για το προφίλ των ερωτώμενων, όπως χρόνια υπηρεσίας, γνώσεις, εμπειρίες. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν ήταν ανοιχτού τύπου, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να απαντήσει περιφραστικά με δικούς του όρους, με μεγαλύτερη ακρίβεια και σαφήνεια χωρίς να νιώθει κατευθυνόμενος από τον ερευνητή. Ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν. Αξίζει να σημειωθεί ότι τηρήθηκε εχεμύθεια σχετικά με τα στοιχεία και την ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς η προστασία της ανωνυμίας τους, και η εμπιστευτικότητα των στοιχείων και των πληροφοριών που προέρχονται από αυτούς αποτελούν υποχρέωσή μας (Cohen & Manion, 1997:498). Το κλίμα που επικρατούσε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο, καθώς ένιωθαν αρκετά άνετα, εκφράζονταν αυθόρμητα και ήταν πρόθυμοι να εμβαθύνουν στις απαντήσεις τους. Ίσως να διευκόλυne τη διαδικασία της συνέντευξης το γεγονός ότι η ερευνήτρια τους γνώριζε προσωπικά. Υπήρχε το στοιχείο της εμπιστοσύνης και της φυσικότητας ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον ερωτώμενο, δύο απαραίτητα χαρακτηριστικά, για να βρεθεί αυτό που

υπάρχει στη σκέψη του ερωτώμενου, αχρωμάτιστο και ανεπηρέαστο από τον συνεντευκτή. Επομένως, και η πρόσβαση στο σχολικό περιβάλλον ήταν πιο εύκολη και οι ερωτώμενοι γνώριζαν εκ των προτέρων ποια είναι η ερευνήτρια, τι την ενδιαφέρει και τι πρόκειται να κάνει τα ερευνητικά δεδομένα.

Για τη συστηματικότερη ανάλυση των δεδομένων, όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων. Στη συνέχεια ακολουθήθηκε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, μετατρέποντας τον προφορικό λόγο σε γραπτό κείμενο.

5. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Το επόμενο στάδιο, μετά την απομαγνητοφώνηση, αφορά τη διαχείριση και ερμηνεία πληθώρα ποιοτικών δεδομένων. Για τη συστηματικότερη επεξεργασία, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση λόγου. Ειδικότερα, η τεχνική αυτή επιτρέπει την ανάλυση του περιεχομένου του κειμένου με μεθοδικό τρόπο, ομαδοποιώντας το σε κατηγορίες και θεματικούς άξονες (Stamou & Paraskevorou, 2003, στο Γρίβα & Στάμου, 2014).

Στην προσπάθειά μου να κατηγοριοποιήσω τις πολυπληθείς πληροφορίες που συγκέντρωσα από τις συνεντεύξεις κατέφυγα στη δημιουργία εννοιολογικών πινάκων, στους οποίους παρατίθενται αποσπάσματα των συνεντεύξεων ταξινομημένα σε ευρύτερες κατηγορίες και υποκατηγορίες προς ευχερέστερη σύγκριση και ποσοτικοποίηση. Οι

πίνακες αυτοί στόχο έχουν τον άμεσο έλεγχο της ανάλυσης των δεδομένων και των συμπερασμάτων από τον αναγνώστη, αλλά και την πιθανή διεξαγωγή προσωπικών του συμπερασμάτων.

5.1. Α. Μειονοτική Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πρακτικές

5.1 1.α. Τι πιστεύετε για το υπάρχον πλαίσιο φοίτησης των παιδιών της μειονότητας όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στα μειονοτικά σχολεία;

Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα σχετικά με τις απόψεις των διευθυντών για το πλαίσιο φοίτησης στα μειονοτικά σχολεία, αναχρονιστικό και ελλιπές κρίνουν όλοι οι διευθυντές το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σε αυτά. Τονίζουν την αδυναμία του να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μειονοτικών μαθητών, αναφέροντας διάφορα μειονεκτήματα και κρίνουν επιτακτική την ανάγκη αναθεώρησής του (8/8). Στα μειονεκτήματα του αναλυτικού προγράμματος του μειονοτικού σχολείου συγκαταλέγονται ακόμη: τα μοιρασμένα γνωστικά αντικείμενα σε δύο γλώσσες (ελληνική και τουρκική) με αποτέλεσμα το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας και τουρκομάθειας αντίστοιχα (Δ1, Δ2, Δ7), η μη διδασκαλία μητρικής γλώσσας (Δ2), η ανάγκη δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού

(Δ4, Δ6) και η μη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων από τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς, όπως συμβαίνει στα δημόσια σχολεία (Δ8). Επίσης, ο διευθυντής (Δ2) τονίζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο, γεγονός που αποδίδει κατά βάση στη φοίτησή τους στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο. Ο βασικός λόγος αποδίδεται στην άγνοια ορολογίας και στο περιορισμένο λεξιλόγιο που προκύπτει από τη διδασκαλία των θετικών μαθημάτων στην τουρκική γλώσσα.

Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Αναχρονιστικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών</u>	8/8
<u>Μοιρασμένα γνωστικά αντικείμενα</u>	3/8
<u>Μη διδασκαλία μητρικής γλώσσας</u>	1/8
<u>Ανάγκη δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού</u>	2/8
<u>Μη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων</u>	1/8
<u>Μαθησιακά προβλήματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</u>	1/8

Πίνακας 2: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Αναχρονιστικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Αναχρονιστικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Δ1 Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πιστεύω ότι για το ελληνόφωνο πρόγραμμα χρειάζεται η **δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων** που να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του μειονοτικού σχολείου.

Δ2 Υπάρχουν δύο πράγματα. Η εκπαίδευση της μειονότητας και η μειονοτική εκπαίδευση. Δύο τελείως διαφορετικά πράγματα. **Η μειονοτική εκπαίδευση** είναι το τυπικό κομμάτι, δηλαδή αυτό που προβλέπεται από τη συνθήκη της Λωζάννης, το οποίο **είναι καταστροφή** για τα παιδιά. **Έχει αποτύχει** και πρέπει να αλλάξει.

Δ3 Θεωρούμε ότι η **δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων** που θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του δίγλωσσου προγράμματος του μειονοτικού σχολείου και την εμπειρία από τη λειτουργία του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων είναι **επιτακτική**.

Δ4 Είναι **ανεπαρκές, παρωχημένο** και **δεν εξυπηρετεί** τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές **ανάγκες** της σύγχρονης εποχής.

Δ5 Το **υπάρχον πλαίσιο** έχει βοηθήσει, κυρίως για την αλλαγή της στάσης του μειονοτικού πληθυσμού τις δύο τελευταίες δεκαετίες έναντι της ελληνικής γλώσσας, και **πλέον δεν αρκεί** (νέα δεδομένα π.χ. υποχρεωτική φοίτηση όλων των μειονοτικών μαθητών στα νηπιαγωγεία) για να βοηθήσει το σύνολο των παιδιών, όσον αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Δ6 Προσωπικά πιστεύω ότι **πρέπει να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα** και να προσαρμοστεί στον δίγλωσσο τύπο σχολείου με

	<i>περισσότερες ώρες στα ελληνικά.</i>
Δ7	<i>Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στα μειονοτικά σχολεία είναι αναποτελεσματικό και αναχρονιστικό. Το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, παρόλο που έχει σχεδιαστεί στη βάση της διαθεματικής προσέγγισης, είναι σε πολλά σημεία αναχρονιστικό κι όχι συμβατό με τις ποικιλόμορφες ανάγκες των μειονοτικών πληθυσμών.</i>
Δ8	<i>Δεν υπάρχει σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα για τα μειονοτικά σχολεία. Αυτό που ισχύει είναι του 1978-9.</i>

Πίνακας 3: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μοιρασμένα γνωστικά αντικείμενα

<u>Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μοιρασμένα γνωστικά αντικείμενα</u>	
Δ1	<i>Στα μειονοτικά σχολεία τα μισά μαθήματα διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα και τα άλλα μισά διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μπερδεύονται. Στην ελληνική διδάσκονται: Ελληνική γλώσσα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη περιβάλλοντος. Στην τουρκική διδάσκονται: Τουρκική γλώσσα, Φυσική, Μαθηματικά, Θρησκευτικά και Αισθητική αγωγή. Στην αραβική μελετούν το Κοράνι.</i>
Δ2	<i>Το επίπεδο της ελληνομάθειας αλλά και της τουρκομάθειας των παιδιών στα μειονοτικά χωριά είναι μηδέν. Τα περισσότερα παιδιά μιλούν το πομακικό ιδίωμα και ξαφνικά στα 6 τους βρίσκονται σε ένα αλλόγλωσσο περιβάλλον. Υπάρχουν βέβαια και τα νηπιαγωγεία</i>

	<p>που είναι όλα δημόσια και υπάρχει μία επαφή. Ενώ λοιπόν στο περιβάλλον τους κινούνται, παίζουν και γενικότερα επικοινωνούν στην πομακική, τα παιδιά αυτά καλούνται να μάθουν δύο γλώσσες στο δημοτικό σχολείο, την ελληνική και την τουρκική, αφού τα γνωστικά αντικείμενα είναι χωρισμένα στη μέση. Αν προσθέσουμε και την αραβική, γίνεται χαμός όπου τα παιδιά παπαγαλίζουν χωρίς να καταλαβαίνουν τίποτα.</p>
Δ7	<p>Προσπαθεί στον ίδιο περίπου σχολικό χρόνο (35ωρο) να χωρέσει το ελληνόγλωσσο και τουρκόγλωσσο πρόγραμμα, προσπαθώντας να τηρήσει τις εκ του νόμου ισορροπίες μεταξύ των προγραμμάτων, αλλά αυτό δεν είναι εφικτό. Τα διδασκόμενα στην τουρκική γλώσσα μαθήματα και οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας τους, είναι ποσοτικά και ποιοτικά ελλιπή σε σχέση με τα αντίστοιχα στη δημόσια εκπαίδευση. Ως παράδειγμα θα αναφέρω, ότι σε όλες τις τάξεις του Μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου τα Μαθηματικά διδάσκονται κατά μία ώρα λιγότερη, γεγονός που τελικά ισοδυναμεί με φοίτηση κατά ένα έτος λιγότερο από τα αντίστοιχα δημόσια σχολεία. Το διαμοιρασμένο δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, γιατί στερεί πολύτιμες διδακτικές ώρες από το ελληνόφωνο πρόγραμμα.</p>

Πίνακας 4: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μη διδασκαλία μητρικής γλώσσας

Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μη διδασκαλία μητρικής γλώσσας

Δ2 Αυτά που λένε οι σύγχρονες έρευνες και οι επιστήμονες ότι η **δεύτερη γλώσσα πρέπει να χτίζεται πάνω στη μητρική καταστρατηγείται στη Μειονοτική εκπαίδευση**. Τα παιδιά έχουν ένα υπόβαθρο προφορικού λόγου στην πομακική, αφού δεν είναι γραπτή, και καλούνται να ανταποκριθούν σε δύο γλώσσες, όπου δυστυχώς έχουμε φαινόμενα **διπλής ημιγλωσσίας**. Η εκπαίδευση της μειονότητας, **αν έπρεπε να υπάρχει**, θα έπρεπε να είναι βασισμένη στα διάφορα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, δηλαδή **να ενισχύεται η μητρική γλώσσα** των παιδιών και να σπάσει το ταμπού όσον αφορά τη μητρική γλώσσα των παιδιών. Ποια είναι η μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών; Η τουρκική, η πομακική; Θα πρέπει να γίνει μία έρευνα και το κάθε παιδί να καταταχθεί εκεί που πρέπει. **Δεν μπορείς να θεωρείς ότι όλα τα παιδιά έχουν ως μητρική την τουρκική**. Πηγαίνεις σε χωριά και βλέπεις ότι και στην τουρκική τα παιδιά έχουν μηδενική γνώση.

Πίνακας 5: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Ανάγκη δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού

Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Ανάγκη δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού

Δ4 Το εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι ευέλικτο, ώστε να προσαρμόζεται

	<p>στις ειδικότερες μαθησιακές ιδιαιτερότητες των εκάστοτε μαθητών. Ωστόσο, θα πρέπει να πούμε ότι το εκπαιδευτικό υλικό οποιασδήποτε μορφής θα πρέπει να προσαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς κάθε ειδικότητας, ώστε να υλοποιεί τους διδακτικούς στόχους που θέτουν στις συγκεκριμένες τάξεις που διδάσκουν. Επομένως, δεν μπορεί να υπάρχει κανένα εκπαιδευτικό υλικό καθολικό για κάθε τύπο σχολικής μονάδας, για παράδειγμα ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία που έχουν έδρα σε ορεινές αστικές ή παραθαλάσσιες περιοχές.</p>
Δ6	<p>Θα πρέπει να αλλάξουν τα βιβλία, να γίνουν σύγχρονα και να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, γιατί είναι παλιά. (της Φραγκουδάκη τα βιβλία, τα οποία διδάσκονται, είναι τουλάχιστον 20 ετών).</p>

Πίνακας 6: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων

<u>Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων</u>	
Δ8	<p>Δε διδάσκονται τα μαθήματα των ΤΠΕ, της ΕΖ και της Θεατρικής Αγωγής. Τα μαθήματα της Μουσικής και των Εικαστικών δε διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.</p>

Πίνακας 7: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μαθησιακά προβλήματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

<u>Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μαθησιακά προβλήματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</u>	
Δ2	<p>Όσον αφορά τη Μειονοτική εκπαίδευση δεν υπάρχει συνέχεια. Τα παιδιά όταν τελειώνουν το δημοτικό και πάνε στο γυμνάσιο, διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα τα Μαθηματικά, αδυνατούν να τα παρακολουθήσουν, αφού τα έχουν διδαχθεί στο δημοτικό στα τουρκικά και στο γυμνάσιο τα διδάσκονται στα ελληνικά, οπότε δημιουργείται σύγχυση. Η ημιμάθεια είναι χειρότερη της αμάθειας, γιατί στην αμάθεια ξέρεις τι είσαι και προσπαθείς να το βελτιώσεις, ενώ στην ημιμάθεια νομίζεις ότι είσαι, αλλά στην ουσία δεν είσαι τίποτα.</p>

β. Υπάρχουν πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο;

Οι διευθυντές (7/8) εκφράζουν την κάθετη και κατηγορηματική τους αντίθεση ως προς τη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων. Θεωρούν ότι δεν υπάρχει κανένα πλεονέκτημα συγκριτικά με τα δημόσια σχολεία και αναφέρονται στα χαμηλά επίπεδα ελληνομάθειας και τουρκομάθειας παρά την απλοποίηση της ύλης. Ο διευθυντής Δ1 και ο

διευθυντής Δ5 αναφέρονται μόνο στην προσπάθεια με τα βιβλία της Φραγκουδάκη, τα οποία όμως πλέον είναι και αυτά ξεπερασμένα. Οι διευθυντές Δ3 και Δ7 τονίζουν το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές δε διδάσκονται τις μητρικές τους γλώσσες και αμφισβητείται ακόμα και η διδασκαλία της τουρκικής. Ομοφωνούν ως προς το ότι υπάρχει συσχέτιση του επιπέδου των δύο γλωσσών, επομένως αυτός που γνωρίζει καλά τη μητρική του έχει τα εφόδια, τον μηχανισμό και τη δυνατότητα αντιστοιχίσεων για να μάθει τη δεύτερη γλώσσα, ενώ σε αντίθετη περίπτωση η γνώση θα είναι ελλιπής και μειωμένη.

Μειονοτικά σχολεία- Πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Κανένα απολύτως</u>	7/8
<u>Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό από Φραγκουδάκη</u>	2/8
<u>Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας</u>	2/8

Πίνακας 8: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία- Πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο: Κανένα απολύτως

<u>Πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο: Κανένα απολύτως</u>	
Δ1	Δεν μπορώ να πω ότι υπάρχουν πλεονεκτήματα σε σχέση με το

	δημόσιο σχολείο.
Δ2	Κανένα απολύτως.
Δ3	Κατά τη γνώμη μας, ο δίγλωσσος χαρακτήρας του μειονοτικού σχολείου και οι θεσμικές ιδιοτυπίες του επηρεάζουν αρνητικά και αλλοιώνουν τον μορφωτικό ρόλο του.
Δ4	Κατά τη γνώμη μου, δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα. Ακόμα και το γεγονός της απλότητας στις συνθέσεις του υλικού αλλά και της περιορισμένης ύλης δεν αποτελεί για μένα πλεονέκτημα, καθώς παραμένουν χαμηλά τα επίπεδα ελληνομάθειας και τουρκομάθειας.
Δ6	Κανένα, διότι ούτε τα Τουρκικά μαθαίνουν αλλά ούτε και τα ελληνικά.
Δ7	Το μειονοτικό σχολείο με τις συνθήκες που λειτουργεί, δεν μπορεί να προσφέρει πολλά πλέον στον μειονοτικό μαθητή.
Δ8	Όχι, ως προς την ελληνομάθεια των μαθητών.

Πίνακας 9: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο: Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό από Φραγκουδάκη

<u>Πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο: Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό από Φραγκουδάκη</u>	
Δ1	Το μόνο πλεονέκτημα που θα μπορούσα να δω είναι το γεγονός ότι είχαν εκδοθεί πριν από 18 περίπου χρόνια βιβλία ειδικά για τους

	μαθητές των μειονοτικών σχολείων, αλλά και αυτά σήμερα είναι ξεπερασμένα.
Δ5	Το μόνο πλεονέκτημα είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που επιχειρήθηκε με τα βιβλία της Φραγκουδάκη , όμως και αυτά χρηζουν αναθεώρησης .

Πίνακας 10: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία- Πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο: Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας

<u>Πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο: Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας;</u>	
Δ3	Το πλεονέκτημα των μειονοτικών σχολείων είναι το ότι οι τουρκόφωνοι μαθητές διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα . Βεβαίως, ας μη λησμονούμε ότι οι άλλοι μειονοτικοί μαθητές, πομακικής καταγωγής και Ρομά, δεν έχουν την τουρκική μητρική γλώσσα . Κατά τη γνώμη μας, ο δίγλωσσος χαρακτήρας του μειονοτικού σχολείου, οι θεσμικές ιδιοτυπίες του, επηρεάζει αρνητικά και αλλοιώνει τον μορφωτικό ρόλο του. Στην ουσία πρόκειται για δύο "παράλληλες μονογλωσσίες" , δύο γλώσσες, δύο προγράμματα που λειτουργούν αυτόνομα, χωρίς διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης και έχουν ως αποτέλεσμα την ελλιπή εκμάθηση και των δύο γλωσσών .
Δ7	Ναι, διδάσκεται η τουρκική, όμως αμφισβητείται ακόμα και η

<p><i>αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας, καθώς αυτή δεν είναι πάντα η μητρική. Έτσι, η σύγχυση τουρκικής, πομακικής ή ρομανί και ελληνικής γλώσσας δημιουργεί περισσότερα προβλήματα και δε δίνει επαρκείς λύσεις.</i></p>

5.1.2. Πιστεύετε ότι τα παιδιά μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα; Αν όχι, γιατί;

Ένας από τους βασικούς παράγοντες επιρροής στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αναδεικνύεται το οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό φαίνεται από τις πολυπληθείς και ποικίλες αναφορές όλων των διευθυντών. Το οικογενειακό περιβάλλον δύναται με πολλούς τρόπους να επηρεάσει τον μαθητή. Σημαντικό ρόλο παίζει το γεγονός, αν η στάση των γονιών απέναντι στην ελληνική γλώσσα είναι θετική ή αρνητική, αλλά και η επιλογή των Μ.Μ.Ε., δηλαδή αν παρακολουθούν ελληνική ή τουρκική τηλεόραση (Δ5, Δ6, Δ7, Δ8). Οι διευθυντές (Δ1, Δ2) αναφέρονται στην πληθώρα των ξένων γλωσσών που μπερδεύουν τους μαθητές, ενώ οι διευθυντές (Δ1, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8) επισημαίνουν ιδιαίτερα την περιορισμένη έκθεση στην ελληνική γλώσσα στην οικογένεια και γενικότερα στο εξωσχολικό περιβάλλον. Ο διευθυντής Δ3 κάνει λόγο για τη 'γλώσσα του διαλειμματος', η οποία αντικατοπτρίζει την καθημερινή γλώσσα που αναπτύσσεται σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, ως αποτέλεσμα της διαπροσωπικής επικοινωνίας των ανθρώπων, χωρίς να χρειάζεται συστηματική διδασκαλία. Αντίθετα, η ακαδημαϊκή γλώσσα είναι η γλώσσα που συνδέεται με ανώτερες νοητικές δεξιότητες, όπως η υπόθεση, η αξιολόγηση, η πρόβλεψη, η γενίκευση και περιλαμβάνει

σύνθετη σύνταξη και αφηρημένες έννοιες, που δεν έχουν σχεδόν ποτέ ακούσει στην καθημερινή τους συνομιλία. Προφανές είναι ότι η ανάπτυξη της απαιτεί συστηματική διδασκαλία και πολύ περισσότερο χρόνο. Ο διευθυντής Δ4 αναφέρεται στην έλλειψη έκθεσης σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες θα βοηθούσαν στην καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη, οι διευθυντές Δ6 και Δ8 κάνουν αναφορά στο γεγονός ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι συναισθηματικά φορτισμένη πολλές φορές εξαιτίας του φόβου μη χαθεί η πολιτιστική τους ταυτότητα.

Μειονοτικά σχολεία- Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Οικογενειακό περιβάλλον</u>	4/8
<u>Επιλογές σε ΜΜΕ</u>	4/8
<u>Πληθώρα ξένων γλωσσών</u>	2/8
<u>Περιορισμένη έκθεση στην ελληνική γλώσσα</u>	5/8
<u>Έλλειψη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων</u>	1/8
<u>Μη έκθεση σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας</u>	1/8
<u>Συναισθηματικοί λόγοι</u>	2/8

Πίνακας 11: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία- Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Οικογενειακό περιβάλλον

<u>Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Οικογενειακό περιβάλλον</u>	
Δ5	Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: αν ομιλείται η ελληνική γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον , αν οι γονείς έχουν θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα (ακόμα και να μην τη μιλούν)κ.ά..
Δ6	Αν μιλούσαν περισσότερο ελληνικά εκτός σχολείου ή στο σπίτι τους , θα ήταν καλύτερο το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους.
Δ7	Σημαντικό ρόλο παίζει και το κοινωνικο-πολιτισμικό , το γεωγραφικό , το οικογενειακό κυρίως , και σχολικό περιβάλλον , στο οποίο μεγαλώνουν οι μαθητές. Τα παιδιά της μειονότητας δυσκολεύονται να μάθουν την ελληνική γλώσσα , γιατί όλοι οι παραπάνω παράγοντες δεν είναι ευνοϊκοί .
Δ8	Τα παιδιά δε μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, με εξαίρεση αυτών που έχουν στήριξη στο σπίτι . Η χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον βοηθάει πάρα πολύ.

Πίνακας 12: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Επιλογές σε ΜΜΕ

<u>Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Επιλογές σε ΜΜΕ</u>	
Δ5	Αν τα παιδιά παρακολουθούν ελληνικά προγράμματα στην τηλεόραση...
Δ6	Θα ήταν καλύτερο το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους, αν δεν

	<i>έβλεπαν μόνο τουρκικά κανάλια στην τηλεόραση.</i>
Δ7	<i>Όσο πιο πολύ έρχονται σε επαφή με τους διάφορους διαμεσολαβητές της γλώσσας (ελληνόγλωσσους ομιλητές, τηλεόραση, βιβλία, ραδιόφωνο κλπ.), τόσο καλύτερα μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα.</i>
Δ8	<i>Τις περισσότερες φορές παρακολουθούν τηλεόραση και ραδιόφωνο αποκλειστικά στην τουρκική γλώσσα.</i>

Πίνακας 13: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Πληθώρα ξένων γλωσσών

<u>Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Πληθώρα ξένων γλωσσών</u>	
Δ1	<i>Τα παιδιά στα μειονοτικά σχολεία δε μαθαίνουν καλά την ελληνική γλώσσα για πολλούς λόγους. Καταρχήν, οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων διδάσκονται τα μισά μαθήματα στην ελληνική τα άλλα μισά στην τουρκική, μελετούν και το κοράνι στην αραβική, διδάσκονται και την αγγλική γλώσσα και στο σπίτι τους μιλάνε άλλη γλώσσα. Οπότε, τα παιδιά προσπαθούν να μάθουν πολλές ξένες γλώσσες, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση.</i>
Δ2	<i>Τα παιδιά που φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία καταστρέφονται. Δε μαθαίνουν τίποτα, ούτε την ελληνική ούτε την τουρκική. Τα παιδιά που καταφέρνουν να συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια και την</i>

	τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ήρωες, αφού βομβαρδίζονται με τόσες γλώσσες.
--	---

Πίνακας 14: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Περιορισμένη έκθεση στην ελληνική γλώσσα

<u>Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Περιορισμένη έκθεση στην ελληνική γλώσσα</u>	
Δ1	<i>Οι ώρες που αφιερώνουν για την εκμάθηση της ελληνικής είναι ελάχιστες και αυτές είναι μόνο οι ώρες που διδάσκονται στο σχολείο, αφού στο σπίτι, στο παιχνίδι και σε όλες τις άλλες δραστηριότητές τους δε μιλάνε καθόλου ελληνικά.</i>
Δ5	<i>Αν συναναστρέφονται με ελληνόγλωσσους ομιλητές (όπως στην πόλη), μαθαίνουν καλύτερα.</i>
Δ6	<i>Τα παιδιά δε μαθαίνουν καλά την ελληνική, διότι η επαφή τους με τη γλώσσα είναι μόνο στις ώρες του σχολείου. Αν μιλούσαν περισσότερο ελληνικά εκτός σχολείου ή στο σπίτι τους, θα ήταν καλύτερο το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους.</i>
Δ7	<i>Τα παιδιά που μεγαλώνουν κοντά στα αστικά κέντρα κι έρχονται συχνά σε επαφή με τον πλειονοτικό πληθυσμό, μαθαίνουν ευκολότερα και καλύτερα την ελληνική γλώσσα. Όσο πιο πολύ έρχονται σε επαφή με ελληνόγλωσσους ομιλητές, τόσο καλύτερα μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα.</i>

Δ8	Τα παιδιά δε μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα λόγω της μη χρήσης της ελληνικής γλώσσας και της περιορισμένης έκθεσης σε αυτή. Η συναναστροφή με ελληνόγλωσσο πληθυσμό αποτελεί μεγάλο πλεονέκτημα.
-----------	--

Πίνακας 15: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Έλλειψη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων

<u>Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Έλλειψη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων</u>	
Δ3	Θεωρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές κατακτούν τον επικοινωνιακό λόγο και είναι πολύ λίγοι οι μαθητές που κατακτούν τον ακαδημαϊκό . Ο ακαδημαϊκός λόγος είναι το επίσημο επίπεδο ύφους της εκάστοτε γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολικό περιβάλλον, είναι η γλώσσα των βιβλίων και για να κατακτηθεί χρειάζεται περισσότερος χρόνος φοίτησης στην τάξη (5-7 έτη), αν δεν έχει κατακτηθεί επαρκώς φυσικά η πρώτη γλώσσα.

Πίνακας 16: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Μη έκθεση σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας

Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Μη έκθεση σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας

Δ4	<p>Δεν κατακτούν την ελληνική γλώσσα, γιατί η διδασκαλία της δεν έχει ως αφετηρία και τέρμα τη μεταγνωστική λειτουργία. Με άλλα λόγια, δε δίνεται ευκαιρία στα παιδιά να την εξασκήσουν εκτός σχολικού πλαισίου ή σε μη τυπικές πρακτικές. Για παράδειγμα, δε δίνεται η ευκαιρία σε εκδρομές, στις συναντήσεις με μαθητές που έχουν ως μητρική την ελληνική ή σε δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση της ελληνικής, όπως σε μία επίσκεψη σε ένα μουσείο, σε μία δημόσια υπηρεσία ή σε ένα ταχυδρομείο κ.λ.π..</p>
-----------	--

Πίνακας 17: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Συναισθηματικοί λόγοι

<u>Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Συναισθηματικοί λόγοι</u>	
Δ6	<p>Ο φόβος ότι αν η μητρική τους γλώσσα είναι μειοψηφική σε σχέση με την ελληνική, αργότερα θα οδηγηθεί στην απώλειά της. Η γλώσσα για τη μειονότητα δεν είναι μόνο μέσο επικοινωνίας, αλλά σημαίνει και πολιτισμική κληρονομιά.</p>
Δ8	<p>...στην κλειστή τους κοινωνία, αλλά και στον φόβο μη χάσουν τη γλώσσα τους.</p>

5.1.3. Ποιοι λόγοι στρέφουν κάποιους μουσουλμάνους μαθητές στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση;

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο πολλοί μαθητές από τη μειονότητα επιλέγουν να φοιτήσουν σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Οι λόγοι επιλογής των γονιών για φοίτηση των παιδιών τους σε πλειονοτικά σχολεία, έγκεινται σε επιθυμία για ολοκληρωμένη γνώση των ελληνικών και γενικότερα των μαθημάτων (Δ1, Δ7, Δ8), σε εκσυγχρονισμό και προοδευτικότητα (Δ2, Δ3, Δ4, Δ6), στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δ1, Δ3, Δ5, Δ6). Οι διευθυντές (Δ4, Δ5) κάνουν λόγο για την ανάγκη για κοινωνικοποίηση μέσα στο ελληνόφωνο περιβάλλον στο οποίο ζουν και για αυτόν τον λόγο στρέφονται και στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Πλειονοτικά σχολεία- Επιλογή Γονέων

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Καλύτερη εκμάθηση ελληνικής γλώσσας</u>	3/8
<u>Κοινωνική ανέλιξη</u>	4/8
<u>Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση</u>	4/8
<u>Ανάγκη για κοινωνικοποίηση</u>	2/8

Πίνακας 18: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Επιλογή Γονέων: Καλύτερη εκμάθηση ελληνικής γλώσσας

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Επιλογή Γονέων: Καλύτερη εκμάθηση ελληνικής γλώσσας</u>	
Δ1	Πολλοί γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να μάθουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και ένας τρόπος για να τη μάθουν είναι να φοιτήσουν σε δημόσιο σχολείο, όπου όλα τα μαθήματα γίνονται στην ελληνική γλώσσα. Τα παιδιά μιλάνε μόνο ελληνικά, οπότε είναι αναγκασμένα να μάθουν για να επικοινωνήσουν, αφού έχουν διαπιστώσει ότι έτσι όπως λειτουργούν τα μειονοτικά σχολεία δεν μπορούν τα παιδιά να μάθουν στο τέλος καλά καμία γλώσσα.
Δ7	Η αναζήτηση καλύτερης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και η ποιοτικότερη εκπαίδευση (καλύτερο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα που διδάσκονται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς: ΤΠΕ, Μουσική, Θεατρική Αγωγή, Καλλιτεχνικά).
Δ8	Η θέληση των γονέων να μάθουν τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα. Πιστεύω ότι οι νέοι γονείς έχουν καταλάβει ότι τα παιδιά τους θα πρέπει να μαθαίνουν καλά την επίσημη γλώσσα της χώρας που ζουν.

Πίνακας 19: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Επιλογή Γονέων: Κοινωνική ανέλιξη

Πλειονοτικά σχολεία- Επιλογή Γονέων: Κοινωνική ανέλιξη

Δ2	<p>Οι γονείς έχουν καταλάβει ότι τα παιδιά τους θα ζήσουν, θα μεγαλώσουν και θα δουλέψουν σε ένα ελληνόφωνο περιβάλλον και άρα πρέπει να μορφωθούν κατάλληλα. Κάποτε ήταν στην άγνοια. Τώρα οι ίδιοι έχουν πάρει την τύχη στα χέρια τους και έχουν καταλάβει που ζουν. Σε πολλές περιπτώσεις παιδιών που έχω στο σχολείο φαίνεται στους γονείς τους πως προσπαθούν με όλο τους το είναι τα παιδιά τους να αποκτήσουν όλα τα απαραίτητα εφόδια στην ελληνική γλώσσα, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο ελληνόφωνο περιβάλλον.</p>
Δ3	<p>Πολλοί γονείς θεωρούν πως το δημόσιο σχολείο μπορεί να προσφέρει περισσότερες γνώσεις και ευκαιρίες στα παιδιά τους, όταν θα είναι ενήλικες.</p>
Δ4	<p>Η απόκτηση κύρους μέσω της χρήσης της γλώσσας που θα τους δώσει πρόσβαση και στις υπόλοιπες κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές και η ανάγκη εύρεσης καλής εργασίας που απαιτεί καλή χρήση της ελληνικής γλώσσας.</p>
Δ6	<p>Οι προσδοκίες για βελτίωση της κοινωνικής θέσης τους, αλλά και η αναγνώριση της ελληνικής ως γλώσσας εφόδιο που θα τους επιτρέψει την πρόσβαση σε καλύτερες συνθήκες ζωής.</p>

Πίνακας 20: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Επιλογή Γονέων: Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Πλειονοτικά σχολεία- Επιλογή Γονέων: Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Δ1	<p><i>Ο ν.2341/1995 δημιούργησε ένα ισχυρό κίνητρο για τη φοίτηση μουσουλμανοπαίδων στα δημόσια σχολεία και οδήγησε στην εντυπωσιακή μείωση της μαθητικής διαρροής και άρα στην αύξηση της δυνατότητας των μουσουλμάνων Ελλήνων πολιτών της Θράκης να έχουν ένα ισότιμο μέλλον με τη χριστιανική πλειοψηφία. Στις πανελλήνιες εξετάσεις οι μουσουλμάνοι μαθητές, που φοιτούν στα δημόσια σχολεία, βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση έναντι των μαθητών των μειονοτικών σχολείων, γνωρίζοντας καλύτερα την ελληνική γλώσσα, αφού οι πανελλήνιες εξετάσεις είναι στην ελληνική γλώσσα.</i></p>
Δ3	<p><i>Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία αύξηση του αριθμού των φοιτώντων μουσουλμάνων μαθητών στα δημόσια σχολεία. Πολλοί γονείς θέλουν να μάθουν τα παιδιά τους καλά την ελληνική γλώσσα, για να περάσουν στα πανεπιστήμια με τις ειδικές εξετάσεις.</i></p>
Δ5	<p><i>Το ποσοστό εισαγωγής 5% στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που ισχύει μόνο για τους μαθητές της μειονότητας που κατοικούν στην Θράκη, τους στρέφει στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια.</i></p>
Δ6	<p><i>Το ποσοστό εισαγωγής τους στα ελληνικά πανεπιστήμια φαίνεται ότι κερδίζει έδαφος, με αποτέλεσμα να επιλέγουν το δημόσιο σχολείο.</i></p>

Πίνακας 21: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Επιλογή Γονέων: Ανάγκη για κοινωνικοποίηση

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Επιλογή Γονέων: Ανάγκη για κοινωνικοποίηση</u>	
Δ4	<i>Η προσπάθεια για κοινωνικοποίηση και η ισότιμη μεταχείριση με την πλειονότητα.</i>
Δ5	<i>Η συνειδητοποίηση που προκύπτει από ίδιες εμπειρίες των γονέων που δυσκολεύτηκαν στην καθημερινή ζωή τους, όταν έπρεπε να επικοινωνήσουν προφορικά και γραπτά με διάφορες υπηρεσίες ή με φίλους στην ελληνική γλώσσα.</i>

5.1.4. Στο σχολείο σας προσαρμόζετε τη διδασκαλία στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

Πρώτη στις εκπαιδευτικές πρακτικές αντιμετώπισης των αδυναμιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μειονοτικοί μαθητές στα δημόσια σχολεία, οι διευθυντές τοποθετούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (8/8). Δύο διευθυντές κάνουν λόγο για χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας για να βοηθήσουν, αλλά και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μειονοτικών μαθητών (Δ2, Δ4). Λόγος γίνεται για παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (Δ2, Δ6). Επίσης, (5/8) διευθυντές αναφέρουν ως εκπαιδευτική πρακτική την εργασία σε μικτές ομάδες (Δ1, Δ3, Δ5, Δ6, Δ8), ενώ μόνο δύο διευθυντές αναφέρουν το τμήμα υποδοχής

και την ενισχυτική διδασκαλία ως υποστηρικτικούς θεσμούς της μάθησης (Δ2, Δ7).

Πλειονοτικά σχολεία- Εκπαιδευτικές πρακτικές

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Διαφοροποιημένη Διδασκαλία</u>	8/8
<u>Σύγχρονα μέσα</u>	2/8
<u>Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού</u>	2/8
<u>Εργασία σε μικτές ομάδες</u>	5/8
<u>Τάξη υποδοχής και ενισχυτική διδασκαλία</u>	2/8

Πίνακας 22: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Εκπαιδευτικές πρακτικές: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Εκπαιδευτικές πρακτικές: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία</u>	
Δ1	Στο σχολείο χρησιμοποιούμε διαφοροποιημένη διδασκαλία , ούτως ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών που συνυπάρχουν στις τάξεις μας, αλλάζοντας τα χρονικά περιθώρια που έχει ένας μαθητής για να τελειώσει μια εργασία, προκειμένου να δώσουμε επιπλέον υποστήριξη σε όποιον δυσκολεύεται ή να ενθαρρύνουμε έναν προχωρημένο να εμβαθύνει σε ένα θέμα.

	<p>Δημιουργούμε εργασίες κοινές για όλη την τάξη, αλλά και εργασίες που αντιστοιχούν σε ατομικές ανάγκες μαθητών. Επίσης, η αξιολόγηση δε γίνεται στο τέλος, για να διαπιστώσουμε ποιος ή ποιοι απέκτησαν τη γνώση, αλλά είναι συνεχής και διαγνωστική, με σκοπό την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών.</p>
Δ2	<p>Ο κάθε συνάδελφος στην τάξη με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όσο έχει χρόνο, προσπαθεί να κάνει το καλύτερο. Τίποτα δεν είναι τέλειο. Ο κάθε εκπαιδευτικός προσπαθεί με διαφορετικούς τρόπους να πετύχει τους ίδιους στόχους για όλους τους μαθητές.</p>
Δ3	<p>Ο εκπαιδευτικός, αφού κάνει διαγνωστική αξιολόγηση και γνωρίσει τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή, μπορεί να κάνει τις επιλογές: διαφοροποιημένη διδασκαλία και ό,τι άλλο θεωρεί πως θα βοηθήσει τους μαθητές.</p>
Δ4	<p>Αποτελεί χρέος των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας, ανεξαρτήτως του μαθησιακού επίπεδου και της καταγωγής ή της μητρικής γλώσσας, να προσαρμόζεται η διδασκαλία στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως εκ τούτου, όλοι οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν, ώστε να ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα οι μειονοτικοί μαθητές, ακολουθώντας κάποιες στρατηγικές, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία.</p>
Δ5	<p>Κατά το μέτρο του δυνατού, διαφοροποιείται η διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.</p>
Δ6	<p>Σε πολλές περιπτώσεις που παρατηρείται πρόβλημα στην επικοινωνία με τους μειονοτικούς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους για να τους βοηθήσουν. Για τους μαθητές αυτούς χρησιμοποιείται κυρίως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις</p>

	<i>απαιτήσεις του δημόσιου σχολείου.</i>
Δ7	<i>Εφαρμόζεται, κατά το δυνατόν, διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με ιδιαιτερότητες (γλωσσική υστέρηση).</i>
Δ8	<i>Ναι, με διαφοροποιημένη διδασκαλία.</i>

Πίνακας 23: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Εκπαιδευτικές πρακτικές: Σύγχρονα μέσα

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Εκπαιδευτικές πρακτικές: Σύγχρονα μέσα</u>	
Δ2	<i>Κάθε τάξη διαθέτει η/υ και βιντεοπροβολέα, γιατί η εικόνα πάντα βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα.</i>
Δ4	<i>Η χρήση της τεχνολογίας είναι απαραίτητη. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι και έτσι προκαλείται η επιθυμία για μάθηση.</i>

Πίνακας 24: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Εκπαιδευτικές πρακτικές: Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Εκπαιδευτικές πρακτικές: Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού</u>	
Δ2	<i>Όσο υπάρχει χρόνος, χρειάζεται ξεχωριστή παραγωγή υλικού.</i>
Δ6	<i>Με παραγωγή επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι μαθητές αυτά που</i>

	διδάσκονται.
--	--------------

Πίνακας 25: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Εκπαιδευτικές πρακτικές: Εργασία σε μικτές ομάδες

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Εκπαιδευτικές πρακτικές: Εργασία σε μικτές ομάδες</u>	
Δ1	Δουλεύουμε με μικρές και μικτές πάντα ομάδες, για να διδάξουμε και να βοηθήσουμε μαθητές που δυσκολεύονται ή για να επεκτείνουμε τη σκέψη ή τις δεξιότητες των προχωρημένων μαθητών.
Δ3	Δημιουργούμε ανομοιογενείς ομάδες εργασίας, ώστε να υπάρχει συνεργασία και αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών.
Δ5	Με μικτές γλωσσικά ομάδες επιτυγχάνουμε αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.
Δ6	Οργανώνουμε την τάξη σε μικτές ομάδες, ώστε να βοηθιούνται από καλούς μαθητές οι μειονοτικοί.
Δ8	Οι μαθητές δουλεύουν σε μικτές ομάδες εργασίας, με σκοπό την ενεργητική συμμετοχή όλων στο μάθημα.

Πίνακας 26: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Εκπαιδευτικές πρακτικές: Τάξη υποδοχής και ενισχυτική διδασκαλί

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Εκπαιδευτικές πρακτικές: Τάξη υποδοχής και ενισχυτική διδασκαλία</u>	
Δ2	<i>Οι θεσμοί που εκμεταλλευόμαστε κυρίως είναι το τμήμα υποδοχής και η ενισχυτική διδασκαλία.</i>
Δ7	<i>Οι μαθητές με τα περισσότερα προβλήματα στην ελληνική γλώσσα φοιτούν στο τμήμα υποδοχής και γίνονται και κάποιες ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας στους μαθητές αυτούς.</i>

5.1.5. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να διδάσκεται η μητρική γλώσσα των μουσουλμάνων μαθητών στο πλειονοτικό σχολείο; Αν ναι, γιατί;

Οι διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ3, Δ7) θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση την καλή γνώση της μητρικής γλώσσας για την κατάκτηση της δεύτερης. Πιθανών ως γνώστες των σύγχρονων θεωριών υποστηρίζουν τη διδασκαλία της μητρικής. Πιστεύουν στη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και τις συνέπειές της, ενώ ο διευθυντής (Δ1) κάνει λόγο και για διατήρηση της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Ωστόσο, η διδασκαλία μέσω της μητρικής γλώσσας σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει καθυστέρηση στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Δ2). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις τρεις ξεχωριστές ομαδώσεις, από τις οποίες αποτελείται η μειονότητα της Θράκης, άρα πρέπει όλοι οι μαθητές να διδάσκονται τις μητρικές τους γλώσσες (τουρκόφωνοι, πομάκοι και ρομά) (Δ1, Δ3). Οι διευθυντές (Δ4, Δ5, Δ7) θεωρούν τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών δικαίωμα των μαθητών, ενώ οι διευθυντές (Δ6, Δ8) πιστεύουν ότι μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για να έρθουν περισσότεροι μειονοτικοί μαθητές στο δημόσιο σχολείο.

Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικής γλώσσας

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας</u>	4/8
<u>Διατήρηση πολιτιστικής ταυτότητας</u>	1/8
<u>Διδασκαλία μητρικών γλωσσών</u>	2/8
<u>Αναπόσπαστο δικαίωμα</u>	3/8
<u>Κίνητρο φοίτησης</u>	2/8

Πίνακας 27: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας</u>	
Δ1	Θεωρώ ότι πρέπει να διδάσκεται η μητρική γλώσσα, γιατί με τη βοήθεια της μητρικής γλώσσας οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα.
Δ2	Πρέπει τα παιδιά να διδάσκονται τη μητρική τους. Όπως συμβαίνει με τα αγγλικά που πρώτα τα σκεφτόμαστε στα ελληνικά. Αν όμως προσπαθούμε να διδαχτούμε κάτι που δεν μπορούμε να το επεξεργαστούμε πρώτα στη δική μας γλώσσα, δημιουργείται σύγχυση. Υπάρχει σύνδεση μεταξύ των γλωσσών. Πρέπει να

	<i>υπάρχει χώρος για τις μητρικές γλώσσες των παιδιών στο επίπεδο χτισίματος της γνώσης της γλώσσας του περιβάλλοντος.</i>
Δ3	<i>Θεωρούμε ότι ο ρόλος της μητρικής γλώσσας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας, διότι με τη βοήθεια των δομών της πρώτης γλώσσας ο μαθητής μπορεί ευκολότερα και γρηγορότερα να μάθει τη δεύτερη. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι απαραίτητη.</i>
Δ7	<i>Ο κάθε μαθητής, όταν διδάσκεται τη μητρική γλώσσα του, μπορεί και «οικοδομεί» πάνω σ' αυτήν, μαθαίνοντας καλύτερα και τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα.</i>

Πίνακας 28: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Διατήρηση πολιτιστικής ταυτότητας

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Διατήρηση πολιτιστικής ταυτότητας</u>	
Δ1	<i>Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αποτελεί και βασικό στοιχείο για τη διατήρηση και προαγωγή της πολιτιστικής και γλωσσικής ταυτότητας, καθώς και της συλλογικής συνείδησης της μειονοτικής ομάδας.</i>

Πίνακας 29: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικών γλωσσών

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικών γλωσσών</u>	
Δ1	Θα πρέπει να διδάσκεται η μητρική γλώσσα του κάθε μαθητή και όχι όλοι οι μουσουλμάνοι μαθητές να διδάσκονται την τουρκική, γιατί η μειονότητα αποτελείται και από πομάκους και από ρομά.
Δ3	Πρέπει πάντα να λαμβάνουμε υπόψη τη μητρική γλώσσα όχι μόνο των τουρκόφωνων μαθητών, αλλά και των μαθητών πομακικής καταγωγής και των μαθητών Ρομά. Οι μαθητές, που προέρχονται από τη μειονότητα, έχουν διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας και μία μητρική γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει το όποιο γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και την καθημερινή γλώσσα ως αφετηρία για να τους διδάξει συγκεκριμένες δεξιότητες.

Πίνακας 30: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Αναπόσπαστο δικαίωμα

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Αναπόσπαστο δικαίωμα</u>	
Δ4	Νομίζω ότι θα πρέπει να διδάσκεται σύμφωνα με τις διεθνείς διατάξεις και συνθήκες της Ουνέσκο.
Δ5	Αποτελεί βασικό δικαίωμα όλων των μαθητών ανεξαιρέτως.

Δ7	<i>Τόσο ηθικά όσο και συνταγματικά, είναι δικαίωμα του κάθε παιδιού να διδάσκεται τη μητρική του γλώσσα είτε είναι μουσουλμάνος είτε οποιοσδήποτε αλλόθρησκος ή αλλόγλωσσος. Θα πρέπει να διδάσκεται η οποιαδήποτε μητρική γλώσσα, αυτό όμως πρέπει να γίνεται παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.</i>
-----------	--

Πίνακας 31: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Κίνητρο φοίτησης

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Κίνητρο φοίτησης</u>	
Δ6	<i>Πιστεύω πως θα πρέπει να διδάσκεται. Είναι ένας τρόπος για να γίνει το δημόσιο σχολείο πιο ελκυστικό για τους μειονοτικούς μαθητές, γιατί με αυτόν τον τρόπο δείχνει το κράτος τον σεβασμό του προς τον πολιτισμό τους και την μητρική γλώσσα τους.</i>
Δ8	<i>Θα μπορούσε να διδάσκεται, ώστε να αποτελεί ένα κίνητρο να έρθουν τα παιδιά από το μειονοτικό σχολείο στο δημόσιο σχολείο.</i>

5.1.6.α. Ποιες πρακτικές χρησιμοποιείτε ή θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε για να βοηθήσετε τα παιδιά αυτά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στον προφορικό λόγο στην ελληνική γλώσσα;

Οι μειονοτικοί μαθητές ερχόμενοι στο δημόσιο δημοτικό σχολείο αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Για να αντιμετωπιστούν αυτά, όσον αφορά τον προφορικό λόγο, οι διευθυντές προτρέπουν τους μαθητές να επικοινωνούν κυρίως στα ελληνικά (Δ1, Δ8) και αναφέρουν ότι τους δίνεται συχνά ο λόγος (Δ1, Δ6, Δ7), ώστε να εξασκούνται και να βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο. Αναφέρουν (6/8) ότι καλό είναι οι μαθητές να συμμετέχουν σε δραματοποιήσεις και θεατρικές παραστάσεις, αναγνωρίζοντας τα οφέλη της βιωματικής μάθησης (Δ1, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8). Οι εξωσχολικές δραστηριότητες και η έκθεση σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας (Δ2, Δ8) αποτελούν επίσης έναν τρόπο ενίσχυσης του προφορικού λόγου. Πολλές φορές προτρέπουν στο οικογενειακό περιβάλλον η επικοινωνία να γίνεται στην ελληνική γλώσσα (Δ2, Δ4). Οι διευθυντές (Δ4, Δ6) κάνουν λόγο για χρήση οπτικοακουστικών μέσων, τα οποία διευκολύνουν την ενεργητική μάθηση και εμπλουτίζουν τη διδασκαλία. Τέλος, ο διευθυντής (Δ4) έχοντας υπόψη, τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, κάνει λόγο για σεβασμό στη διαφορετικότητα και ομαδοσυνεργατική κουλτούρα που είναι μόνο κάποιες από τις στρατηγικές με τις οποίες οι διευθυντές συμβάλλουν στη δημιουργία πιο συμπεριληπτικών σχολείων.

Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα</u>	2/8
<u>Προτροπή για έκφραση</u>	3/8
<u>Θεατροπαιδαγωγική</u>	6/8
<u>Εξωσχολικές δραστηριότητες</u>	2/8
<u>Συνεργασία με οικογένεια</u>	2/8
<u>Χρήση οπτικοακουστικών μέσων</u>	2/8
<u>Συμπεριληπτική εκπαίδευση</u>	1/8

Πίνακας 32: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα</u>	
Δ1	Πρέπει να πεισθούν να μιλάνε , τουλάχιστον όσες ώρες βρίσκονται στο σχολείο με τους συμμαθητές τους μόνο στην ελληνική γλώσσα , για να εξασκηθούν στον προφορικό λόγο.
Δ8	Οι μαθητές πρέπει να μιλούν όσο το δυνατόν στα ελληνικά . Ειδικά με τους συμμαθητές τους στο διάλειμμα.

Πίνακας 33: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Προτροπή για έκφραση

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Προτροπή για έκφραση</u>	
Δ1	Στους μαθητές, που δυσκολεύονται στον προφορικό λόγο, πρέπει να τους δίνουμε πολλές φορές τη δυνατότητα να εκφραστούν προφορικά, είτε περιγράφοντας μια εικόνα είτε να μας μιλήσουν για το εαυτό τους ή εκφράζοντας τα συναισθήματά τους ή να διηγηθούν γεγονότα από τη ζωή τους. Θα πρέπει να εκμεταλλευόμαστε κάθε ευκαιρία, έτσι ώστε να εκφράζονται προφορικά.
Δ6	Να τους απευθύνεται περισσότερο ο λόγος στην τάξη.
Δ7	Ανάθεση περισσότερων πρωτοβουλιών και έκφραση προφορικού λόγου.

Πίνακας 34: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Θεατροπαιδαγωγική

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Θεατροπαιδαγωγική</u>	
Δ1	Θα πρέπει να συμμετέχουν σε δραματοποιήσεις ή σε θεατρικές παραστάσεις.
Δ3	Ο προφορικός λόγος αναπτύσσεται με παιγνιώδη και βιωματική

	μάθηση, συμμετέχοντας σε θεατρικές παραστάσεις και δραματοποιήσεις.
Δ5	Κυρίως με την αξιοποίηση της Θεατροπαιδαγωγικής , δηλαδή με δραματοποιήσεις κειμένων, ελεύθερη έκφραση κ.ά.. Οι τεχνικές της θεατροπαιδαγωγικής μπορούν να συμβάλλουν στην εκφραστική ικανότητα, την ψυχοπνευματική ωρίμανση, την επικοινωνιακή σχέση και τη κοινωνική ένταξη κ.ά..
Δ6	Η συμμετοχή τους σε χορωδίες και παραστάσεις είναι κάποιες από τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται.
Δ7	Μέσα από τα διάφορα μαθήματα κι ιδιαίτερα της Θεατρικής Αγωγής και της Μουσικής , μέσω των οποίων μπορεί να εκφραστεί πιο άνετα ο μειονοτικός μαθητής.
Δ8	Με βιωματικές δράσεις και δραματοποίηση.

Πίνακας 35: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Εξωσχολικές δραστηριότητες

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Εξωσχολικές δραστηριότητες</u>	
Δ2	Ο προφορικός λόγος ενισχύεται φέρνοντας αντιμέτωπους τους μαθητές με αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας . Αυτό γίνεται κυρίως εκτός της τάξης, συμμετέχοντας σε προγράμματα και εξωσχολικές δραστηριότητες . Θα ήθελα τα παιδιά να μπορούν και το απόγευμα να έρθουν στο σχολείο, όπως πηγαίνουν στα ΚΕΣΠΕΜ,

	γιατί είναι ένα οικείο περιβάλλον που το ξέρουν και το αγαπάνε. Αν λοιπόν τους προσφέραμε την έκθεση στην ελληνική μέσα από αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, θα δίναμε μεγάλη ώθηση στην ελληνομάθεια της μειονότητας.
Δ8	Δίνοντας τους να διαβάσουν <u>εξωσχολικά βιβλία</u> .

Πίνακας 36: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Συνεργασία με οικογένεια

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Συνεργασία με οικογένεια</u>	
Δ2	Από τους γονείς των παιδιών ζητούμε στο σπίτι να τους βάζουν ελληνική τηλεόραση, αλλά και να συνομιλούν στα ελληνικά για ενισχυθεί ακόμη περισσότερο ο προφορικός τους λόγος.
Δ4	Συνεργασία με τους γονείς για εξωστρέφεια και συμμετοχή σε πρακτικές που έχουν ως απαραίτητη προϋπόθεση την ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 37: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Χρήση οπτικοακουστικών μέσων

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Χρήση οπτικοακουστικών μέσων</u>	
Δ4	<i>Χρήση πολυμεσικού υλικού εκπαιδευτικού, το οποίο θα είναι εύκολο στη χρήση τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.</i>
Δ6	<i>Η έκθεση των μαθητών σε οπτικά και ακουστικά μέσα βοηθάει τη μάθηση.</i>

Πίνακας 38: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: **Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Συμπεριληπτική εκπαίδευση**

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Συμπεριληπτική εκπαίδευση</u>	
Δ4	<i>Κατάργηση της γκετοποίησης μέσω μιας συμπεριληπτικής μεθόδου διδασκαλίας. Επιδιώκουμε όλοι οι μαθητές να εκφράζονται ισότιμα στην εκπαίδευση.</i>

5.1.6.β. Ποιες πρακτικές ακολουθείτε για να ενισχύσετε τον γραπτό λόγο στην ελληνική γλώσσα;

Ποικίλες είναι οι πρακτικές που εφαρμόζονται στα πλειονοτικά σχολεία, με στόχο να ξεπεράσουν οι μειονοτικοί μαθητές τις αδυναμίες που πολύ συχνά αντιμετωπίζουν και στον γραπτό λόγο. Οι διευθυντές (Δ6, Δ7, Δ8) αναφέρονται κυρίως στην ανάγνωση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων που μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση του γραπτού λόγου των

μαθητών. Οι διευθυντές (Δ1, Δ3) χρησιμοποιούν κυρίως την αντιγραφή ως πρακτική και την περιγραφή εικόνων. Οι ίδιοι αναφέρονται ακόμη στη χρήση λεξικού αλλά και στη διδασκαλία της γραμματικής. Οι διευθυντές (Δ2, Δ3) αναφέρουν τα διαφορετικά κειμενικά είδη που εξασκούν τα παιδιά στον γραπτό λόγο. Οι διευθυντές (Δ2, Δ4, Δ5) κάνουν λόγο για χρήση των νέων τεχνολογιών, οι οποίες δίνουν το ερέθισμα στα παιδιά να γράψουν για πράγματα που τους ενδιαφέρουν.

Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Λογοτεχνικά βιβλία</u>	3/8
<u>Αντιγραφή</u>	2/8
<u>Περιγραφή εικόνων</u>	2/8
<u>Κανόνες Γραμματικής</u>	2/8
<u>Χρήση λεξικού</u>	2/8
<u>Διαφορετικά κειμενικά είδη</u>	2/8
<u>Νέες Τεχνολογίες</u>	3/8

Πίνακας 39: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: **Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Λογοτεχνικά βιβλία**

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Λογοτεχνικά βιβλία</u>	
Δ6	Η συμβολή της λογοτεχνίας στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας

	είναι μεγάλη.
Δ7	Παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη του γραπτού λόγου, κυρίως μέσω της ανάγνωσης βιβλίων της δανειστικής βιβλιοθήκης .
Δ8	Η σχολική μας μονάδα έχει αναπτύξει δυναμικά τόσο την φιλιαναγνωσία ως πρόγραμμα, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς με πλούσιες δράσεις, όσο και τη λειτουργία της δανειστικής μας βιβλιοθήκης .

Πίνακας 40: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Αντιγραφή

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Αντιγραφή</u>	
Δ1	Οι μαθητές εξασκούνται στον γραπτό λόγο με την αντιγραφή και την ορθογραφία .
Δ3	Στον γραπτό λόγο θα πρέπει οι μαθητές να ασκηθούν στη σωστή αντιγραφή κειμένων . Να γράφουν σωστές προτάσεις , να χωρίζουν παραγράφους και να χρησιμοποιούν τα κεφαλαία γράμματα όπου πρέπει.

Πίνακας 41: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Περιγραφή εικόνων

Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Περιγραφή εικόνων

Δ1	Μαθαίνουν με την περιγραφή εικόνων ή με το να γράφουν δικές τους ιστορίες για θέματα που τους είναι γνωστά.
Δ3	Θα πρέπει να ζητείται από τους μαθητές είτε να γράψουν μια ιστορία είτε να συνεχίσουν μια ιστορία, καθοδηγούμενοι πάντα από μια εικόνα . Διότι για τα παιδιά που δεν έχουν τη γλώσσα του σχολείου ως μητρική, η εικόνα είναι αναγκαία και λειτουργεί ως βασικός «διαμεσολαβητής» .

Πίνακας 42: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: **Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Κανόνες Γραμματικής**

Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Κανόνες Γραμματικής

Δ1	Η σωστή διδασκαλία της γραμματικής επίσης τους βοηθάει αρκετά στον γραπτό λόγο.
Δ3	Με τη γνώση των κανόνων της γραμματικής οι μαθητές ασκούνται στη σωστή ορθογραφία των λέξεων τόσο στο θεματικό όσο και στο καταληκτικό μέρος.

Πίνακας 43: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: **Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Χρήση λεξικού**

Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Χρήση λεξικού

Δ1	<i>Η χρήση λεξικού θεωρώ ότι ίσως βοηθήσει κάποιους μαθητές που δυσκολεύονται στον γραπτό λόγο.</i>
Δ3	<i>Το λεξικό βοηθάει αρκετά τους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.</i>

Πίνακας 44: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Διαφορετικά κειμενικά είδη

Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Διαφορετικά κειμενικά είδη

Δ2	<i>Ο γραπτός λόγος ενισχύεται αντίστοιχα με τα διαφορετικά είδη κειμένου που υπάρχουν στα βιβλία και βάζοντας τα παιδιά να γράψουν για αυθεντικές περιστάσεις. Πάλι, όμως, πρέπει να βάλεις τα παιδιά σε πραγματικές καταστάσεις, κυρίως μέσω προγραμμάτων, με τα οποία θα τους δώσεις το ερέθισμα να γράψουν και όχι απλά να τα πεις να γράψουν ένα «σκέφτομαι και γράφω», χωρίς να βρίσκουν κάποιο νόημα.</i>
Δ3	<i>Ασκούνται στη συγγραφή κειμένων με διαφορετική δομή παραδείγματος χάρη ημερολόγιο, περιγραφές, κείμενο αλληλογραφίας, προσκλήσεις κ.τ.λ..</i>

Πίνακας 45: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Νέες Τεχνολογίες

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Νέες Τεχνολογίες</u>	
Δ2	<i>Επίσης, οι νέες τεχνολογίες δίνουν κίνητρο στα παιδιά, γιατί είναι ένα γνώριμο περιβάλλον. Από εκεί και πέρα, το κάθε εργαλείο χρειάζεται σωστή χρήση.</i>
Δ4	<i>Ενθάρρυνση κάθε πρωτοβουλίας για συγγραφή κειμένου και χρήση των νέων τεχνολογιών, για παράδειγμα επεξεργαστή κειμένου, πολυμεσικές εφαρμογές, βιντεοπαιχνίδια που δίνουν κίνητρο στα παιδιά να κατακτήσουν τον γραπτό λόγο με παιγνιώδη τρόπο που να μη θυμίζει μάθημα.</i>
Δ5	<i>Συγγραφή αυτοσχέδιων ιστοριών από τα παιδιά και διάφορες γραπτές ασκήσεις με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.</i>

5.2. Β. Προτάσεις για ζητήματα εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών

5.2. 1. Θεωρείτε ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές που φοιτούν σε πλειονοτικά σχολεία μαθαίνουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και γιατί;

Γενικότερα στο οικογενειακό περιβάλλον, όταν υπάρχει θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα

και την ελληνική γλώσσα υποστηρίζουν οι διευθυντές (Δ1, Δ4). Τη γλωσσική επιρροή από ελληνόφωνους συνομηλικούς θεωρούν (7/8) τον σημαντικότερο λόγο (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8), γιατί η επαφή των μειονοτικών παιδιών με τα συνομήλικα παιδιά της πλειονότητας αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής και μεγάλη επιρροή.

Πλειονοτικά σχολεία- Καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Στάση της οικογένειας</u>	2/8
<u>Γλωσσική επιρροή από ελληνόφωνους συνομηλικούς</u>	7/8

Πίνακας 46: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Στάση της οικογένειας

<u>Πλειονοτικά σχολεία- Καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Στάση της οικογένειας</u>	
Δ1	Σίγουρα μαθαίνουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα στα δημόσια σχολεία . Αυτό μπορεί εύκολα να το διαπιστώσει ο καθένας. Οι λόγοι είναι πολλοί. Καταρχήν, η επιθυμία των γονέων τους να μάθουν καλά ελληνικά είναι και ο βασικός λόγος που γράφουν τα παιδιά

	<p>τους στα δημόσια σχολεία. Οι περισσότεροι γονείς, που στέλνουν τα παιδιά τους στα δημόσια σχολεία, και στο σπίτι τους μιλούν ελληνικά, βλέπουν ελληνική τηλεόραση και συμμετέχουν τα παιδιά τους σε διάφορες δραστηριότητες που γίνονται στην ελληνική γλώσσα.</p>
Δ4	<p>Πιστεύουμε ότι βαρόμετρο αποτελεί όχι τόσο η μητρική γλώσσα αλλά η θετική στάση γενικότερα απέναντι στο σχολείο και τον γραμματισμό και ειδικά στην ελληνική γλώσσα, κάτι που κληροδοτείται από τη στάση της ίδιας της οικογένειας και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού είναι αυτό που δείχνει τον... δρόμο των προτεραιοτήτων και των επιλογών.</p>

Πίνακας 47: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Γλωσσική επιρροή από ελληνόφωνους συνομηλίκους

<p><u>Πλειονοτικά σχολεία- Καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Γλωσσική επιρροή από ελληνόφωνους συνομηλίκους</u></p>	
Δ2	<p>Εννοείται ότι μαθαίνουν πολύ καλύτερα, γιατί η έκθεση στο ελληνόφωνο περιβάλλον είναι πολύ περισσότερη. Είναι απλά μαθηματικά. Όχι μόνο στα μαθήματα, αλλά και στο διάλειμμα τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους, γεγονός που βοηθάει αρκετά. Παρόλο που π.χ. πολλές φορές</p>

	<p>το πρωτάκι που έρχεται έχει την ανάγκη να κάνει παρέα μόνο με μειονοτικούς συμμαθητές, για να νιώθει οικειότητα. Ωστόσο, αβίαστα θα μάθει πολύ καλύτερα την ελληνική γλώσσα, γιατί βλέπεις ότι ενώ μιλάει τουρκικά, αναφέρει πολλές ελληνικές λέξεις, επειδή τις ακούει συχνά. Σιγά σιγά, λοιπόν, στο καθημερινό του λεξιλόγιο χρησιμοποιεί όλο και περισσότερο την ελληνική γλώσσα.</p>
Δ3	<p>Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Θεωρούμε κυρίως ότι οι μειονοτικοί μαθητές που φοιτούν στα δημόσια σχολεία επηρεάζονται άμεσα από τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους.</p>
Δ4	<p>Αν θεωρήσουμε ότι μία γλώσσα κατακτάται καλύτερα σε ένα περιβάλλον όπου μιλιέται περισσότερο και σωστότερα, τότε αβίαστα μπορούμε να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι τα ερεθίσματα των παιδιών που βρίσκονται στα πλειονοτικά σχολεία είναι περισσότερα. Στην πράξη φαίνεται ότι η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο πραγματοποιείται καλύτερα από μαθητές των πλειονοτικών σχολείων και αυτό φαίνεται από την άνετη και ισότιμη συμμετοχή τους σε κοινωνικές πρακτικές της καθημερινότητας στον τόπο που ζουν. Αν υπάρχει κάποιο μελανό σημείο, αυτό αφορά το ζήτημα της σχολικής επίδοσης, γεγονός όμως που αφορά όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας. Σε ό,τι αφορά την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας με βάση και τις αρχές μία συμπεριληπτικής μεθόδου inclusive, θα λέγαμε ότι η επαφή των μειονοτικών με μαθητές που χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα αποτελεί μεγάλο πλεονέκτημα, γιατί προσφέρει ανεπανάληπτα ερεθίσματα σαν αυτά που προσφέρει αβίαστα η συμμετοχή των ανθρώπων στα</p>

	<i>κοινωνικά γλωσσικά περιβάλλοντα.</i>
Δ5	<i>Ναι. Οι μουσουλμάνοι μαθητές βρίσκονται σε περιβάλλον όπου επικρατούν ελληνόγλωσσοι μαθητές. Το γεγονός αυτό βοηθάει τα παιδιά να εξασκηθούν στην ελληνική γλώσσα και να βελτιωθούν.</i>
Δ6	<i>Φυσικά και το πιστεύω και με προσωπική εμπειρία διαπιστώνω ότι μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν τα δημόσια σχολεία από τις πρώτες τάξεις, ανταποκρίνονται καλύτερα στην ελληνική γλώσσα, σε σχέση με αυτούς που αποφασίζουν να έρθουν στο δημόσιο σχολείο σε μεγάλες τάξεις. Η καθημερινή επαφή τους με την ελληνική γλώσσα, οι σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά (χριστιανούς) μέσα από το παιχνίδι, η συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις του σχολείου, αλλά και οι σχέσεις που δημιουργούνται εκτός σχολείου το αποδεικνύουν.</i>
Δ7	<i>Ναι, γιατί έρχονται περισσότερες ώρες σε επαφή με πλειονοτικούς ελληνόγλωσσους μαθητές κι εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιούν αναγκαστικά πιο πολύ τον ελληνικό γραπτό και προφορικό λόγο και εκπαιδεύονται μέσα σ' ένα αποκλειστικά ελληνόγλωσσο σχολικό περιβάλλον.</i>
Δ8	<i>Ναι, γιατί διδάσκονται και ακούνε τα ελληνικά περισσότερες διδακτικές ώρες, συναναστρέφονται με παιδιά που μιλούν την ελληνική και έτσι δημιουργούνται και διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών που ενισχύουν την ελληνομάθειά τους.</i>

5.2. 2. Πιστεύετε ότι ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον βοηθάει περισσότερο τους μουσουλμάνους μαθητές;

Οι διευθυντές υποστηρίζουν την ύπαρξη δίγλωσσης εκπαίδευσης, όμως υπό κάποιες προϋποθέσεις και όχι με τον παρωχημένο τρόπο που γίνεται στα μειονοτικά σχολεία. Τη διδασκαλία όλων των μητρικών γλωσσών υποστηρίζουν οι διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ3, Δ7) και την ύπαρξη μικτών τάξεων (Δ2, Δ5, Δ6), ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση με τους ελληνόφωνους συμμαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Δ1, Δ3, Δ4) θεωρείται ο πιο καταλυτικός, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Διδασκαλία όλων των μητρικών γλωσσών</u>	4/8
<u>Μικτές τάξεις</u>	3/8
<u>Ρόλος του εκπαιδευτικού</u>	3/8

Πίνακας 48: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Διδασκαλία όλων των μητρικών γλωσσών

<u>Δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Διδασκαλία όλων των μητρικών γλωσσών</u>	
Δ1	Δεν πιστεύω ότι ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως λειτουργεί τώρα, βοηθάει περισσότερο τους μουσουλμάνους

	μαθητές. Πρέπει όλοι να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα.
Δ2	Βοηθάει αυτό το δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου τα παιδιά δε στερούνται τις μητρικές τους γλώσσες.
Δ3	Είναι πολλοί οι παράγοντες που συμβάλλουν στο να κατακτήσουν οι εν λόγω μαθητές την ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας όλων των μουσουλμάνων μαθητών αποτελεί έναν από τους βασικότερους.
Δ7	Το δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον βοηθά τους μουσουλμάνους μαθητές περισσότερο, εφόσον διδάσκεται και η μητρική τους γλώσσα παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Δε βοηθά όμως η τριγλωσσία , διότι η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας, που δεν είναι πάντα η μητρική, παράλληλα με την πομακική ή ρομανί και την ελληνική, δημιουργεί συγχύσεις και προβλήματα στην εκπαίδευση των μαθητών. Η οικοδόμηση της γνώσης πάνω στη μητρική γλώσσα βοηθά και στην καλύτερη εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Πίνακας 49: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Μικτές τάξεις

<u>Δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Μικτές τάξεις</u>	
Δ2	Όλοι οι μαθητές να συνυπάρχουν σε μικτές τάξεις.
Δ5	Ναι, με την προϋπόθεση ότι θα υπάρχουν και μαθητές που μιλούν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα. Π.χ. σε ένα μειονοτικό σχολείο δεν

	<i>υπάρχουν μαθητές που έχουν ως μητρική την ελληνική, παρόλο που το περιβάλλον είναι δίγλωσσο από την άποψη της παρουσίας ελληνόγλωσσων δασκάλων.</i>
Δ6	<i>Ναι σε ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά με συμφοίτηση με ελληνόφωνους.</i>

Πίνακας 50: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Ρόλος εκπαιδευτικού

<u>Δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Ρόλος εκπαιδευτικού</u>	
Δ1	<i>Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν καλά την ελληνική γλώσσα, όπως οι εκπαιδευτικοί ή η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούν.</i>
Δ3	<i>Οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, η αποδοχή των μουσουλμάνων μαθητών από τον εκπαιδευτικό και τους πλειονοτικούς μαθητές και γενικότερα η δημιουργία κλίματος ευνοϊκού όπου οι μαθητές να αισθάνονται αποδεκτοί από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους.</i>
Δ4	<i>Γενικότερα στις μέρες μας οι κοινωνίες είναι δίγλωσσες ή πολυγλωσσικές και ως εκ τούτου ο πλουραλισμός στη γνώση δε λειτουργεί αρνητικά. Ένα παιδί δε θα επηρεαστεί ή δε θα μπερδέψει τις γλώσσες του, εάν διδάσκεται στο σχολείο και τις δύο. Ίσα-ίσα θα αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες. Ωστόσο, αυτό που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά είναι ο τρόπος που διδάσκονται αυτές οι</i>

	γλώσσες στο σχολείο, η ανάγκη για επίτευξη υψηλής σχολικής επίδοσης και βαθμολογίας αλλά και η στρεσογόνο διαδικασία συμμετοχής σε όλο το σχολικό πρόγραμμα ανεξαρτήτως προσωπικού ενδιαφέροντος από τους μαθητές.
--	--

5.2. 3. Θα θέλατε να υπάρχει σχολικός/ή σύμβουλος που να ειδικεύεται σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών της μειονότητας;

Όλοι οι διευθυντές (8/8) ομοφωνούν όσον αφορά την ύπαρξη σχολικού συμβούλου που θα ειδικεύεται σε θέματα της μειονότητας, θα παρέχει αποτελεσματικές λύσεις σε ζητήματα, δε θα περιορίζεται απλώς σε γενικές και θεωρητικές υποδείξεις και παράλληλα θα προσφέρει και την κατάλληλη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς.

Σχολικοί Σύμβουλοι

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Ύπαρξη ειδικού συμβούλου</u>	8/8

Πίνακας 51: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολικοί Σύμβουλοι

<u>Σχολικοί Σύμβουλοι</u>	
Δ1	Σίγουρα ένας σύμβουλος, που να ειδικεύεται σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας, θα βοηθούσε τους

	<p>εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Όπως θα βοηθούσαν και σεμινάρια για όλους τους συναδέλφους που έχουν στα σχολεία τους μαθητές της μειονότητας, αλλά κυρίως σεμινάρια για τους νέους συνάδελφους που για πρώτη φορά έρχονται αντιμέτωποι με μια τέτοια κατάσταση.</p>
Δ2	<p>Ένας σύμβουλος που θα συντονίζει και θα βοηθάει τους εκπαιδευτικούς, φτιάχνοντας ειδικό υλικό και σχέδια εργασίας, προσαρμοσμένα στις εκάστοτε ανάγκες των παιδιών και υλοποιώντας παράλληλα εστιασμένα προγράμματα.</p>
Δ3	<p>Οι σχολικοί σύμβουλοι, εκ της θέσεως που κατέχουν, πρέπει να γνωρίζουν θέματα διαχείρισης και διδασκαλίας των τάξεων με μειονοτικούς μαθητές.</p>
Δ4	<p>Θα πρέπει να υπάρχει σχολικός σύμβουλος με ειδίκευση στα παιδιά της μειονότητας. Ωστόσο, θα πρέπει να είναι πιστοποιημένος για την εκπαιδευτική παιδαγωγική κατάρτισή του, να έχει οπωσδήποτε διδακτική εμπειρία πολλών ετών και πείρα, ώστε να διαχειριστεί καταστάσεις που αφορούν τα μειονοτικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Επίσης, να διαθέτει προσωπικότητα, ώστε να μπορεί να οργανώνει, να επιμορφώνει και να συντονίζει τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές που εμπλέκονται στις σχολικές μονάδες με μειονοτικούς πληθυσμούς.</p>
Δ5	<p>Πρέπει να υπάρχουν αρμόδιοι σύμβουλοι, οι οποίοι αντίστοιχα θα επιμορφώνουν και τους εκπαιδευτικούς.</p>
Δ6	<p>Φυσικά, και να είναι γνώστες της μειονοτικής εκπαίδευσης.</p>
Δ7	<p>Ναι, εφόσον θα είναι εξειδικευμένος, έμπειρος σε θέματα της μειονοτικής εκπαίδευσης και θα έχει διδάξει σε μειονοτικά σχολεία.</p>

Δ8	<i>Ένας επιστήμονας, που να έχει μία μεγαλύτερη και καλύτερη εξειδίκευση σε δίγλωσσους μαθητές, σίγουρα θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν καλύτερα.</i>
-----------	--

5.2. 4. Πως θα μπορούσε να βελτιωθεί η επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν στα πλειονοτικά σχολεία;

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού από τους διευθυντές (Δ3, Δ4, Δ5, Δ7) επισημαίνεται για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Η τάξη υποδοχής και η ενισχυτική διδασκαλία, με τη χρήση όμως κατάλληλα σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού, προτείνεται επίσης από τους διευθυντές (Δ2, Δ6, Δ7, Δ8). Η συνεργασία σχολείου οικογένειας παίζει τον μέγιστο ρόλο (Δ3, Δ4) και ο διευθυντής (Δ1) προτείνει τις μικρές σε αριθμό μαθητών σχολικές τάξεις με παράλληλη επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ώστε να είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν σε τυχόν ζητήματα.

Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Ρόλος εκπαιδευτικού</u>	4/8
<u>Τάξη υποδοχής και ενισχυτική διδασκαλία</u>	4/8
<u>Συνεργασία σχολείου- Οικογένειας</u>	2/8
<u>Ολιγομελή τμήματα- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών</u>	1/8

Πίνακας 52: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία: Ρόλος εκπαιδευτικού

<u>Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία: Ρόλος εκπαιδευτικού</u>	
Δ3	Θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός, ως ο καθ' ύλην αρμόδιος, πρέπει να έχει λόγο στον σχεδιασμό, στις τεχνικές, στους στόχους και γενικότερα στη διδακτική μεθοδολογία. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς θεωρητική γνώση και εξοικείωση και μια σειρά από στρατηγικές , ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να καθίσταται αποτελεσματική.
Δ4	Η σχολική επίδοση ωστόσο, που κατά τη γνώμη μου, δεν είναι μόνο γλωσσικό ζήτημα αλλά ευρύτερα σχολικό και αφορά τη στάση απέναντι στο σχολείο, μπορεί να βελτιωθεί με τη δημιουργία δραστηριοτήτων ή μη τυπικών και εκδηλώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών που να εστιάζουν στην απλοποίηση της διδακτέας ύλης και στη διδασκαλία μεθοδικής μελέτης , καθώς αποτελεί μεγάλο πρόβλημα η αδυναμία των μαθητών να μάθουν πώς να μαθαίνουν και πώς να διαβάζουν τα μαθήματά τους.
Δ5	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται καταλυτικός, δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, πλούσιο σε βιωματικές δραστηριότητες που θα δίνουν κίνητρο στα παιδιά.
Δ7	Η βελτίωση μπορεί να επέλθει με τη συμμετοχή των μουσουλμάνων μαθητών σε καινοτόμα προγράμματα και δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί και που βοηθούν στην ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου .

Πίνακας 53: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία: Τάξη υποδοχής και ενισχυτική διδασκαλία

<u>Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία: Τάξη υποδοχής και ενισχυτική διδασκαλία</u>	
Δ2	<p>Η τάξη υποδοχής αποτελεί βασική δομή του δημόσιου σχολείου, την οποία εκμεταλλεύονται και οι μειονοτικοί μαθητές. Η ενισχυτική διδασκαλία θα μπορούσε να βοηθήσει, αν γινόταν συστηματικά και εντός κάποιου αναλυτικού προγράμματος με ειδικό υλικό. Είχε βγει νομίζω από το Πανεπιστήμιο Κρήτης κάποιο ειδικό υλικό, ιδιαίτερα αξιόλογο, το οποίο χρησιμοποιούνταν στα τμήματα υποδοχής και ήταν για αλλόγλωσσους μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Στο ίδιο μοτίβο είναι και το πρόγραμμα της Φραγκουδάκη, με δεδομένο ότι η στόχευση αυτών των προγραμμάτων είναι ο επικοινωνιακός λόγος. Δηλαδή τα παιδιά να μπορέσουν μέσα σε ένα ελληνόφωνο περιβάλλον να δραστηριοποιηθούν. Τα βιβλία αυτά βέβαια, πλέον είναι ξεπερασμένα, καθώς τα χωριά πλέον δεν είναι τόσο απομονωμένα. Η παρουσία του μειονοτικού στοιχείου μέσα σε ελληνόφωνο περιβάλλον έχει αυξηθεί πλέον. Υπάρχει μεγαλύτερη όσμωση. Έχουν περάσει πολλά χρόνια και πρέπει να γίνει αναδιάρθρωση και να δημιουργηθεί καινούριο υλικό. Θα τονίσω ότι χρειάζονται πόροι, οικονομικοί, κυρίως, αλλά και ανθρώπινοι. Να σχεδιαστεί υλικό κατάλληλο και φυσικά να τοποθετηθούν καταρτισμένοι άνθρωποι στα σχολεία.</p>
Δ6	<p>Γι' αυτούς που έχουν πρόβλημα με τη γλώσσα ο θεσμός της</p>

	<i>ενισχυτικής διδασκαλίας είναι μια λύση που πρέπει να ενισχυθεί κι άλλο με περισσότερες ώρες.</i>
Δ7	<i>Η επίδοσή τους θα μπορούσε να βελτιωθεί με την ένταξή τους σε Τμήματα Υποδοχής ή σε Τμήματα Ενισχυτικής διδασκαλίας, τα οποία λειτουργούν παράλληλα με τα κλασσικά τμήματα.</i>
Δ8	<i>Οι μαθητές, εκτός από το κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα που παρακολουθούν, θα πρέπει να παρακολουθούν και ειδικά τμήματα, όπως είναι τα τμήματα υποδοχής και ενισχυτικής διδασκαλίας, τα οποία βέβαια χρειάζεται να οργανωθούν καλύτερα.</i>

Πίνακας 54: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία: Συνεργασία σχολείου- Οικογένειας

<u>Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία: Συνεργασία σχολείου- Οικογένειας</u>	
Δ3	<i>Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μπορεί να παράσχει σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, καθώς η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους θεωρείται πολύ σημαντική στη σχολική τους επίδοση και γενικότερα στην εκπαιδευτική τους επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας προς όφελος όλων των μαθητών, οφείλει να έρχεται σε επαφή με τους γονείς, για να τους ενημερώσει, αλλά και για να ενημερωθεί για την εκπαιδευτική τους πορεία.</i>
Δ4	<i>Η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας είναι το πιο βασικό ζητούμενο</i>

και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την άμεση συνεργασία με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.
--

Πίνακας 55: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία: Ολιγομελή τμήματα- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

<u>Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία: Ολιγομελή τμήματα- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών</u>
--

Δ1	Για να βελτιωθεί η επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών στα δημόσια σχολεία θα πρέπει τα τμήματα , τα οποία έχουν πολλούς μουσουλμάνους μαθητές να είναι μικρά . Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί αυτών των τμημάτων να παρακολουθούν στην αρχή του διδακτικού έτους σεμινάρια για το πώς μπορούν να βοηθήσουν περισσότερο αυτούς τους μαθητές.
-----------	---

5.2. 5. Πως θα μπορούσε να βελτιωθεί η επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία;

Οι διευθυντές (Δ2, Δ4) υποστηρίζουν έντονα την κατάργηση των μειονοτικών σχολείων. Στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν τρόπους βελτίωσης της υπάρχουσας μειονοτικής εκπαίδευσης οι διευθυντές προτείνουν: νέα αναλυτικά προγράμματα (Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7), κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια (Δ1, Δ3, Δ5, Δ7), αναστολή λειτουργίας των

ολιγοθέσιων σχολείων και κοινή παρουσία ελληνόφωνου και τουρκόφωνου εκπαιδευτικού (Δ4), υποχρεωτικό ολοήμερο πρόγραμμα (Δ1), βελτίωση κτιριακών εγκαταστάσεων (Δ7), θετική στάση της οικογένειας απέναντι στην ελληνική γλώσσα (Δ1, Δ6) και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Δ3, Δ7, Δ8)

Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Κατάργηση Μειονοτικών σχολείων</u>	2/8
<u>Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών</u>	5/8
<u>Σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια</u>	4/8
<u>Στάση οικογένειας</u>	2/8
<u>Επιμόρφωση εκπαιδευτικών</u>	3/8
<u>Υποχρεωτικό ολοήμερο πρόγραμμα</u>	1/8
<u>Κοινή παρουσία ελληνόφωνου και τουρκόφωνου εκπαιδευτικού</u>	1/8
<u>Βελτίωση κτιριακών εγκαταστάσεων</u>	1/8

Πίνακας 56: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Κατάργηση Μειονοτικών σχολείων

Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Κατάργηση Μειονοτικών

<u>σχολείων</u>	
Δ2	<i>Τα μειονοτικά σχολεία πρέπει να κλείσουν. Δεν έχουν κανένα λόγο ύπαρξης. Αν όχι να δημιουργηθούν παντού δημόσια σχολεία με προαιρετική εγγραφή. Οι λόγοι που δημιουργήθηκαν είναι καθαρά πολιτικοί και δε βασίστηκαν ποτέ σε παιδαγωγικά κριτήρια. Το να μοιράζεις τα γνωστικά αντικείμενα δε βοηθάει πουθενά.</i>
Δ4	<i>Αν και τα μειονοτικά σχολεία, κατά τη γνώμη μου, θα έπρεπε να καταργηθούν, γιατί δεν πληρούν τις διεθνείς προδιαγραφές εκπαίδευσης και δεν υπάρχουν ως δομές άλλες παρόμοιες στον κόσμο, θα μπορούσαμε να προτείνουμε κάποιες λύσεις βραχυπρόθεσμες.</i>

Πίνακας 57: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

<u>Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών</u>	
Δ1	<i>Πρέπει να γίνει νέο αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μειονοτικών σχολείων.</i>
Δ3	<i>Θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να γίνουν κάποιες διορθωτικές παρεμβάσεις στη λειτουργία και τον χαρακτήρα του μειονοτικού σχολείου. Να δημιουργηθούν νέα αναλυτικά προγράμματα που θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του δίγλωσσου προγράμματος του μειονοτικού σχολείου και την εμπειρία από την λειτουργία του</i>

	<i>Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Γιατί στο μειονοτικό σχολείο συμβαίνει το παράδοξο: το αναλυτικό πρόγραμμα να είναι το ίδιο με αυτό των δημόσιων σχολείων, ωστόσο τα μαθήματα να οργανώνονται διαθεματικά.</i>
Δ4	<i>Μία από αυτές θα μπορούσε να είναι η αναπροσαρμογή από την αρχή του ωρολογίου προγράμματος, με την προσθαφαίρεση διδακτικών αντικειμένων και τη διατήρηση των πιο σημαντικών, που θα συνοδεύει την ανακατανομή των εκπαιδευτικών στην τάξη.</i>
Δ5	<i>Με αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.</i>
Δ7	<i>Με σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και με την ένταξη νέων γνωστικών αντικειμένων και εξειδικευμένων εκπ/κών (ΤΠΕ, Θεατρικής Αγωγής, Μουσικής, Καλλιτεχνικών).</i>

Πίνακας 58: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια

<u>Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια</u>	
Δ1	<i>Τα βιβλία των μειονοτικών σχολείων πρέπει να επικαιροποιηθούν και όπου χρειάζεται να γίνουν και αλλαγές ή και νέα βιβλία κυρίως για τα δευτερεύοντα μαθήματα.</i>
Δ3	<i>Τα σχολικά εγχειρίδια του ΠΕΜ που διδάσκονται εδώ και 17 χρόνια θα πρέπει να βελτιωθούν, να επικαιροποιηθούν, να εμπλουτιστούν. Θα πρέπει να γίνει παραγωγή νέου υποστηρικτικού υλικού των δευτερευόντων μαθημάτων (Ιστορία- Γεωγραφία),</i>

	καθώς και ενίσχυση της βιβλιοθήκης των σχολείων με τη διανομή του παλιότερου υποστηρικτικού υλικού, το οποίο έχει χαθεί ή είναι ελλιπές. Χρειάζεται νέο εκπαιδευτικό υλικό που να είναι τελείως διαφορετικό από αυτό των δημόσιων σχολείων, με σχολικά εγχειρίδια κατάλληλα για αλλόγλωσσα παιδιά με διαθεματικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα προσέγγισης , που δίνουν τη δυνατότητα να προσαρμοστεί το μάθημα , σύμφωνα με τις ανάγκες και τη δυναμική της τάξης.
Δ5	Με εκσυγχρονισμό και επικαιροποίηση των σχολικών εγχειριδίων.
Δ7	Ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών βιβλίων μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Πίνακας 59: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Στάση οικογένειας

<u>Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Στάση οικογένειας</u>	
Δ1	Οι γονείς να πεισθούν ότι πρέπει τα παιδιά τους να μάθουν ελληνικά, από τη στιγμή που πρόκειται να ζήσουν και να δραστηριοποιηθούν στην Ελλάδα όταν μεγαλώσουν και να βοηθήσουν και αυτοί προς αυτήν την κατεύθυνση. Οι μαθητές να διαβάζουν το απόγευμα βιβλία ελληνικά και να παρακολουθούν τηλεόραση στα ελληνικά κανάλια. Να έρχονται περισσότερο σε επαφή με την ελληνική γλώσσα, για να έχουν και καλύτερες επιδόσεις.

Δ6	Και οι ίδιοι οι μειονοτικοί μαθητές αλλά και οι γονείς τους να αφήσουν τις πολιτισμικές τους προκαταλήψεις και να βλέπουν περισσότερο ελληνική τηλεόραση, να στέλνουν τα παιδιά τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν και ελληνόφωνοι μαθητές, ώστε να έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και πραγματικότητα.
-----------	---

Πίνακας 60: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

<u>Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών</u>	
Δ3	Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία , εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων της μειονοτικής εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού υλικού (πρόγραμμα ΠΕΜ).
Δ7	Η επιμόρφωση των μουσουλμάνων και χριστιανών εκπαιδευτικών κρίνεται και εδώ απαραίτητη .
Δ8	Η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης .

Πίνακας 61: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Λοιπές αλλαγές

<u>Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Λοιπές αλλαγές</u>	
Δ1	<i>Αν μπορούσε να γίνει υποχρεωτικό το ολοήμερο πρόγραμμα για όλους τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων θα βοηθούσε, έτσι ώστε οι μαθητές να έρχονται περισσότερο σε επαφή με την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να έχουν και καλύτερες επιδόσεις.</i>
Δ4	<i>Μία ακόμα λύση θα ήταν η κοινή παρουσία ελληνόφωνου και τουρκόφωνου εκπαιδευτικού (συνδιδασκαλία). Μία άλλη θα ήταν η αναστολή λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων που δε δίνουν την ευκαιρία για γλωσσική επαφή, όπως συμβαίνει στα πολυθέσια σχολεία, τα οποία ενισχύουν και τον υγιή ανταγωνισμό.</i>
Δ7	<i>Η βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων (τα περισσότερα σχολεία λειτουργούν σε παλιά σπίτια δίπλα σε τζαμιά, χωρίς αύλειους χώρους ή χώρους άθλησης) και γενικά των υλικοτεχνικών υποδομών.</i>

5.2. 6. Ποιες είναι οι προτάσεις σας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής;

Οι διευθυντές (Δ4, Δ5, Δ7, Δ8) υποστηρίζουν την κατάργηση των μειονοτικών σχολείων και την αντικατάστασή τους με δημόσια σχολεία, στα οποία φυσικά θα διδάσκονται οι μητρικές γλώσσες και των τριών μειονοτικών ομάδων. Οι διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ6) προτείνουν την ίδρυση

δημόσιων σχολείων σε όλα τα χωριά, τουλάχιστον στα μεγάλα, με ελεύθερη επιλογή φοίτησης. Επιπλέον, ο διευθυντής (Δ3) θέτει το ζήτημα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας της του μαθήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πιο οργανωμένα σε όλες τις παιδαγωγικές σχολές.

Μειονοτική εκπαίδευση- Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
<u>Κατάργηση μειονοτικών σχολείων</u>	4/8
<u>Παράλληλη λειτουργία μειονοτικών και δημόσιων σχολείων</u>	3/8
<u>Επιμόρφωση εκπαιδευτικών</u>	1/8

Πίνακας 62: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: **Μειονοτική εκπαίδευση- Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής: Κατάργηση μειονοτικών σχολείων**

<u>Μειονοτική εκπαίδευση- Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής:</u>	
<u>Κατάργηση μειονοτικών σχολείων</u>	
Δ4	Κατάργηση των μειονοτικών σχολείων και αφομοίωση των μειονοτικών μαθητών στα πλειονοτικά σχολεία.
Δ5	Με γενναίες αποφάσεις όσον αφορά τη λειτουργία των μειονοτικών

	<p>σχολείων, τα οποία πρέπει να λειτουργήσουν ως δημόσια σχολεία με έμφαση στην ελληνική γλώσσα και διδασκαλία μόνο της γλώσσας των μειονοτικών ομάδων και των θρησκευτικών της μουσουλμανικής θρησκείας.</p>
Δ7	<p>Κατάργηση των μειονοτικών σχολείων με τη μορφή που λειτουργούν σήμερα και αντικατάστασή τους με δημόσια δίγλωσσα σχολεία. Κατάργηση του ιδιότυπου ιδιωτικού χαρακτήρα τους και πλήρη ένταξη στη δημόσια εκπαίδευση από κάθε νομική κι εκπαιδευτική άποψη. Διατήρηση μόνο της διδασκαλίας της μουσουλμανικής θρησκείας από μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς και της μητρικής γλώσσας των μαθητών (τουρκικής, πομακικής ή ρομανί) από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (όχι κατ' ανάγκη μουσουλμάνους).</p>
Δ8	<p>Πρέπει να καταργηθούν σε βάθος χρόνου τα μειονοτικά σχολεία και να λειτουργήσουν στη θέση τους δημόσια προσαρμοσμένα βέβαια στις μαθησιακές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών.</p>

Πίνακας 63: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτική εκπαίδευση- Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής: Παράλληλη λειτουργία μειονοτικών και δημόσιων σχολείων

<u>Μειονοτική εκπαίδευση- Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής:</u>	
<u>Παράλληλη λειτουργία μειονοτικών και δημόσιων σχολείων</u>	
Δ1	Δημιουργία δημόσιων σχολείων παράλληλα με τα μειονοτικά, αν

	<p>όχι σε όλα τα μειονοτικά χωριά, στην αρχή τουλάχιστον στα μεγάλα μουσουλμανικά χωριά της Θράκης, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν σχολείο.</p>
<p>Δ2</p>	<p>Θα πρέπει να ιδρυθούν δημόσια σχολεία σε όλα τα χωριά, τουλάχιστον στα μεγάλα, με ελεύθερη επιλογή φοίτησης. Όλα τα μαθήματα να γίνονται στα ελληνικά, αλλά να ενισχύεται και η μητρική γλώσσα των παιδιών. Βάση της συνθήκης της Λωζάννης δεν έχουμε ξεχωρίσει τη μητρική γλώσσα της εκάστοτε μειονότητας και τους έχουμε κατατάξει όλους στην τουρκική. Μία πολιτική συμφωνία έχει καθορίσει την εκπαιδευτική πολιτική της μειονότητας. Πρέπει να κάνουμε αυτό που γίνεται διεθνώς. Να υπάρχει ο βασικός κορμός του σχολείου στη γλώσσα του κράτους και να υπάρχει παράλληλα ένα πρόγραμμα, όπου τα παιδιά θα διδάσκονται και τη μητρική τους γλώσσα. Αν θέλουν να κάνουν και τα θρησκευτικά τους, το βασικό όμως είναι να υπάρχει η επίσημη γλώσσα του κράτους και ταυτόχρονα να υποστηρίζεται και η μητρική τους. Τονίζω να υπάρχει η πραγματική μητρική γλώσσα, στην οποία θέλουμε το παιδί να τελειοποιηθεί για να τελειοποιήσει και την ελληνική γλώσσα. Αυτό για μένα θα ήταν εκπαίδευση της μειονότητας. Παλαιότερα είχε γίνει μία τέτοια πρόταση στο Υπουργείο, δηλαδή πολλοί γονείς είχαν καταθέσει έγγραφες αιτήσεις, αλλά για πολιτικούς λόγους που δε γνωρίζω δεν προχώρησε. Προφανώς θεωρήθηκε μεγάλο το πολιτικό κόστος. Όμως, πιστεύω ακράδαντα ότι με την εθελούσια προσέλευση των μαθητών θα ξεπερνούσαν τα πολιτικά προβλήματα. Ας μη ξεχνάμε και τις πρόσφατες αντιδράσεις με τα βιβλία του δημοσίου που ζητήθηκε να μοιραστούν στα μειονοτικά σχολεία. Πολλές απόψεις ακούστηκαν. Από τη μια οι</p>

	<p>γονείς θεώρησαν ότι τα παιδιά τους θα βοηθηθούν περισσότερο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, από την άλλη ενδεχομένως για να γίνει ανάσχεση του κύματος των γονέων που γράφουν τα παιδιά τους στο δημόσιο σχολείο. Αυτά είναι δικές μου εικασίες, ωστόσο. Πιστεύω τα προβλήματα ξεκινάνε από το αναλυτικό πρόγραμμα και όχι από τα βιβλία. Βέβαια για να κατακτήσεις κάτι πρέπει πρώτα να το θέλεις. Ήδη οι περισσότεροι έχουν αρχίσει και το καταλαβαίνουν. Πρέπει και εμείς όμως να τους δείξουμε, γιατί υπάρχει αυτή η ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και ποια είναι τα οφέλη αυτής της γνώσης. Στην καθημερινότητά τους δε δημιουργείται άμεσα αυτή η ανάγκη, γιατί υπάρχει μια γκετοποίηση. Όσοι όμως βγαίνουν προς τα έξω έχουν συνειδητοποιήσει ότι με την καλή γνώση της ελληνικής, θα υπάρχει μεγαλύτερη πρόοδος. Νομίζω ότι τα πράγματα όλο και βελτιώνονται, αλλά με αργούς ρυθμούς.</p>
<p>Δ6</p>	<p>Θα πρέπει να ιδρυθούν δημόσια σχολεία στους οικισμούς όπου υπάρχουν μόνο μειονοτικά, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές και γονείς να έχουν το δικαίωμα της επιλογής. Γνωρίζουμε ότι σε αυτούς τους πληθυσμούς υπάρχουν και οι Πομάκοι, οι οποίοι όμως λόγω απόστασης δεν έχουν άλλη επιλογή και αναγκαστικά επιλέγουν το μειονοτικό σχολείο. Πιστεύω με την ίδρυση δημόσιων σχολείων θα έχουμε καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την ελληνική γλώσσα, αλλά και στην εισαγωγή τους στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.</p>

Πίνακας 64: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτική εκπαίδευση- Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

<u>Μειονοτική εκπαίδευση- Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών</u>	
Δ3	<i>Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το μάθημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να γίνει υποχρεωτικό σε όλα τα παιδαγωγικά τμήματα.</i>

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών για την εκπαίδευση της μειονότητας και για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα πλειονοτικά τους σχολεία αναδείχθηκαν σημαντικά ευρήματα. Στο σημείο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μια σύνοψη των βασικών συμπερασμάτων που έχουν εξαχθεί για τις απόψεις των διευθυντών ως προς το υπάρχον πλαίσιο φοίτησης των μαθητών, τις εκπαιδευτικές πρακτικές διαχείρισης της διγλωσσίας, αλλά και τριγλωσσίας πολλές φορές, και τις προτάσεις τους για ζητήματα εκπαίδευσης των μαθητών αυτών. Απόψεις που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί από ερευνητές για το υπάρχον πλαίσιο φοίτησης στα μειονοτικά σχολεία και την ανεπαρκή και παρωχημένη πραγματικότητα

των σχολείων αυτών και παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας βρίσκουν απόλυτα σύμφωνους και τους εν λόγω διευθυντές, οι οποίοι διαθέτουν εμπειρία τόσο σε μειονοτικά όσο και σε δημόσια δημοτικά σχολεία της πόλης της Ξάνθης. Η αναθεώρηση του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος, με σημεία αιχμής: το νομοθετικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και την προσαρμογή του στο πνεύμα της διαπολιτισμικής αγωγής, κρίνεται επιβεβλημένη. Οι αναχρονιστικές διατάξεις του αναλυτικού προγράμματος με τα μοιρασμένα γνωστικά αντικείμενα σε δύο γλώσσες δε βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Οι διευθυντές θεωρούν ότι η ισόποση γλωσσική κατανομή δεν εξυπηρετεί τους μαθητές, διότι τους προκαλεί προβλήματα στην υπόλοιπη εκπαιδευτική τους πορεία, ειδικά κατά την είσοδό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πληθώρα των γλωσσών προκαλεί σύγχυση και οι μαθητές μπερδεύονται. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι διευθυντές εντοπίζουν το πρόβλημα στον ισομερισμό των διδακτικών ωρών και όχι στην αυτονομία και το χάσμα των δύο προγραμμάτων. Η βιβλιογραφία, όμως, στοχοποιεί την απουσία κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας, σύνδεσης γνωστικών αντικειμένων, καθώς και κοινής διδακτικής φιλοσοφίας μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων εκπαιδευτικών ως καίρια προβλήματα. Οι μελετητές μιλούν για μονόδρομες κατευθύνσεις, οι οποίες διαμορφώνουν ελλειπίες και κατακερματισμένες εικόνες του κόσμου στους μαθητές. Οι δύο γλώσσες ανταποκρίνονται σε διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες, με διαφορετική συμβολική και πραγματική καταξίωση. Άλλωστε, ο ισόποσος διαμοιρασμός διδακτικών ωρών στις δύο γλώσσες, σύμφωνα με τη θεωρία των τριών κατωφλιών, εξυπηρετεί την ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, που σύμφωνα με τον Cummins

(Baker, 2001) είναι η προϋπόθεση για τον ισορροπημένο δίγλωσσο, ο οποίος απολαμβάνει τα οφέλη της διγλωσσίας.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό για το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων εκφράστηκε η άποψη μόνο ότι είναι παλιό και ότι πρέπει να δημιουργηθούν σύγχρονα και ευέλικτα εγχειρίδια και όχι ότι έγινε χωρίς την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος (Τσιτσελίκης, 2007). Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά κανόνα προηγείται η σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος και έπεται η συγγραφή των εγχειριδίων που γίνεται με βάση τις οδηγίες και τους στόχους που αυτό θέτει.

Η πλειοψηφία των διευθυντών σε αρκετά σημεία της παρούσας έρευνας αναφέρει τον διαχωρισμό των πομακόφωνων μαθητών που μαθαίνουν δύο διαφορετικές γλώσσες στο σχολείο και όχι τη μητρική τους. Εξάλλου, η πλειοψηφία των μειονοτικών μαθητών στην Ξάνθη είναι πομακικής καταγωγής. Με την αναγνώριση της τουρκικής ως μόνης μειονοτικής γλώσσας, παρά το γεγονός ότι η μητρική γλώσσα των Πομάκων και των Αθίγγανων δεν είναι η τουρκική, αυτό είχε σοβαρότατες αρνητικές επιπτώσεις στην αγωγή των παιδιών της μειονότητας, γιατί το ζήτημα της μητρικής γλώσσας είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την ψυχοσωματική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού (Παναγιωτίδης, 1996).

Κατατάσσουν τους μαθητές τους στους μη ευνοημένους δίγλωσσους, αντιθέτως τους παρουσιάζουν ως ημιδίγλωσσους, καθώς δε γνωρίζουν καμία από τις δύο γλώσσες καλά. Οι απόψεις αυτές επιβεβαιώνουν τις βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με το υψηλό ποσοστό της σχολικής αποτυχίας και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο στη

μειονότητα. Οι διευθυντές αποδίδουν την ημιγλωσσία στην αλληλεπίδραση του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και στις δύο γλώσσες. Η άποψη αυτή ταυτίζεται με τη θεωρία του Cummins (Baker, 2001), σύμφωνα με την οποία το μη επαρκές γνωστικό ακαδημαϊκό γλωσσικό επίπεδο της μητρικής προκαλεί προβλήματα στη γνώση της δεύτερης γλώσσας.

Κάποιοι διευθυντές αναφέρουν τον όρο *διπλή ημιγλωσσία*, προφανώς ως γνώστες της σύγχρονης βιβλιογραφίας, που εμφανίζεται στα παιδιά της μειονότητας και οφείλεται στην απότομη διακοπή της γλωσσικής ανάπτυξης της Γ1 λόγω της επιβολής της χρήσης της Γ2.

Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα λαϊκής διγλωσσίας, καθώς η μητρική γλώσσα αλλοιώνεται από την κυρίαρχη γλώσσα για λόγους κοινωνικούς ή πολιτιστικούς (Τριάρχη, 2000), μία άποψη που διαφαίνεται επίσης μέσα από τα λεγόμενα των διευθυντών.

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι ειδικά οι πομακόφωνοι μαθητές μπορεί να έχουν αναπτύξει τη γλωσσική ικανότητα επικοινωνίας, αλλά να παρουσιάζουν τεράστιες ελλείψεις στη γνωστική- ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, επειδή αυτή δεν είχε την ευκαιρία να αναπτυχθεί στη μητρική τους γλώσσα. Οι μαθητές, λοιπόν, κατέχουν τις απλές επικοινωνιακές δεξιότητες και εύκολα κατακτούν τη 'γλώσσα του διαλείμματος', αλλά συχνά δεν έχουν κατακτήσει την ακαδημαϊκή γλώσσα και δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στα σχολικά καθήκοντα. Η διάκριση μεταξύ απλών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής γλώσσας γίνεται σε σημαντικό βαθμό αντιληπτή από τους περισσότερους διευθυντές. Η ακαδημαϊκή γλώσσα είναι η γλώσσα που συνδέεται με ανώτερες νοητικές

δεξιότητες και η ανάπτυξή της απαιτεί συστηματική διδασκαλία και πολύ περισσότερο χρόνο μέχρι οι δίγλωσσοι να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με τους μονόγλωσσους (Σκούρτου, 2011). Επισημαίνεται η άποψη, που συμφωνεί και με τη βιβλιογραφία, ότι απαραίτητη προϋπόθεση σε αυτές τις περιπτώσεις προκειμένου να αποφευχθεί το φαινόμενο της αφαιρετικής διγλωσσίας είναι να δοθεί στους μαθητές και μαθήτριες η απαραίτητη πίστωση χρόνου για την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας, η οποία με τη σειρά της διευκολύνει την απόκτηση δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα (Νικολάου, 2000).

Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί πολύ σημαντική τη συμβολή της πρώτης γλώσσας στην ανάπτυξη της δεύτερης. Συμφωνεί με τις σύγχρονες επιστημονικές έρευνες που αποδεικνύουν τα γνωστικά και γλωσσικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας. Οι περισσότεροι διευθυντές του δείγματος αναγνωρίζουν ότι η χρήση και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της δεύτερης, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες που κατακτώνται στη μητρική γλώσσα, όχι μόνο μεταφέρονται, αλλά και αποτελούν το μέσο για την κατάκτηση της δεύτερης, σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης γλωσσών και το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας που επικρατεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Cummins, 2005, Baker, 2001), σε αντίθεση με τις πρότερες θεωρίες, όπου η ανάπτυξη της μίας γλώσσας λειτουργούσε επιβαρυντικά ως προς τη δεύτερη («θεωρία των μπαλονιών»). Όσον αφορά στη σχέση της μητρικής γλώσσας με τη δεύτερη, το σύνολο των διευθυντών αναγνωρίζει, λοιπόν, ότι υπάρχει αλληλεπίδραση κατά την κατάκτηση.

Ωστόσο, θεωρούν ότι η γλώσσα του σχολείου δεν μπορεί να είναι άλλη από την ελληνική και ότι όσο μεγαλύτερος χρόνος αφιερώνεται στη

γλώσσα αυτή, τόσο ικανοποιητικότερα θα είναι τα αποτελέσματα στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Σε γενικές γραμμές, εστιάζουν στη μέγιστη έκθεση στη γλώσσα στόχο, καθώς προτείνουν περισσότερη έκθεση εντός και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η αρχή της 'μέγιστης έκθεσης' που υποστηρίζει ότι όσο περισσότερο διάστημα έρχεται ο μαθητής σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, εις βάρος της πρώτης, τόσο πιο γρήγορα θα την κατακτήσει και με μεγαλύτερη επάρκεια (Cummins, 2000) φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό και σε αυτήν την έρευνα μέσα από την αφομοιωτική στάση των διευθυντών. Πιθανώς ως γνώστες των σύγχρονων θεωριών υποστηρίζουν τη διδασκαλία της μητρικής και τα οφέλη της διγλωσσίας, αλλά προτείνουν εντέλει την αφομοιωτική διγλωσσία ως επιτυχημένη επιλογή για τους μουσουλμάνους μαθητές, προβάλλοντας μια κατ' επίφαση διγλωσσία (Μοσχονάς, 2009). Ακόμη, η υπόθεση της 'μέγιστης δυνατής έκθεσης' αμφισβητείται από τα επιστημονικά ευρήματα, τα οποία δε διαπιστώνουν κάποια σχέση ή κάποια θετική σχέση ανάμεσα στη μέγιστη έκθεση στη δεύτερη γλώσσα μέσω της εκπαίδευσης και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων στη γλώσσα αυτή (Cummins, 2005). Η 'μέγιστη δυνατή έκθεση' στη γλώσσα στόχο δεν αποφέρει από μόνη της θετικά αποτελέσματα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι από τα λεγόμενα των διευθυντών βγαίνει το συμπέρασμα ότι ο καλύτερος τρόπος ένας μαθητής να μάθει όσο το δυνατόν πιο γρήγορα την ελληνική γλώσσα είναι να μην έχει επαφή με τη μητρική του γλώσσα μέσα στο σχολείο, έχει ισχύ μόνο στην περίπτωση που δεν παραμελείται ή εγκαταλείπεται η μητρική γλώσσα, η οποία αποτελεί και τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (Νικολάου, 2000).

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη ενός διευθυντή για μειονοτικούς μαθητές που συχνά προβαίνουν σε εναλλαγή ή μίξη κωδίκων στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν, γεγονός που δεν εκλαμβάνει ως αρνητικό στοιχείο της δίγλωσσίας. Όντως έχει διαπιστωθεί ότι η εναλλαγή κωδίκων δεν είναι ένα τυχαίο ανακάτεμα γλωσσών, αλλά δείχνει την ικανότητα δίγλωσσων ατόμων να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων για τους εκάστοτε επικοινωνιακούς τους στόχους. Η εναλλαγή κωδίκων είναι μία πολύ σημαντική πτυχή της γνωστικής ανάπτυξης των δίγλωσσων ομιλητών και της επικοινωνίας στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής τους, μέσω της οποίας εκφράζουν διάφορα νοήματα (Τσοκαλίδου, 2000).

Αναγνωρίζοντας τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας ως έναν από τους βασικότερους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας και της ομαλής ένταξης των μαθητών, οι διευθυντές αναφέρουν πως η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από το παιδί απαιτεί τη βοήθεια της οικογένειας και το γεγονός πως στο σπίτι χρησιμοποιείται μια άλλη γλώσσα δυσχεραίνει την εκμάθηση. Η χρήση της μητρικής γλώσσας στο περιβάλλον του σπιτιού εμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο. Την οικογένεια ως παράγοντα επιρροής στη εξέλιξη των μουσουλμάνων μαθητών της Θράκης έχουν αναφέρει αρκετοί ερευνητές στο παρελθόν, όπως ο Βακαλιός (1997) και ο Κελεσίδης (2002). Επίσης, η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει την οικογένεια ως έναν από τους σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες στην εξέλιξη του δίγλωσσου ατόμου. Η ιδεολογία και η στάση της οικογένειας απέναντι στην ελληνική γλώσσα, καθώς και τα γλωσσικά ερεθίσματα που προσφέρει η οικογένεια στο παιδί το επηρεάζουν άμεσα.

Η γενική τάση που καταγράφεται σχετικά με τις τεχνικές γλωσσικής ανάπτυξης που προτείνονται στους γονείς είναι να τους παροτρύνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα στη συνομιλία με τα παιδιά τους, αναπαράγοντας και πάλι την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη της 'μέγιστης δυνατής έκθεσης' στη Γ2 και υποστηρίζοντας ότι όσο περισσότερο εκτεθεί ο μαθητής στη Γ2 τόσο γρηγορότερα θα την κατακτήσει. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως με την παρακολούθηση ελληνικών προγραμμάτων στην τηλεόραση, τη συναναστροφή με ελληνόφωνους, τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες ή μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Αντιθέτως, οι Σκούρτου κ.α. (2001) προτείνουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να προτρέπουν τους αλλόγλωσσους γονείς να χρησιμοποιούν στο σπίτι την ελληνική γλώσσα, καθώς η υπερέκθεση σε αυτήν όχι μόνο δεν οδηγεί στην ταχύτερη εκμάθησή της, αλλά μπορεί να δημιουργήσει και ασυνέχεια στην ομαλή γνωστική ανάπτυξη του δίγλωσσου μαθητή.

Μεγάλη ευθύνη για τη γλωσσική ενίσχυση των μαθητών αυτών αποδίδεται στο ίδιο το σχολικό πλαίσιο και κυρίως στις διδακτικές πρακτικές. Η πλειοψηφία του δείγματος κάνει λόγο για διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται στα πλειονοτικά τους σχολεία και που μπορεί πολλές φορές να μένει ανέφικτη λόγω της έλλειψης χρόνου. Η εξατομικευμένη διδασκαλία παραμένει ο κυρίαρχος τρόπος αντιμετώπισης των γλωσσικών προβλημάτων δίγλωσσων μαθητών. Για τους περισσότερους από αυτούς η εξατομικευμένη διδασκαλία έχει νόημα όταν γίνεται εντός της τάξης σε καθημερινή βάση και σημαίνει προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών μέσα από τη διαφοροποίηση διδακτικού υλικού και διδακτικών στόχων, μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες τους για ανάπτυξη και σχολική ένταξη.

Δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Γίνεται λόγος για ευκαιρίες που προσφέρονται και ενθάρρυνση για να εκφραστούν οι μαθητές μέσα σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες, προφορικές και γραπτές (*εστίαση στη χρήση*). Αναφορικά με την «εστίαση στη χρήση» ο Cummins (2005, σ. 184-191) δίνει έμφαση στην «αυθεντική» χρήση της γλώσσας μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Ακόμη, αναφέρεται ότι η δραματοποίηση και τα θεατρικά παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, καθώς δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και αβίαστα και να αυτοσχεδιάσουν. Επίσης, γίνεται λόγος για εμπλουτισμό της διδασκαλίας με πολυτροπικό υλικό, όπως εικόνες, κόμικς, παιχνίδια, βίντεο και τραγούδια. Η αποκόλληση των εκπαιδευτικών από την αμιγώς παραδοσιακή διδασκαλία είναι θετικό βήμα, καθώς όπως τονίζει και ο Κελεσίδης (2002) δημιουργείται εξοικείωση και θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Ακόμη, η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη προσφέρει πολλές ευκαιρίες πρόσληψης λεξιλογίου, επεξεργασίας μηνύματος και παραγωγής δημιουργικής γραφής.

Μέσα από τον λόγο τους διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι κινούνται προς την κατεύθυνση της απλοποίησης, της μείωσης του βαθμού δυσκολίας μιας δραστηριότητας και της αύξησης των γλωσσικών και άλλων υποστηρικτικών βοηθημάτων για την κατανόησή της. Ωστόσο, η τεχνική αυτή εγκυμονεί κινδύνους, γιατί οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές τείνουν «να κατεβάζουν το επίπεδο» κάτω από τα επίπεδα ωριμότητας των δίγλωσσων μαθητών, με αποτέλεσμα άθελά τους να δημιουργούν συνθήκες χαμηλών επιδόσεων (Cummins, 2005). Βέβαια, μέσα από τις απαντήσεις του δείγματος, καταδεικνύεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί

έχουν αντιληφθεί την ανάγκη εξατομικευμένου τρόπου διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.

Ενδεδειγμένη λύση για να μπορέσουν οι δίγλωσσοι μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους είναι η ενισχυτική διδασκαλία και η φοίτηση στην τάξη υποδοχής. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος του δείγματος αναφέρεται στην ανάγκη καλύτερης οργάνωσης με τη χρήση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού των τμημάτων υποδοχής και των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στη Γ2. Θεωρείται απαραίτητο μέτρο για να διευκολύνει το έργο των δασκάλων της 'κανονικής' τάξης που δεν προλαβαίνουν να αφιερώσουν τον απαιτούμενο χρόνο στα παιδιά αυτά. Παρεμβάσεις τέτοιου είδους έχουν δεχτεί έντονη κριτική, αφού δεν επιτυγχάνουν τον στόχο τους επαρκώς τόσο λόγω ανειδίκευτου εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και λόγω της φιλοσοφίας που έχουν φτιαχτεί. Η Χατζηδάκη (2000) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν στους αλλόγλωσσους μαθητές την ελληνική γλώσσα δεν έχουν δεχτεί καμία ουσιαστική επιμόρφωση και δε διαθέτουν το κατάλληλο υλικό. Άλλωστε, σχετικές έρευνες (λ.χ. Δαμανάκης, 1997, Tressou & Mitakidou, 1997 στο Χατζηδάκη, 2000) έχουν διαπιστώσει την αμηχανία και αγωνία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα τμήματα αυτά.

Επίσης, με τα τμήματα υποδοχής το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει ένας δίγλωσσος μαθητής, αντιμετωπίζοντάς τον ως 'ά-γλωσσο' και 'προβληματικό' που χρήζει άμεσης 'θεραπείας', προκειμένου να επιτευχθεί ο αποκλειστικός γλωσσικός στόχος της επαρκούς ελληνομάθειας. Πέρα όμως από αυτό, έχει επισημανθεί ότι συμβάλλει και στην περιθωριοποίηση των αλλόγλωσσων μαθητών σχηματίζοντας την

αρνητική εικόνα του 'αδύνατου' μαθητή, που εξ ορισμού σχεδόν δεν μπορεί να παρακολουθήσει την υπόλοιπη τάξη και γι' αυτό μαθαίνει ελληνικά σε ξεχωριστό χώρο με άλλη δασκάλα (Χατζηδάκη, 2000).

Το σχολικό κλίμα και ο τρόπος αντιμετώπισης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό αποτελούν επίσης, για ένα μέρος του δείγματος, βασικοί παράγοντες ενδυνάμωσης της προσωπικότητας του δίγλωσσου μαθητή. Συγκεκριμένα, το αίσθημα αποδοχής της διαφορετικής γλώσσας από όλους τους συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και μαθητή επηρεάζουν θετικά τον μαθητή και αναπτύσσουν κίνητρα, δίνοντάς του θέληση και ετοιμότητα να διεκπεραιώσει τους στόχους του. Ο εκπαιδευτικός, με τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις προκαταλήψεις του, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και προσδοκιών από τους μαθητές του.

Τέλος, αναφέρεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως η πλέον ενδεδειγμένη πρακτική, που μέσα από την αλληλοβοήθεια και αλληλόδραση με τον ελληνόφωνο πληθυσμό οι δίγλωσσοι μαθητές θα ξεπεράσουν τις γλωσσικές δυσκολίες.

Αναφορικά με την επιμόρφωσή τους, όλοι οι διευθυντές νιώθουν την ανάγκη εμπλουτισμού της θεωρητικής τους κατάρτισης πάνω στο θέμα της διγλωσσίας και κρίνουν επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης. Όσον αφορά τον τύπο επιμόρφωσης που επιθυμούν να λάβουν, η πλειοψηφία του δείγματος προτείνει την πρακτική διάσταση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη από εξειδικευμένους συμβούλους. Η άποψη αυτή συνάδει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν (λ.χ. Μαντζανίδου, 2009), καταδεικνύοντας έτσι την αναγκαιότητα για

επιμόρφωση. Συνεπώς, μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών όχι μόνο είναι θετικοί με το ενδεχόμενο της επιμόρφωσης, αλλά την αποζητούν και έχουν διάθεση να επενδύσουν χρόνο και προσπάθεια για να βελτιωθούν.

Αναγκαία κρίνεται και η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, γενικότερα, με στόχο τη δημιουργία ενός οργανωμένου δίγλωσσου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού που θα αποτελεί σημαντικό βοηθητικό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου. Επισημαίνεται η άποψη ότι τα μειονοτικά σχολεία πρέπει να καταργηθούν και αντιλαμβανόμενοι τη στέρηση της διδασκαλίας της μητρικής και την επικινδυνότητα της εφαρμογής του μοντέλου εμπύθισης, οι περισσότεροι, ως ιδανικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προτείνουν την κοινή φοίτηση όλων των παιδιών σε πλειονοτικά σχολεία με ενισχυτικές ώρες διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας για τους μειονοτικούς μαθητές. Συσχετίζουν τη διδασκαλία της Γ1 με γνωστικά οφέλη, θεωρώντας την ως απαραίτητη προϋπόθεση για την πιο γρήγορη κατάκτηση της Γ2. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας λογίζεται ως αναπόφευκτη και ως εργαλείο στήριξης της δεύτερης, ενώ τα βιβλία και ο τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής θα απευθύνεται σε μονόγλωσσους μαθητές.

Ακόμη, θεωρούν ότι η φοίτηση σε πλειονοτικά σχολεία ευνοεί περισσότερο τους μαθητές και η επιχειρηματολογία τους στηρίζεται στη μεγαλύτερη έκθεση των παιδιών στην ελληνική διδακτικά, αλλά και κοινωνικά λόγω του ελληνόφωνου περιγυρου, επίσης, μιλούν για καλύτερη προετοιμασία σχετικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι διευθυντές καταλογίζουν στα μειονοτικά σχολεία την κοινωνική περιθωριοποίηση των μαθητών που τους στερεί την επαφή με συνομήλικους φορείς της ελληνικής γλώσσας. Κάποιοι προτείνουν την

παράλληλη λειτουργία μειονοτικών και πλειονοτικών σχολείων για να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής. Προκύπτει μια αντίθεση στις απόψεις των διευθυντών, οι οποίοι από τη μία πλευρά υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής, αλλά πρώτιστος στόχος είναι η κατάκτηση της ελληνικής. Οι σκέψεις αυτές ακολουθούν τη λογική της αφαιρετικής δίγλωσσίας και παραπέμπουν σε ένα μοντέλο *Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης* που έχει ως στόχο τη γλωσσική μετάβαση του παιδιού από τη μειονοτική γλώσσα της οικογένειάς του, στην κυρίαρχη πλειονοτική γλώσσα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Baker (1992), δεν υπάρχει απλά σωστό ή λάθος, καλό και κακό, ούτε και μια απλή «ορθόδοξη» μέθοδος που να εγγυάται την επιτυχία. Η αποτελεσματικότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, την κοινότητα, το ίδιο το σχολείο και τον τύπο του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς η επιτυχία κατά την εφαρμογή ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος έγκειται στη σωστή αναλογία των διαφόρων συστατικών στοιχείων της και η εκπαίδευση των παιδιών της γλωσσικής μειονότητας επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες σε όλα τα επίπεδα.

7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Αναλύοντας το παράδειγμα της εκπαίδευσης στη Θράκη, στο μέτρο που αυτό ήταν εφικτό στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αντιλαμβανόμαστε τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στην περιοχή. Ωστόσο οι ιδιαιτερότητες αυτές δεν θα έπρεπε να λειτουργούν ως τροχοπέδη για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, διότι δημιουργούν εκείνο ακριβώς το εκπαιδευτικό πεδίο, το οποίο έχει ανάγκη από έναν διαφορετικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Τρέσσου, 1997). Εξάλλου, η μεγάλη απόκλιση του μορφωτικού επιπέδου των μουσουλμάνων της Θράκης από τους εθνικούς μέσους όρους, αποτελεί τον αδιαμφισβήτητο μάρτυρα της ανεπάρκειας της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η αλλαγή πολιτικής της ελληνικής Πολιτείας σε συνδυασμό με τις σημαντικές κοινωνικές διεργασίες που συντελούνται στο εσωτερικό της μειονότητας ενισχύουν τη στροφή προς την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Η δημιουργία ενός σύγχρονου δημόσιου σχολείου που θα διασφαλίζει προοπτικές κοινωνικής ένταξης, άμβλυνσης της απομόνωσης, βελτίωσης των συνθηκών ζωής, ενώ ταυτόχρονα θα σέβεται την ιδιαίτερη γλώσσα και θρησκεία των μειονοτικών μαθητών φαντάζει ως η καλύτερη προοπτική.

Η επιλογή πλέον δεν είναι μεταξύ δημόσιας και μειονοτικής εκπαίδευσης, αλλά η παροχή μιας εκπαίδευσης που θα επιτρέπει στα άτομα να επιβιώσουν σε ένα απαιτητικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον. Συμπερασματικά, επιβάλλεται να επισημανθεί ότι για να αμβλυνθούν τα

προβλήματα της Μειονοτικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη πρέπει να αντιμετωπιστεί η μουσουλμανική κοινότητα ως μία ετερογενής ομάδα με την ύπαρξη περισσότερων γλωσσικών ομάδων, όσον αφορά τη μητρική γλώσσα, να ενισχυθεί η παράλληλη λειτουργία μειονοτικών και δημόσιων σχολείων, καθώς επίσης να ειπωθούν οι επιρροές που δέχονται οι γλωσσικές κοινότητες από εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες.

Η παροχή εκπαίδευσης στις μειονότητες είναι θέμα ζωτικής σημασίας, γιατί η ίδια η εκπαίδευση δεν αποτελεί μονάχα το σημαντικότερο ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά η εξασφάλισή της συμβάλλει στη μεγιστοποίηση της συμμετοχής των μελών μιας μειονότητας, στα ατομικά δικαιώματα και σε μια γνήσια και πιο ουσιαστική κατάργηση των διακρίσεων. Ο σεβασμός στη διαφορά, η ενίσχυση των κοινών χαρακτηριστικών των δύο ομάδων αποτελούν συνιστώσες που οφείλουν να ληφθούν υπόψη προκειμένου να σχεδιαστούν επιτυχημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα συνδυάζουν την παιδαγωγική θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη (Τρέσσου, 1997), καθώς η Θράκη είναι μουσουλμανική και χριστιανική, είναι ελληνόγλωσση και πολύγλωσση, είναι μειονοτική και πλειονοτική ταυτόχρονα (Ασημακοπούλου, 2002).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρούσου, Α. 2011, *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση: Ένα πολυετές πρόγραμμα για την εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Ανδρούσου & Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα, Προκλήσεις για την εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ασημακοπούλου, Φ. 2002, *Οι εικόνες της μειονότητας στη Θράκη. Στο: Επιστημονικό Συμπόσιο Μειονότητες στην Ελλάδα*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα.

Ασκούνη, Ν. 2006, *Η εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη. Από το Περιθώριο στην Προοπτική της Κοινωνικής Ένταξης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Βακαλιός, Θ. 1997, *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Gutenberg, Αθήνα.

Βάμβουκας, Μ. Ι. 2007, *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Γαβριηλίδου, Ζ. 2004, *Ύψωση στρατηγικών εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: πιλοτική μελέτη*, Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας.

Γεωργογιάννης, Π. 1997, *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα.

Γεωργούσης, Ε. 2003, *‘Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας’*, Ακαδημία για την επιμόρφωση & μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών και στελεχών διοίκησης, Μόναχο.

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

Δαμανάκης, Μ. 2001, *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.

Δημάση, Μ., Παπασταμάτης, Α., Στόγιος, Ι. 2014, *‘Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί, Mare Ponticum’*, 4, 13-30. Διαθέσιμο στο http://mareponticum.bscc.duth.gr/index.htm/files/Dimasi_4.pdf

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. 2008, *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις*, Οδηγός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Έργο «Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)

Κανακίδου, Ε. 1994, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κασίμη, Χ. 2005, *‘Άλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων’*, *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2005, σσ. 13-24.

Κελεσίδης, Γ. 2002, 'Γλωσσική πραγματικότητα των μειονοτικών σχολείων– διαχειριζόμενοι τη σιωπή των αλλόγλωσσων μαθητών', *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, ν. II, σσ. 101-115.

Κόκκας, Ν. 2015, 'Η ιστορική διαδρομή των Πομάκων και η γλωσσική τους κληρονομιά', διαθέσιμο στις 27 Οκτωβρίου 2013, <http://pomakohoria.blogspot.gr/>

Μακρας, Ρ. & Κανάρια, Χ. 2010, 'Πώς μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές', *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα.

Μαντζανίδου, Σ. 2009, 'Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας', *Νέες Φωνές*, 9-10 Οκτωβρίου 2009, Κέντρο Ιστορίας Δήμου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Μπαλτσιώτης, Λ., & Τσιτσελίκης, Κ. 2001, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Συλλογή Νομοθεσίας – Σχόλια*, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα & ΚΕΜΟ, Αθήνα – Κομοτηνή.

Μήτσης, Ν. 2003, *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Gutenberg, Αθήνα.

Μοσχονάς, Σ. 2003, *΄Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας΄*, Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη- Warburton, σσ. 8

Μοσχονάς, Σ. 2009, *΄Παράλληλες μονογλωσσίες: Η περίπτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη΄*, Τσιμπιρίδου (επιμ.), *Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες: Βιώνοντας την "κουλτούρα του κράτους"*, Κριτική, Αθήνα, σσ. 121-149.

Μπέλλα, Σ. 2011, *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Νικολάου, Γ. 2000, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο Από την "Ομοιογένεια" στην Πολυπολιτισμικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Νοταράς, Α. 2008, *΄Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης. Η περίπτωση της Ξάνθης΄*, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 127, Γ΄ 73-102

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. 2003, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Ατραπός, Αθήνα.

Παναγιωτίδης, Ν. 1996, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας*, Γνώμη, Αλεξανδρούπολη.

Παπαδόπουλος, Θ. 2013, *΄Γλωσσικά ζητήματα των Μουσουλμάνων της Θράκης: Μειονότητα ή Μειονότητες;΄*, διαθέσιμο στις 27 Οκτωβρίου 2015, <https://dspace2.flinders.edu.au/xmlui/bitstream/handle/2328/26864/Turkish%20Linguistic.pdf>

Παπαπαύλου, Α. 1997, *Ψυχογλωσσικές Διαστάσεις της Διγλωσσίας, Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Νήσος, Αθήνα.

Σκούρτου, Ε. 2001, 'Διγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας', *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Τόμος Α, Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Πάτρα, ΕΑΠ., σσ. 167-249

Σκούρτου, Ε. 2011, *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Τρέσσου, Ε. 1997, 'Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη. Τα αίτια της αποτυχίας', *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 49-53.

Τριάρχη-Herrmann, Β. 2000, *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*, Gutenberg, Αθήνα.

Τρουμπέτα, Σ. 2001, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Κριτική, Αθήνα.

Τσίλη, Μ. 1999, *Η διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο Α.Π.Θ.

Τσιούμης, Κ. 2010, *Λεπτές Ισορροπίες. Μειονοτικά Ζητήματα στην Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων στη Μεταπολεμική Ελλάδα*, Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη.

Τσιρώνης, Χ. Ν. 2003, *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Υστερη Νεωτερικότητα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

Τσιτσελίκης, Κ. 2007, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Β' έκδοση, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Τσοκαλίδου, Ρ. 2000, *Η Εναλλαγή κωδίκων: μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική*, Επιμέλεια Έκδοσης: Ελένη Σκούρτου. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τσοκαλίδου, Ρ. 2012, *Χώρος για δύο*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη.

Φραγκουδάκη, Α. 1993, *Γλώσσα και Ιδεολογία, Κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας*, Εκδόσεις Οδυσσέας.

Χατζηδάκη, Α. 2000, 'Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος' Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Αν., Μουμτζή Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999)*, 397- 403 , Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Baker, C. 2001, *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*, Α.Αλεξανδροπούλου (μτφρ.), Μ.Δαμανάκης (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα.

Cohen, J. & Manion, J. 1997, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Έκφραση, Αθήνα.

Cooper, R.L. 1989, *Language planning and Social change*, University Press, Cambridge.

Cummins, J. 1999, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία Ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα.

Cummins, J. 2003γ, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Επιμ. Σκούρτου, Ε., Μετφρ. Αργύρη, Σ., β' έκδοση, Gutenberg, Αθήνα.

Cummins, J. 2005, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα.

Mishler, E., G. 1996, *Συνέντευξη έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*, Πώντα, Ντ. (μτφ.). Καλομοίρης, Γ. (επιμέλεια), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Robson, C. 2010, *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Gutenberg, Αθήνα.

Saville – Troike, M. 2012, *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, New York.

Skutnabb-Kangas, T. 1981, *Bilingualism or not, The education of minorities*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baker, C. & De Kanter, A.A. 1983, *Bilingual Education*, M.A. Lexington Books, Lexington.

Baker, C. 1990, 'The effectiveness of bilingual education', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, τευχ.6, pp. 269–277

Baker, C. 1992, *Attitudes and Language*, Multilingual Matters, Clevedon.

Baker, C. 1993, *Bilingual Education in Wales, European Typologies of Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

Cummins, J. 1984, *Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*, Rivera, C., *Language Proficiency and Academic Achievement*, Multilingual Matters, Clevedon.

Cummins, J. & Danesi, M. 1990, *Heritage languages. The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*, Our schools/ourselves education foundation and Garamond press, Toronto.

Cummins, J. 2000, *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, NY: Multilingual Matters, Buffalo.

Danoff, M.N., Coles, G.J., McLaughlin, D.H. & Reynolds, D.J., 1978, *Evaluation of the impact of ESEA Title VII Spanish/English education programs*, τευχ. 3, CA: American Institute for Research, Palo alto.

Ferguson, C. 1959, 'Diglossia', *Word*, τευχ.15, pp. 325-340

Fishman, J.A. 1976, *Bilingual Education, An International Sociological Perspective*, Newbury House, Rowley.

Grosjean, F. 1985, 'The bilingual as a competent but specific speaker-hearer', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, τευχ.6, pp. 467– 477

Gumperz, J. 1982, *Discourse strategies*, Cambridge, London, New York, New Rochelle, Cambridge University Press, Melbourne, Sydney.

Hakuta, K. 1987, 'Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children', *Child Development*, Vol.58, pp. 1372-1388

Hansengard, N. E. 1975, *Tvasprakighet eller halvsprakighet?* Aldus, Series 253, 3rd Edition, Stockholm.

- Hoffmann, Ch. 1991, *An Introduction to Bilingualism*, Longman Linguistics Library.
- Krashen, S. 1982, *Principle sand Practices of Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Lindholm, K.J. 1991, 'Theoretical assumptions and empirical evidence for academic achievement in two languages', *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, τευχ. 13, pp. 3-17
- Mackey, W.F. 1968, 'A typology of bilingual education', *Foreign Language Annals*, 3.
- Matthews, T. 1979, *An investigation into the effects of background characteristics and special language services on the reading achievement and English fluency of bilingual students*, W.A: Seattle public schools, department of planning, Seattle.
- McConnell, B. 1980, *Effectiveness of individualized bilingual instruction for migrant students*, PhD dissertation, Washington State University, Washington.
- McLaughlin, B. 1985, 'Second Language Acquisition', *Childhood: school age children*, τευχ. 2, N.J : Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Ramirez, J.D. & Merino, B.J. 1990, 'Classroom talk in English immersion, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs', Jacobson, R., Faltis, C., *Language distribution issues in bilingual schooling*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 61-103
- Ramirez, J.D. 1992, 'Executive summary', *Bilingual Research Journal*, τευχ.16, pp. 1- 62
- Rodriguez, L. A. 1995, 'Why Bilingual Education?', www.ncela.gwu.edu.
- Romain, S. 1989, *Bilingualism*, Oxford University Press, Oxford.

Romain, S. 1995, *Bilingualis*, Blackwell Publishers, Oxford.

Singleton, D. 1989, *Language Acquisition, The Age Factor*, Multilingual Matters, Clevedon.

Spolsky, B. 1989, *Conditions for second language learning*, Oxford University Press, Oxford.

Swain, M. 1997, 'Collaborative dialogue, Its contribution to second language learning', *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, σελ. 115-132

Thomas, W. P. & Collier, V. P. 1998, 'Two languages are better than one', *Educational Leadership*, 55(4), 23-26.

Willig, A.C. 1985, 'A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education', *Review of Educational Research*, τευχ. 55, pp. 269-316

9. ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Πίνακας 2: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Αναχρονιστικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Πίνακας 3: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μοιρασμένα γνωστικά αντικείμενα

Πίνακας 4: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μη διδασκαλία μητρικής γλώσσας

Πίνακας 5: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Ανάγκη δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού

Πίνακας 6: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων

Πίνακας 7: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Υπάρχον πλαίσιο φοίτησης: Μαθησιακά προβλήματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Πίνακας 8: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο: Κανένα απολύτως

Πίνακας 9: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο: Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό από Φραγκουδάκη

Πίνακας 10: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Πλεονεκτήματα σε σχέση με το πλειονοτικό σχολείο: Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας

Πίνακας 11: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Οικογενειακό περιβάλλον

Πίνακας 12: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Επιλογές σε ΜΜΕ

Πίνακας 13: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Πληθώρα ξένων γλωσσών

Πίνακας 14: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Περιορισμένη έκθεση στην ελληνική γλώσσα

Πίνακας 15: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Έλλειψη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων

Πίνακας 16: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Μη έκθεση σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας

Πίνακας 17: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτικά σχολεία-Μη επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Συναισθηματικοί λόγοι

Πίνακας 18: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-Επιλογή Γονέων: Καλύτερη εκμάθηση ελληνικής γλώσσας

Πίνακας 19: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-Επιλογή Γονέων: Κοινωνική ανέλιξη

Πίνακας 20: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Επιλογή Γονέων: Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Πίνακας 21: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Επιλογή Γονέων: Ανάγκη για κοινωνικοποίηση

Πίνακας 22: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Εκπαιδευτικές πρακτικές: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Πίνακας 23: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Εκπαιδευτικές πρακτικές: Σύγχρονα μέσα

Πίνακας 24: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Εκπαιδευτικές πρακτικές: Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού

Πίνακας 25: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Εκπαιδευτικές πρακτικές: Εργασία σε μεικτές ομάδες

Πίνακας 26: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Εκπαιδευτικές πρακτικές: Τάξη υποδοχής και ενισχυτική διδασκαλία

Πίνακας 27: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας

Πίνακας 28: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Διατήρηση πολιτιστικής ταυτότητας

Πίνακας 29: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Διδασκαλία μητρικών γλωσσών

Πίνακας 30: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Αναπόσπαστο δικαίωμα

Πίνακας 31: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Διδασκαλία μητρικής γλώσσας: Κίνητρο φοίτησης

Πίνακας 32: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα

Πίνακας 33: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Προτροπή για έκφραση

Πίνακας 34: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Θεατροπαιδαγωγική

Πίνακας 35: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Εξωσχολικές δραστηριότητες

Πίνακας 36: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Συνεργασία με οικογένεια

Πίνακας 37: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Χρήση οπτικοακουστικών μέσων

Πίνακας 38: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση προφορικού λόγου: Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Πίνακας 39: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Λογοτεχνικά βιβλία

Πίνακας 40: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Αντιγραφή

Πίνακας 41: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία- Ενίσχυση γραπτού λόγου: Περιγραφή εικόνων

Πίνακας 42: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Ενίσχυση γραπτού λόγου: Κανόνες Γραμματικής

Πίνακας 43: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Ενίσχυση γραπτού λόγου: Χρήση λεξικού

Πίνακας 44: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Ενίσχυση γραπτού λόγου: Διαφορετικά κειμενικά είδη

Πίνακας 45: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Ενίσχυση γραπτού λόγου: Νέες Τεχνολογίες

Πίνακας 46: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Στάση της οικογένειας

Πίνακας 47: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Πλειονοτικά σχολεία-
Καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Γλωσσική επιρροή από
ελληνόφωνους συνομηλίκους

Πίνακας 48: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Δίγλωσσο
εκπαιδευτικό περιβάλλον: Διδασκαλία όλων των μητρικών γλωσσών

Πίνακας 49: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Δίγλωσσο
εκπαιδευτικό περιβάλλον: Μεικτές τάξεις

Πίνακας 50: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Δίγλωσσο
εκπαιδευτικό περιβάλλον: Ρόλος του εκπαιδευτικού

Πίνακας 51: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολικοί Σύμβουλοι

Πίνακας 52: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση-
Πλειονοτικά σχολεία: Ρόλος εκπαιδευτικού

Πίνακας 53: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία: Τάξη υποδοχής και ενισχυτική διδασκαλία

Πίνακας 54: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία: Συνεργασία σχολείου- Οικογένειας

Πίνακας 55: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Πλειονοτικά σχολεία: Ολιγομελή τμήματα- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Πίνακας 56: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Κατάργηση Μειονοτικών σχολείων

Πίνακας 57: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Πίνακας 58: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια

Πίνακας 59: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Στάση οικογένειας

Πίνακας 60: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Πίνακας 61: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Σχολική επίδοση- Μειονοτικά σχολεία: Λοιπές αλλαγές

Πίνακας 62: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτική εκπαίδευση- Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής: Κατάργηση μειονοτικών σχολείων

Πίνακας 63: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτική εκπαίδευση- Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής: Παράλληλη λειτουργία μειονοτικών και δημόσιων σχολείων

Πίνακας 64: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα: Μειονοτική εκπαίδευση- Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών