



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

Η μειονοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα:

**Οι φωνές των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών που εργάζονται στα
Μειονοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού
Ξάνθης.**

της

Δήμητρας Καλλιγά



Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παλαιολόγου Νεκταρία

Εξεταστές:

1. Γρίβα Ελένη
2. Μάγος Κωνσταντίνος

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2016

Copyright © Καλλιγά Δήμητρα, 2016.

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: Καλλιγά Δήμητρα

A.E.M.: 454

Ηλεκτρονική Διεύθυνση: calliga.dimitra@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2014

Κατεύθυνση: **Διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας**

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: **Η μειονοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Οι φωνές των πλειονοτικών εκπαιδευτικών που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ξάνθης**

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.

Αύγουστος 2016

Η δηλούσα

Δήμητρα Καλλιγά

Ευχαριστίες

Πρώτα απ' όλα, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας μου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα. Παλαιολόγου Νεκταρία, για την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγησή της και συναισθηματική στήριξη κατά τη διάρκεια της δουλειάς μου. Επίσης, είμαι ευγνώμων στα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διπλωματικής εργασίας μου, Καθηγητές κ. Μάγο Κωνσταντίνο και κα. Γρίβα Ελένη για την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας μου και για τις πολύτιμες υποδείξεις τους.

Θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους μουσουλμάνους μαθητές, συναδέλφους και επιβλέποντες που συνάντησα κατά την εργασία μου στο Πρόγραμμα εκπαίδευσης των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, διότι με κινητοποίησαν και με ευαισθητοποίησαν σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας/τριγλωσσίας και αποτέλεσαν την αφορμή για την παρούσα διπλωματική.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα, προσφέροντας από τον πολύτιμο χρόνο τους οικειοθελώς.

Πάνω απ' όλα, είμαι ευγνώμων στην οικογένειά μου και τους φίλους μου για την αμέριστη στήριξη που μου παρείχαν για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου.

Καλλιγά Δήμητρα

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	15
1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ.....	16
2. Η ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.....	16
3. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΘΡΑΚΗ.....	18
3.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	18
3.2. ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	20
3.2.2. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....	21
3.2.2.1. ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ.....	21
3.2.2.2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	22
3.2.2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ.....	22
3.2.2.4. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ (Π.Ε.Μ.).....	22
3.2.2.5. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ.....	24
3.3. ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	25
3.4. ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	25
3.5. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	26
3.6. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	26
3.7. ΚΥΡΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	29
3.7.1. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	29
3.7.1.1. ΑΥΤΟΝΟΜΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	29
3.7.1.2. ΕΛΛΙΠΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	30
3.7.1.3. ΜΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΗΤΡΙΚΗΣ.....	31
3.7.1.4. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	32
3.7.1.5. ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	32
3.7.2. ΛΟΙΠΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	33
3.7.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	33
3.7.3.1. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ.....	34
3.7.3.2. ΣΤΑΣΗ ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ.....	34
3.8. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ.....	36
3.9. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	38
3.10. ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΑΣΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	39
3.11. ΟΡΙΣΜΟΙ.....	41
3.11.1.ΓΛΩΣΣΑ.....	41

3.11.2.ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	41
3.11.3. ΠΡΩΤΗ-ΔΕΥΤΕΡΗ-ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	41
3.11.4. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	42
3.12. ΤΥΠΟΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	43
3.12.1. ΣΥΝΘΕΤΗ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΕΝΗ ΚΑΙ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	43
3.12.2.ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗ ΚΑΙ ΔΙΑΔΟΧΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ.....	44
3.12.3. ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΦΑΙΡΕΤΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ.....	45
3.12.4. ΛΑΪΚΗ ΚΑΙ ΕΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	45
3.12.5. ΙΣΟΡΡΟΠΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΗΜΙΓΛΩΣΣΙΑ.....	46
3.12.6. ΜΟΝΟΠΛΕΥΡΗ ΗΜΙΓΛΩΣΣΙΑ/ΔΙΠΛΗ ΗΜΙΓΛΩΣΣΙΑ.....	46
3.13. Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΩΣ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑ Ή ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑ.....	49
3.14. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	50
3.14.1. ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	51
3.14.3. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ	52
3.14.4. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	53
3.15. ΥΠΟΘΕΣΗ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗΣ ΓΛΩΣΣΩΝ- ΔΙΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΤΟΜΟΥ	54
3.16. ΥΠΟΘΕΣΗ ΟΡΙΑΚΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ - ΑΜΦΙΔΥΝΑΜΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	55
3.17. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ.....	55
3.17.1.ΑΣΘΕΝΕΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	56
3.17.1.1. ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΜΒΥΘΙΣΗΣ.....	56
3.17.1.2. ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	57
3.17.2.ΙΣΧΥΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	57
3.17.2.1. ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ	57
3.17.2.2. ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΜΒΑΠΤΙΣΗΣ	57
3.17.3.ΑΜΦΙΔΡΟΜΗ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	58
3.18. ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΜΙΞΗ ΚΩΔΙΚΩΝ	59
3.18.1.ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΝΑΛΛΑΓΗΣ ΚΩΔΙΚΩΝ.....	59
4.1. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	63
4.2. Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....	63
4.3. ΤΥΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	64
4.4. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ.....	64
4.4.3. ΣΠΟΥΔΕΣ.....	69
4.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	70
5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	74

5.1.	Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	74
5.1.1.	ΟΡΙΣΜΟΣ.....	74
5.1.2.	ΣΧΕΣΗ ΜΗΤΡΙΚΗΣ-ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	75
5.1.3.	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	78
5.1.3.2.	ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ.....	80
5.1.4.	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	82
5.1.4.1.	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	82
5.1.4.2.	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΡΡΟΗ	87
5.1.4.3.	ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΕ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ.....	88
5.1.4.4.	ΠΟΛΙΤΙΚΗ/ΘΡΗΣΚΕΙΑ.....	89
5.1.4.5.	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	90
5.1.4.6.	ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.....	91
5.2.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	91
5.2.1.	ΕΙΔΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	91
5.2.1.1.	ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	94
5.2.2.	ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	95
5.2.3.	ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	101
5.2.3.1.	ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	101
5.2.3.2.	ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.....	105
5.2.3.2.1.	ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΟΥ ΓΙΑ ΠΡΩΤΗ ΦΟΡΑ ΘΑ ΔΙΔΑΞΕΙ ΣΕ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ.....	106
5.2.3.3.	ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ	109
5.2.4.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	111
5.2.4.1.	ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	111
5.2.4.1.1.	ΚΑΤΑΡΓΗΣΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	111
5.2.4.1.2.	ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.....	112
5.2.4.1.3.	ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ	113
5.2.4.1.4.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΕ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	114
5.2.4.1.5.	ΣΤΟΧΟΣ- ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	115
5.2.4.1.6.	ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	116
5.2.4.1.7.	ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ	117
5.2.4.2.	ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....	120
5.2.4.2.1.	ΕΠΙΛΟΓΗ ΓΟΝΙΩΝ	120
5.2.4.2.2.	ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΑΠΟ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΟΥΣ ΣΥΝΟΜΙΛΗΚΟΥΣ	121
5.2.4.2.3.	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-ΜΑΘΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	121

5.2.4.2.4.ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	122
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	124
7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ	135
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	136

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ:

Πίνακας 1: Αριθμός μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν σε δημόσια νηπιαγωγεία	20
Πίνακας 2: Αριθμός μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία.....	21
Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος	65
Πίνακας 4: Προϋπηρεσία δείγματος	67
Πίνακας 5: Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου	69
Πίνακας 6: Ερευνητικά ερωτήματα	70
Πίνακας 7: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Ορισμός δίγλωσσου ατόμου"	75
Πίνακας 8: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Σχέση μητρικής με δεύτερη γλώσσα"	78
Πίνακας 9: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Οφέλη διγλωσσίας"	80
Πίνακας 10: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Αρνητικά αποτελέσματα διγλωσσίας"	82
Πίνακας 11: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Επιρροή δίγλωσσου μαθητή από οικογενειακό περιβάλλον "	87
Πίνακας 12: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Κοινωνική επιρροή"	88
Πίνακας 13: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Φοίτηση σε νηπιαγωγείο"	89
Πίνακας 14: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Πολιτική/Θρησκεία"	90
Πίνακας 15: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συναισθηματικοί παράγοντες"	91
Πίνακας 16: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών"	91
Πίνακας 17: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Μαθησιακά προβλήματα: Γραμματική"	92
Πίνακας 18: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μαθησιακά προβλήματα: Ορθογραφία-Λεξιλόγιο"	93
Πίνακας 19: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μαθησιακά προβλήματα: Συντακτικό"	93
Πίνακας 20: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μαθησιακά προβλήματα: Προφορικός-γραπτός λόγος"	94
Πίνακας 21: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μαθησιακά προβλήματα: Μεταφορά κανόνων"	94
Πίνακας 22: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Πρακτικά προβλήματα μαθητών"	95
Πίνακας 23: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Χρήση μητρικής γλώσσας"	97
Πίνακας 24:" Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα Διδακτικές μέθοδοι: Δραστηριότητες μέσα στην τάξη"	97
Πίνακας 25: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Χρήση κανόνων γραμματικής"	98
Πίνακας 26: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Επιπλέον υλικό"	98

Πίνακας 27: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Χρήση οπτικού υλικού"	99
Πίνακας 28: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Σύγχρονα μέσα"	99
Πίνακας 29 Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Δραστηριότητες εκτός τάξης"	100
Πίνακας 30: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Επανάληψη"	100
Πίνακας 31: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Απλοποίηση ύλης"	100
Πίνακας 32: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Λοιπές τακτικές"	101
Πίνακας 33: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μειονοτικοί εκπαιδευτικοί: Γνωστικό επίπεδο-κατάρτιση"	102
Πίνακας 34: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μειονοτικοί εκπαιδευτικοί: Διδακτικές μέθοδοι"	103
Πίνακας 35: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Μειονοτικοί εκπαιδευτικοί: Γλώσσα επικοινωνίας"	105
Πίνακας 36: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Πλειονοτικοί εκπαιδευτικοί: Λόγοι επιλογής μειονοτικής εκπαίδευσης"	106
Πίνακας 37: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συμβουλές σε νέο εκπαιδευτικό: Συναισθηματική προσέγγιση"	107
Πίνακας 38: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συμβουλές σε νέο εκπαιδευτικό: Διαφορετικές διδακτικές πρακτικές"	108
Πίνακας 39: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συμβουλές σε νέο εκπαιδευτικό: Μειωμένες απαιτήσεις"	108
Πίνακας 40: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συμβουλές σε νέο εκπαιδευτικό: Επιμόρφωση"	108
Πίνακας 41: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συμβουλές σε νέο εκπαιδευτικό: Λοιπές τακτικές"	109
Πίνακας 42: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Σύμβουλοι"	110
Πίνακας 43: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Κατάργηση μειονοτικών σχολείων»	111
Πίνακας 44: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Μειονεκτήματα μειονοτικών σχολείων"	113
Πίνακας 45: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Λόγοι επιλογής μειονοτικών σχολείων από γονείς"	114
Πίνακας 46: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Μαθησιακά προβλήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση"	115
Πίνακας 47: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Μαθησιακά Στόχος-ιδεολογία μειονοτικού σχολείου"	116
Πίνακας 48: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Μαθησιακά Υλικοτεχνική υποδομή"	117

Πίνακας 49: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Πρόταση για εκπαίδευση μειονότητας: Αύξηση διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας"	118
Πίνακας 50: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Πρόταση για εκπαίδευση μειονότητας: Αλλαγή τρόπου διδασκαλίας"	119
Πίνακας 51: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Πρόταση για εκπαίδευση μειονότητας: Λοιπές αλλαγές"	120
Πίνακας 52: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα «Πλειονοτικά δημοτικά σχολεία: Λόγοι επιλογής από τους γονείς»	121
Πίνακας 53: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα «Πλειονοτικά δημοτικά σχολεία: Γλωσσική επιρροή από ελληνόφωνους συνομηλίκους».....	121
Πίνακας 54: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα «Πλειονοτικά δημοτικά σχολεία Διδασκαλία-μάθηση ελληνικής γλώσσας»	122
Πίνακας 55: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα «Πλειονοτικά δημοτικά σχολεία Μειονεκτήματα πλειονοτικών δημοτικών σχολείων»	123

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στο μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας	37
Διάγραμμα 2: Μορφές Διγλωσσίας	48
Διάγραμμα 3: Δίγλωσσα Εκπαιδευτικά Μοντέλα	58
Διάγραμμα 4: Αποτελέσματα έρευνας: Θεματικές σχετικές με τη Διγλωσσία	72
Διάγραμμα 5: Αποτελέσματα έρευνας: Θεματικές σχετικές με την εκπαίδευση	73

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Ηλικία Δείγματος	65
Γράφημα 2: Ποσοστό φύλων δείγματος	66
Γράφημα 3: Έτη συνολικής προϋπηρεσίας δείγματος	67
Γράφημα 4: Προϋπηρεσία σε δημόσια και μειονοτικά δημοτικά σχολεία	68
Γράφημα 5: Έτη προϋπηρεσίας σε πεδινά μειονοτικά σχολεία	68
Γράφημα 6: Έτη προϋπηρεσίας σε ορεινά μειονοτικά σχολεία	68
Γράφημα 7: Ποσοστό δείγματος κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου	69

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Συντονισμένη διγλωσσία	44
Εικόνα 2: Συνθετική διγλωσσία	44
Εικόνα 3: Υφισταμένη διγλωσσία	44

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη, είναι ένα θέμα που έχει προκαλέσει πολλές φορές το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό όσων σχετίζονται με την εκπαίδευση και όχι μόνο. Είναι κοινός τόπος πως τα μειονοτικά σχολεία απέχουν πολύ από τον σκοπό τους, ο οποίος δεν έχει επακριβώς οριστεί. Από τον ορισμό της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης στη Συνθήκη της Λωζάνης δημιουργήθηκε ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα σχετικά με τη μητρική γλώσσα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το γλωσσικά διχοτομημένο μειονοτικό σχολείο, όχι μόνο σε μαθήματα, αλλά και σε εκπαιδευτικές ομάδες και προγράμματα σπουδών, συνθέτει ένα πολύπλοκο και ιδιόμορφο σκηνικό, το οποίο εγείρει ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Είναι το μειονοτικό σχολείο ισάξιο με το πλειονοτικό; Προσφέρει στους μαθητές του τα εφόδια για την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία; Συμβάλλει στην κοινωνική ισότητα ή αναπαράγει κοινωνική ανισότητα; Αποτελεί τόπο γνωριμίας των δύο πολιτισμών; Παρέχει ασφάλεια για τη διατήρηση της ταυτότητας των μαθητών παράλληλα με τη γνωριμία της πολιτισμικής ταυτότητας της κυρίαρχης ομάδας;

Σε μια εποχή που το χάσμα ανάμεσα στον ανατολικό και δυτικό κόσμο αυξάνεται, όπου τα συναισθήματα φόβου για το πολιτισμικά αλλότριο και οι διαμάχες θρησκείων εντείνονται, το κάλεσμα για την επανεξέταση του έργου και του αποτελέσματος της μειονοτικής εκπαίδευσης είναι επιτακτική ανάγκη. Ως στόχος για την κοινωνία της Θράκης πρέπει να αποτελεί όχι μόνο η ειρηνική συνύπαρξη, αλλά η δημιουργική πολιτισμική αλληλεπίδραση των κοινωνικών ομάδων. Το πλέον κατάλληλο πεδίο αλλαγών και καινοτομιών είναι η εκπαίδευση με σχολεία, ως κέντρα ζύμωσης και διάχυσης διαπολιτισμικών και πανανθρώπινων αξιών στους μαθητές τους, οι οποίοι θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς πολίτες.

Η παρούσα διπλωματική εργασία στόχο έχει να ερευνήσει τις αντιλήψεις των πλειονοτικών εκπαιδευτικών που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία της χώρας, καθώς οι εκπαιδευτικοί με τους πολλαπλούς τους ρόλους, ως διαμεσολαβητές του κράτους και της μειονότητας, ως φορείς των αξιών και της πολιτισμικής ταυτότητας της πλειονότητας, ως αξιολογητές του μορφωτικού επιπέδου των μαθητών, ως εκ των έσω μάρτυρες και συμμετέχοντες στη λειτουργία του σημερινού μειονοτικού σχολείου, ως παρατηρητές της ευρύτερης μειονοτικής κοινότητας, παρέχουν

πληροφορίες δύο επιπέδων. Το πρώτο επίπεδο σχετίζεται με το επάγγελμά του εκπαιδευτικού, το πώς αντιλαμβάνεται το μαθητικό δυναμικό και το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος που υπηρετεί. Το δεύτερο αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη μειονότητα μέσα από την οπτική της πλειονότητας, τις προσδοκίες που έχει, τις στάσεις και τις αντιλήψεις που έχει διαμορφώσει, καθώς επίσης και τον τρόπο που δρα βάσει αυτών.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των πλειονοτικών εκπαιδευτικών που εργάζονται στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία του Νομού Ξάνθης. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σε οκτώ εκπαιδευτικούς. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την άνοιξη του έτους 2016. Τα ευρήματα αφορούν στις απόψεις των υποκειμένων σχετικά με τη διγλωσσία, τους παράγοντες επιρροής των δίγλωσσων ατόμων, την αξιολόγηση της μειονοτικής εκπαίδευσης, τις σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, κοινωνικοπολιτικές επιρροές και προτάσεις βελτίωσης της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Abstract

This diploma thesis aims at studying the views of majority teachers who work in the minority schools of Xanthi/Thrace. The research method which has been chosen is semi structured interviews to eight teachers. These interviews took place in spring 2016. The results indicate teachers' views about bilingualism, aspects that influence bilinguals, assessments about minority schools, relationships between educational personnel, social and political matters and suggestions for improving minority educational system.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

μειονοτική εκπαίδευση, διγλωσσία, μουσουλμάνοι μαθητές, μουσουλμανική μειονότητα, μειονοτικά σχολεία, απόψεις εκπαιδευτικών, Δυτική Θράκη

Minority education, bilingualism, Muslim students, Muslim minority, minority schools, teachers' views, Western Thrace

A.1. ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ «Η ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ»

1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ

Ο κοινωνιολόγος L.Wirth (1945), ορίζει ως μειονότητα «την ομάδα ανθρώπων που εξαιτίας των φυσικών ή πολιτιστικών τους χαρακτηριστικών διακρίνονται από τους άλλους ανθρώπους στην κοινωνία που διαβιούν, αντιμετωπιζόμενοι με διαφορετικό και άνισο τρόπο, και εξαιτίας αυτού του τρόπου αντιμετώπισης θεωρούν τους εαυτούς τους αντικείμενα συλλογικής διάκρισης».

Η Κανακίδου (1994:20) διακρίνει τέσσερα χαρακτηριστικά των μειονοτικών ομάδων: 1. Εδαφικός καθορισμός των μελών 2. Άνιση συμμετοχή σε αγαθά συγκριτικά με κυρίαρχη ομάδα 3. Διαφοροποιητικοί παράγοντες από πλειονότητα είναι η γλώσσα, η κουλτούρα, η θρησκεία και η καταγωγή 4. Ιδέες ή και πράξεις άνισης μεταχείριση λόγω της ταυτότητας που τους αποδίδουν οι άλλοι είτε και δέχονται οι ίδιοι.

Η μειονοτική ομάδα αφορά σε κάτι παραπάνω από μια αριθμητική μειοψηφία μέσα στην κοινωνία. Οι μειονότητες είναι ομάδες δυσμενούς μεταχείρισης που μοιράζονται μία κοινή ταυτότητα (Giddens & Sutton 2012).

2. Η ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

Με την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης το 1923, εξαιρέθηκε από την ανταλλαγή στον ελλαδικό χώρο ο μουσουλμανικός πληθυσμός της Δυτικής Θράκης. Με την ίδια συνθήκη βάσει του άρθρου 45, αναγνωρίστηκε διεθνώς και επίσημα ως μοναδική μειονότητα στην Ελλάδα η μουσουλμανική, της οποίας τα μέλη, οι μουσουλμάνοι της Θράκης, είναι Έλληνες πολίτες και έχουν όλα τα δικαιώματα και όλες τις υποχρεώσεις που έχουν και οι υπόλοιποι πολίτες του ελληνικού κράτους.

Μοναδικό διαφοροποιητικό παράγοντα της μειονοτικής ομάδας αποτέλεσε το θρήσκευμα. Ενδοομάδικα η μειονότητα χωρίζεται σε τρεις γλωσσικά διαφορετικές κατηγορίες ατόμων, τους Τουρκόφωνους με μητρική την τουρκική γλώσσα, τους Πομακόφωνους με μητρική την πομακική και τους Ρομά με μητρική την αθιγγανική.

Παρά την γλωσσική τους διαφοροποίηση οι τρεις αυτές πτυχές της μουσουλμανικής μειονότητας αντιμετωπίζονται ως ενιαίο και ομοιόμορφο σύνολο όσον αφορά την εκπαίδευσή τους. Με αποτέλεσμα να λογίζεται ως μητρική γλώσσα και για τις τρεις υποομάδες η τουρκική.

Βάσει επίσημων στοιχείων του 1991 πληθυσμιακά οι μουσουλμάνοι κάτοικοι της Θράκης ανέρχονταν 98.000 άτομα σε συνολικό πληθυσμό 338.000 κατοίκων της Θράκης. Σύμφωνα με ποσοστιαίες μετρήσεις το 33% του συνολικού πληθυσμού της Θράκης είναι μουσουλμάνοι. Από τους μουσουλμάνους κατοίκους το 50% είναι τουρκικής καταγωγής, το 35% Πομάκοι και μόλις 15% Τσιγγάνοι μουσουλμάνοι. Στους νομούς της Θράκης διανέμονται σε 55.000 κατοίκους στον Νομό Ροδόπης σε ποσοστό 54% επί του συνολικού πληθυσμού, σε περίπου 37.000 κατοίκους στον Νομό Ξάνθης σε ποσοστό 36% επί του συνολικού πληθυσμού και σε περίπου 7.000 κατοίκους στον Νομό Έβρου σε ποσοστό (Πηγή στοιχείων: el.wikipedia).

Σύμφωνα με τον Μοσχονά (2009) ο όρος «μειονότητα» στην περίπτωση της δυτικής Θράκης ενέχει υποτιμητική χροιά. Ιδίως στην περίπτωση του Νομού Ροδόπης ο όρος είναι καταχρηστικός, καθώς μειονότητα αποτελούν οι χριστιανοί κάτοικοι και όχι οι μουσουλμάνοι. Επίσης, οι δικαστικές αποφάσεις που απαγόρευαν τον όρο «Τούρκος» σχετικά με τη μειονότητα υποκαθιστώντας τον με τον θρησκευτικό προσδιορισμό «μουσουλμάνος» αντίκειται στη θεώρηση του θρησκευάματος ως προσωπικού δεδομένου. Σχετικά με τους γλωσσοκεντρικούς όρους «τουρκόφωνοι» και «πομακόφωνοι» τονίζει ότι έχουν ως κέντρο αναφοράς το «εμείς, οι ελληνόφωνοι». Όσον αφορά τον τρόπο αντίληψης, ο Μοσχονάς (2009) παρατηρεί ότι η πλειονοτική μερίδα αναφέρεται σε πολλές μειονότητες, ενώ η μειονοτική σε αποκλειστικά μία, κάτι που αποδίδεται σε εθνοτικές στάσεις.

Η Φραγκουδάκη (2007:282) συγκαταλέγει στα πλήγματα της ταυτότητας των παιδιών της μειονότητας την απαγόρευση της δημόσιας χρήσης του όρου «Τούρκος», που στόχο είχε την προσπάθεια μείωσης της επιρροής της μειονότητας από την όμορο χώρα. Η πολιτική αυτή του ελληνικού κράτους σε αντιπαράβολή με την συνεχή προτροπή για χρήση των όρων «Πομάκοι» και «Ρομά» εντείνει αμυντικές συμπεριφορές και δημιουργεί αισθήματα αδικίας.

Η Κανακίδου (1994:17) παρατήρησε πενία σε κοινωνικές έρευνες σχετικά με τη μειονότητα της Θράκης γεγονός που απέδωσε πρώτον, στην επιθυμία κάποιων

«χώρων» της μειονότητας για απομόνωση με αποτέλεσμα τη διατήρηση των προβλημάτων τους και δεύτερον, στην ανικανότητα σαφούς κοινωνιολογικού προσδιορισμού της μειονότητας από τη μεριά των ερευνητών, που προσέγγιζαν το ζήτημα ιδεολογικοπολιτικά, ιστορικά ή εθνικά αλλά όχι κοινωνικά.

3. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΘΡΑΚΗ

3.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα το ελληνικό κράτος στοχεύοντας στη συγκρότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με το ευρωπαϊκό γίνεσθαι και με άξονα την εθνική ομοιοσύστασή του, αφήνει στο περιθώριο τις μειονότητες. Οι αντιλήψεις της εποχής δεν επέτρεπαν τη διδασκαλία άλλων γλωσσών πέρα της επίσημης ελληνικής (Τσιούμης 2000).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα λειτουργούσαν στη Δυτική 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).

Με τη Συνθήκη της Λωζάνης, η οποία εξακολουθεί να είναι σε ισχύ, προβλέπεται η δυνατότητα ίδρυσης ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τη μειονότητα, όπως αυτή περιγράφεται από το άρθρο 40: «Οι τούρκοι υπήκοοι... θα έχωσιν ιδίως ίσον δικαίωμα να συνιστώσι, διευθύνωσι και εποπτεύωσιν, ιδίαις δαπάναις, παντός είδους, φιλανθρωπικά, θρησκευτικά ή κοινωφελή ιδρύματα, σχολεία και λοιπά εκπαιδευτήρια μετά του δικαιώματος να ποιώνται ελευθέρως εν αυτοίς χρήσιν της γλώσσης των και να τελώσιν ελευθέρως τα της θρησκείας των».

Επιπρόσθετα με το άρθρο 41 σύμφωνα με το οποίο οι δύο χώρες δεσμεύονται να παρέχουν «ως προς την δημοσίαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ιδία αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω υπηκόων» το κράτος διατηρεί τη δυνατότητα να καταστήσει τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας υποχρεωτική.

Από τη μειονοτική εκπαίδευση, αν και προβλέπονταν στη Συνθήκη της Λωζάνης, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα περισσότερα σχολεία ήταν ανύπαρκτη και όταν αυτή υπήρχε, ήταν απλώς γλωσσικό μάθημα (Τσιούμης 2000). 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.

Με υπουργική απόφαση το 1957 θεσπίστηκε το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα για τα μειονοτικά σχολεία σε αναλογία με αυτό των πλειονοτικών σχολείων (Μάκρα & Κανάρια, 2010).

Με το ελληνοτουρκικό μορφωτικό Πρωτόκολλο που ακολούθησε το 1968 δόθηκαν οι όροι για τα σχολικά εγχειρίδια και το είδος των μαθημάτων που θα διδάσκονταν στην ελληνική και στη τουρκική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έναν χρόνο μετά, το 1969 ορίζεται σε έγγραφο του ΥΠΕΠΘ ότι τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Πατριδογνωσίας θα διδάσκονταν στην ελληνική γλώσσα, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα στην τουρκική (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης 2001).

Από την υπογραφή της συνθήκης της Λωζάνης έως σήμερα, αν και έχουν περάσει σχεδόν εκατό χρόνια, η μειονοτική εκπαίδευση έχει υποστεί ελάχιστες αλλαγές.

Ο Μοσχονάς (2009) παρουσιάζει τρεις ιδεολογικές ομάδες όσων σχετίζονται με τη μουσουλμανική εκπαίδευση. Κάθε ομάδα έχει διαφορετική αντίληψη για τον τρόπο και τον σκοπό της εκπαίδευσης των μουσουλμάνων μαθητών. Στην πρώτη ανήκουν οι εθνικιστές, οι οποίοι υπερασπίζονται την φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων αποκλειστικά στα πλειονοτικά σχολεία, ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία και επομένως την κατάργηση των μειονοτικών σχολείων. Τη δεύτερη αποτελούν οι «Τούρκοι εθνικιστές», επιθυμούν αντίστοιχα με τους Έλληνες εθνικιστές τη φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων σε σχολεία αμιγώς τουρκόφωνα, που ακολουθούν το πρότυπο των πλειονοτικών σχολείων της Τουρκίας, με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία της Τουρκίας. Στην τρίτη ομάδα βρίσκονται οι «διαπολιτισμικοί», οι οποίοι χωρίζονται στους κρυπτοεθνικιστές και στους γνήσιους μοντερνιστές. Για τους διαπολιτισμικούς- εθνικιστές η ελληνική πρέπει να διδάσκεται ως δεύτερη, να αναβαθμιστεί και να εδραιωθεί στα μειονοτικά σχολεία, ενώ δεν

κάνουν λόγο για την πομακική και τη ρομανί. Οι διαπολιτισμικοί – μοντερνιστές δεν επιθυμούν μέσω της ελληνικής να αφομοιωθούν οι μειονότητες, προσδίδοντας έτσι αξία στη μητρική τους γλώσσα. Για τον Μοσχονά η οπτική των μοντερνιστών είναι εν τέλει η πιο συντηρητική, καθώς «βλέπουν ότι βλέπουν, που πάει να πει τα πράγματα να μένουν όπως είναι».

3.2. ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.2.1. ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ

Η Συνθήκη της Λωζάνης δεν προέβλεπε τη σύσταση δίγλωσσων νηπιαγωγείων. Επομένως, ελλείπει μειονοτικών νηπιαγωγείων για την προσχολική τους εκπαίδευση τα μουσουλμανόπαιδα φοιτούν στα ελληνόγλωσσα νηπιαγωγεία. Η δυνατότητα αυτή μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 παρέχόταν μόνο στις μειονοτικές οικογένειες που κατοικούσαν στις πόλεις και τις μικτές πληθυσμιακά περιοχές, ενώ υπήρχε έλλειψη στις αμιγείς μειονοτικές ορεινές περιοχές της Ξάνθης και της Ροδόπης.

Σημαντικό μέτρο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί η θέσπιση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης, όπως αυτή ορίστηκε με το άρθρο 73 του Ν. 3518/2006. Τα ποσοστά φοίτησης των παιδιών της μειονότητας στο νηπιαγωγείο αυξήθηκαν δραματικά, ιδιαίτερα στον Νομό Ξάνθης, όπως διαφαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα.

Μαθητές της μειονότητας που φοιτούν στα δημόσια νηπιαγωγεία στον Νομό Ξάνθης	
1994-95	69
2002-03	471
2006-07	547
2009-10	995
2012-13	858

Πίνακας 1: Αριθμός μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν σε δημόσια νηπιαγωγεία (Πηγή: Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης της πράξης με τίτλο "Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη με MIS 295403 την περίοδο 2010-2014", σελ. 275)

3.2.2. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

3.2.2.1. ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Τα 2013-14 λειτούργησαν στη Θράκη 158 δημοτικά μειονοτικά σχολεία με 6.171 μαθητές. Συγκεκριμένα στον Νομό Ξάνθης, σύμφωνα με στοιχεία της ιστοσελίδας της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης (<http://dipe.xan.sch.gr/>), αριθμούνται εξηνταεπτά (67) μειονοτικά δημοτικά σχολεία και σαρανταεπτά (47) πλειονοτικά σχολεία.

Όμως, παρόλο που τα μειονοτικά σχολεία υπερτερούν αρκετά έναντι των πλειονοτικών, εμφανίζεται αυξητική τάση στον Νομό Ξάνθης στον αριθμό των μειονοτικών μαθητών που επιλέγουν τα πλειονοτικά δημοτικά για τη φοίτησή τους, όπως φαίνεται και από τη μείωση της φοίτησης των μουσουλμανοπαίδων στα μειονοτικά σχολεία στον κάτωθι πίνακα.

Μαθητές μειονοτικών δημοτικών σχολείων στον Νομό Ξάνθης	
ΕΤΗ	ΞΑΝΘΗ
1991-92	3.492
2002-03	3.080
2006-07	3.057
2009-10	2.990
2011-12	2.855
2013-14	2.660
2014-15	2.632

Πίνακας 2: Αριθμός μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία (Πηγή: Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης της πράξης με τίτλο "Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη με MIS 295403 την περίοδο 2010-2014, σελ. 276)

3.2.2.2.ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Αρμόδιος για την κατανομή των ωρών διδασκαλίας στις δύο γλώσσες γνωστικών αντικειμένων, πέρα από τα γλωσσικά μαθήματα, είναι ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας σύμφωνα με το με το άρθρο 7, παρ. 1.ε' του Ν. 694/1977. Έχει καθιερωθεί η ισόποση σε ώρες διδασκαλίας των εξής μαθημάτων, πέρα από τη διδασκαλία των καθεαυτών γλωσσών, στην ελληνική γλώσσα διδάσκονται η ιστορία, η μελέτη του περιβάλλοντος, η γεωγραφία, ενώ στα τουρκικά, η φυσική, η χημεία, η γυμναστική, τα θρησκευτικά τα τεχνικά και η ωδική (Τσιτσελίκης 2007).

3.2.2.3.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Βάσει της Υπουργικής Απόφασης 55367/1978 στα μειονοτικά σχολεία ως διευθυντής διορίζεται αποκλειστικά μουσουλμάνος εκπαιδευτικός και αντίστοιχα ως υποδιευθυντής χριστιανός.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό απαρτίζεται από χριστιανούς και μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα για τη διδασκαλία των ελληνόφωνων και των τουρκόφωνων μαθημάτων. Το 1995 άρχισαν οι διορισμοί εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αγγλικής γλώσσα και φυσικής αγωγής στα μειονοτικά σχολεία.

Το νομικό καθεστώς που διέπει τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών μέχρι πρόσφατα διαφοροποιούνταν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του ελληνόφωνου από αυτούς του τουρκόφωνου προγράμματος. Πλέον, όμως, με την έκλειψη εκπαιδευτικών αποφοίτων Τουρκικών Διδασκαλείων, Ιεροσπουδαστηρίων, τόσο οι εκπαιδευτικοί του ελληνόφωνου προγράμματος όσο και του τουρκόφωνου ως απόφοιτοι της σχολής ΕΠΑΘ (Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης) λειτουργούν ως δημόσιοι υπάλληλοι.

3.2.2.4. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ (Π.Ε.Μ.)

Κομβικό σημείο για την μειονοτική εκπαίδευση αποτέλεσε η ένταξη του ΠΕΜ (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων) τον Ιούνιο 1997. Η ανάγκη για

ενεργητική συμμετοχή και παρουσία στην Ευρωπαϊκή Ένωση ώθησε του ιθύνοντες της εκπαίδευσης να αποκαλύψουν και να αντιμετωπίσουν την αντιλήψεις ρατσισμού και ξеноφοβίας που αναπαράγονταν επί δεκαετίες στο εθνοκεντρικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Φραγκουδάκη 2011:278-279). Απόρροια αυτής της αλλαγής στάσης είναι κατά τη Φραγκουδάκη η δημιουργία του ΠΕΜ, το οποίο κλήθηκε να υπερπηδήσει τα εμπόδια που μέχρι τότε έθεσε ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση, καθώς και την αδράνεια και τις αγκυλώσεις του υφισταμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η χρηματοδότηση του Προγράμματος προέρχεται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και Εθνικούς Πόρους. Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων έχει την ευθύνη επί της πολιτικής και του περιεχομένου. 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. Επιστημονικής υπεύθυνη του έργου είναι η ομότιμη καθηγήτρια ΕΚΠΑ κα. Φραγκουδάκη Άννα.

Οι βασικοί στόχοι που έχουν τεθεί από το πρόγραμμά περιγράφονται ως εξής στην επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος (www.mudec.gr) :

- η αρμονική ένταξη των παιδιών της Μειονότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ευρύτερη κοινωνία
- η αναβάθμιση της εκπαίδευσής τους, με έμφαση στην καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας που θα βοηθήσει τη μελλοντική τους ένταξη στην εργασία με καλύτερους όρους
- η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και όλους τους πολίτες της Θράκης
- η παροχή στους εκπαιδευτικούς αφενός ειδικών γνώσεων, αφετέρου κατάλληλου και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού
- η υποστήριξη των οικογενειών για να ενισχύσουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους.
- η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών της Μειονότητας και η αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία ως ισότιμων πολιτών της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής

Ένωσης δεν αφορά μόνο τη Μειονότητα, αλλά συμβάλλει γενικότερα στην πρόοδο τόσο της Θράκης όσο και ολόκληρης της Ελλάδας.

3.2.2.5. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Πριν από το εν λόγω πρόγραμμα, μέχρι το σχολικό έτος 1999-2000 τα βιβλία που διδάσκονταν στο ελληνόφωνο πρόγραμμα του μειονοτικού σχολείου ήταν τα ίδια με αυτά των πλειονοτικών σχολείων. Η Ανδρούσου (2005) αναφέρει ότι «οι δάσκαλοι του ελληνόγλωσσου προγράμματος βρίσκονταν εξ αρχής αντιμέτωποι με αξεπέραστα προβλήματα όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, ακόμα και στοιχειώδεις ανάγκες επικοινωνίας ήταν δύσκολες».

Τα νέα βιβλία που συγγράφηκαν για το ελληνόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων ήταν έργο του προγράμματος της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας με τη συνεργασία του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια Άννα Φραγκουδάκη.

Ο Κελεσίδης (2002:112) χαρακτηρίζει τα βιβλία αυτά ως «αφορμησιακά για μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης στην οποία οι μαθητές με συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις διαδραματίζουν τον καθοριστικό ρόλο». Στόχοι αυτής της διαδικασίας θέτονται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης του μαθητή και μεταγνωστικών ικανοτήτων, η κατάκτηση, δηλαδή, της γνώσης του μηχανισμού μάθησης «μαθαίνω το πώς να μαθαίνω».

Η σημαντική καινοτομία αυτών των εγχειριδίων έγκειται στη συγγραφή τους με γνώμονα την «αλλογλωσσία» και την «εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα» των μειονοτικών μαθητών. Ο στόχος για την καλλιέργεια της ελληνομάθειας παραμένει ίδιος, όμως διαφοροποιείται ο τρόπος συνυφασμένος με τον σεβασμό απέναντι στην ταυτότητα της μουσουλμανικής μειονότητας. Επιπλέον, οι βασικοί άξονες στους οποίους δομήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό είναι η διαθεματικότητα της γνώσης και η επικοινωνιακή διάσταση και διδασκαλία της γλώσσας (Ασκούνη 2006).

3.3. ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως μειονοτικά γυμνάσια-λύκεια λειτουργούν δύο στον Νομό Ξάνθης και ένα στον Νομό Κομοτηνής. Σύμφωνα με τον Τσιτσελίκη (2007) αυτά τα ιδρύματα δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν τον αριθμό των αποφοίτων των μειονοτικών δημοτικών, με αποτέλεσμα μόνο το 15% να φοιτά σε αυτά, οι περισσότεροι να εισάγονται σε πλειονοτικά γυμνάσια και ένας αδιευκρίνιστος αριθμός να συνεχίζει την εκπαίδευσή του στην Τουρκία.

3.4. ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Με το άρθρο 2 του Ν. 2341/ 02-10-95 καθιερώνεται ένα μέτρο ποσόστωσης των μουσουλμάνων μαθητών για την εισαγωγή τους στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικά το άρθρο αναφέρει «Με την απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων... μπορεί να ορίζεται χωριστό ποσοστό θέσεων για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων λυκείου που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης».

Οι Καραφύλλης, Κανακίδου & Καρακατσάνης, (2006: 329) διατυπώνουν ότι το μέτρο αυτό στόχευε στην προσέλκυση των μουσουλμανοπαίδων στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση ανατρέποντας το έως το 1996 υφιστάμενο καθεστώς, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές εγγράφονταν αποκλειστικά σε τουρκικά πανεπιστήμια. Αξιολογώντας το μέτρο φαντάζει αποσπασματικό και ανεπαρκές, καθώς δεν συνοδεύεται από διαρθρωτικές αλλαγές. Παρά τις αδυναμίες του έχει σημαντική ισχύ για δύο λόγους, πρώτον, γιατί ευνοεί τη φοίτηση σε μαθητές από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα «την ελίτ της μειονότητας», που θα μετεξελιχθούν στην μελλοντική της «πνευματική ηγεσία» και δεύτερον, η φοίτηση σε ελληνικά πανεπιστήμια έναντι των τουρκικών συμβάλλει στην μείωση «του τουρκικού εθνικού ιδεολογικού φορτίου».

3.5. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ειδήμονες αποφαίνονται πως η μουσουλμανική μειονότητα της δυτικής Θράκης υστερεί κατά πολύ σε μόρφωση. Έρευνες και αριθμητικά στοιχεία έρχονται να επιβεβαιώσουν αυτή την παραδοχή.

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας, η Κανακίδου (1994: 11) αποφαίνεται ότι «η μουσουλμανική μειονότητα παρουσιάζει χαμηλότατο μορφωτικό επίπεδο σε αντίθεση με άλλες θρησκευτικές ομάδες όπως π.χ. εβραϊκή και αρμενική». Καταδεικνύει ως αίτια τις διακρίσεις και προκαταλήψεις που διέπουν τις σχέσεις πλειονότητας και μειονότητας.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Κελεσίδης (2002) αποδίδοντάς το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο στη συντηρητική στάση που διατηρεί η μειονότητα έναντι της εκσυγχρονιστικής πορείας της ελληνικής κοινωνίας, ακολουθώντας ένα ξεχωριστό σύστημα αξιών σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά του αγροτικού κόσμου.

3.6. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Είναι αυτονόητο ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των ενηλίκων μουσουλμάνων σχετίζεται άμεσα με αυτό των ανηλίκων μαθητών. Έχουν γίνει αρκετές αναφορές για το επίπεδο της γλωσσομάθειας των μουσουλμανοπαίδων στην βιβλιογραφία, μερικές από τις οποίες παρουσιάζονται κάτωθι.

Το μορφωτικό επίπεδο που παρουσίαζαν οι μαθητές της μειονότητας σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (2007), πριν την καθιέρωση του ΠΕΜ, ήταν ιδιαίτερα χαμηλό με ποσοστό σχολικής διαρροής κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να ανέρχεται στο 65%.

Έρευνα που έλαβε χώρα το έτος 2004 σχετικά με το επίπεδο γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης, έφερε στο φως αποτελέσματα που μιλούν για «καθήλωση» του ενός τρίτου των μουσουλμανοπαίδων των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού στο Α2 επίπεδο γλωσσομάθειας, δηλαδή, της βασικής γνώσης, χωρίς περαιτέρω εξέλιξη. Η γνώση αυτή είναι ελλιπής και

αποτρεπτική για την ένταξη των παιδιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από την έρευνα: Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης: 73).

Στοιχεία που συλλέγονται για την Έρευνα Εργατικού Δυναμικού που διενεργείται σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης καταδεικνύουν πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου για την ηλικιακή ομάδα των 18-20 χρονών, συγκεκριμένα μη ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Την πρώτη θέση σε αυτή την κατηγορία κατέχει η περιοχή της Θράκης από την υπόλοιπη Ελλάδα διαχρονικά και με μεγάλη ποσοστιαία διαφορά.

Τα τελευταία χρόνια, όμως, παρατηρείται αλλαγή στη στάση της μειονότητας σχετικά με τον θεσμό της εκπαίδευσης. Η Καρασαββίδου (2002) τονίζει τη δημιουργία αντίρροπων δυνάμεων περί τα μέσα της δεκαετίας του 1990, με τα μέλη της μειονότητας να κυμαίνονται ανάμεσα σε εκσυγχρονιστικές τάσεις που συντάσσονται στο πλευρό του εξευρωπαϊσμένου ελληνικού κράτους και σε λογικές φόβου αφομοίωσης. Η αλλαγή αυτή φέρει ως αποκύημα την αύξηση ενδιαφέροντος της μειονότητας για την εκπαίδευση και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Παρόμοια τοποθέτηση γίνεται και από τον Χατζησαββίδη (2005), σύμφωνα με τον οποίο οι μειονοτικοί γονείς αντιλαμβάνονται τις συνδέσεις του χαμηλού επιπέδου εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας με τη γενικότερη σχολική αποτυχία. Αυτή η αδυναμία κατάκτησης της επίσημης γλώσσας επιφέρει αρνητικό αντίκρυσμα στη μελλοντική ατομική και κοινωνική χειραφέτηση των παιδιών τους (στο Δημάση, Παπαστάμης & Στόγιος 2011).

Παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα στον χώρο της εκπαίδευσης, η Ασκούνη (2007: 221) παρατηρεί αλλαγή στη στάση της μειονότητας απέναντι στη εκπαίδευση. Αυτή η αλλαγή αποδεικνύεται από τη συμμετοχή των μειονοτικών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και αποτελεί αίτιο, αλλά και προϊόν «της εξελικτικής πορείας της μειονοτικής κοινωνίας προς την υπέρβαση των παραδοσιακών της δομών». Στην τάση αυτή σημαντικό ρόλο έπαιξε και η μεταστροφή της κρατικής πολιτικής από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, από τον κοινωνικό αποκλεισμό στην κοινωνική ενσωμάτωση. Σε αυτή τη ρευστή μεταβατική περίοδο η μειονότητα προσπαθεί μέσω της εκπαίδευσης να ορίσει εκ νέου τη θέση της στην ελληνική κοινωνία.

Οι Μάκτρα και Κανάρια (2010) εντοπίζουν αύξηση του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού στα δημόσια σχολεία. Την τάση αυτή αποδίδουν στην «διαρκώς αυξανόμενη ζήτηση της μουσουλμανικής μειονότητας για βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων». Στον αντίποδα κάνουν λόγο για «συγκεκριαυμένη πίεση από παράγοντες της τοπικής κοινωνίας που υποκινούν το μειονοτικό πληθυσμό να μην προτιμά τη δημόσια εκπαίδευση προβάλλοντας τον κίνδυνο της αφομοίωσης». Υπάρχουν, όμως, πρακτικοί αποτρεπτικοί λόγοι για τη φοίτηση σε πλειονοτικό σχολείο, όπως είναι η απουσία διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και η μελέτη του Κορανίου.

Η Ανδρούσου (2011:221), όμως, προβάλλει την αδυναμία του δημοσίου 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 την μειονότητα.

3.7. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ- ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Η βιβλιογραφία καταλογίζει μεγάλο μέρος του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των μαθητών στη προβληματική λειτουργία της μειονοτικής εκπαίδευσης. Πολλοί ερευνητές αποδίδουν στο μειονοτικό σχολείο, αναποτελεσματικότητα και ασυμφωνία μεταξύ του δέοντος σκοπού και της πράξης.

Σύμφωνα με τον Κελεσίδη (2002:105) τα μειονοτικά σχολεία, έχοντας εξοκείλει από τον στόχο τους, παρέχουν «υποεκπαίδευση αναπαράγοντας τον αναλφαβητισμό, καλλιεργώντας τη σχολική αποτυχία και συμβάλλοντας καθοριστικά στην απόρριψη και την αποτυχία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη σχολική διαρροή του μαθητικού δυναμικού από την υποχρεωτική εκπαίδευση».

Η Φραγκουδάκη (2007:279) χαρακτηριστικά αποδίδει στα μειονοτικά σχολεία την ιδιότητα «κοινωνικοποίησης σε πολιτισμικό γκέτο». Την ίδια άποψη διατυπώνει και ο Τσιτελίκης (2002) τονίζοντας πως «το μειονοτικό σχολείο... με τον

ελλειμματικό τρόπο που λειτουργεί, δημιουργεί όρους γκετοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού για τους αποφοίτους του».

3.7. ΚΥΡΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τα ανησυχητικά ευρήματα, αλλά και η οφθαλμοφανής προβληματική κατάσταση που επικρατεί στα μειονοτικά σχολεία, οδήγησε την επιστημονική κοινότητα στην αναζήτηση των αιτιών. Το παρόν κεφάλαιο στόχο έχει να κατατάξει όσους παράγοντες καταδείχθηκαν από τους μελετητές ότι ευθύνονται για την προβληματική λειτουργία της μειονοτικής εκπαίδευσης. Η κατηγοριοποίηση δεν είναι απόλυτη μιας και μεταξύ των παραγόντων υπάρχει σύνδεση και πολλές φορές αιτιακή σχέση.

3.7.1. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

3.7.1.1. ΑΥΤΟΝΟΜΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Η Κανακίδου (1994:12) παρατηρώντας την πραγματικότητα του μειονοτικού σχολείου το έτος 1994, πριν από την υλοποίηση του ΠΕΜ, αποδίδει το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της μουσουλμανικής μειονότητας στην εμμονή της στο δικαίωμα της «πολιτισμικής αυτονομίας». Αποτέλεσμα της αυτονομίας είναι η εκτός γενικού εθνικού σχεδιασμού εκπαίδευση που οδηγεί τους μαθητές στην απομόνωση από την ευρύτερη κοινωνία.

Ως «άμορφο σύνολο» περιγράφει ο Βακαλιός (1997: 83), πριν από την υλοποίηση του ΠΕΜ, την εκπαίδευση που παρέχεται στην μουσουλμανική μειονότητα, που λειτουργεί αυτόνομα και αποκομμένα από το υπόλοιπο εθνικό σύστημα παιδείας, καθοδηγούμενη από δική της αυτόνομη «φιλοσοφία». Είναι ένα ανομοιόμορφο μείγμα γνωστικών αντικειμένων χωρίς συγκεκριμένη παιδαγωγική αντίληψη. Επιπλέον, η απουσία σαφών παιδαγωγικών στόχων και ενός συνολικού σχεδιασμού της εκπαίδευσης δομημένου πάνω στις διαπολιτισμικές αρχές είναι βασικοί λόγοι αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Βακαλιός 1997:83-84).

Το αντίκτυπο των δύο αυτόνομων και ασύνδετων δίγλωσσων προγραμμάτων του μειονοτικού σχολείου, σύμφωνα με τον Κελεσίδη (2002:103), είναι η

«κατακερματισμένη αντίληψη του κόσμου», οι «ασαφείς εικόνες» και οι «ελλειμματικές γνώσεις» που αποκτούν οι μαθητές του. Έτσι, ο μαθητής καλείται να μάθει τα μισά αντικείμενα στη μία γλώσσα και τα υπόλοιπα στην άλλη, χωρίς να υπάρχει κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας. Ο ασαφής προσανατολισμός των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα να ακολουθούνται «μονόδρομες κατευθύνσεις που στερούνται χαρακτηριστικών διαπολιτισμικής σύνθεσης» και αυτός είναι ο καταλυτικός παράγοντας στην αναπαραγωγή του μόνιμου σχήματος «μειονοτικά σχολεία-υποεκπαίδευση και αναλφαβητισμός- κοινωνικός αποκλεισμός».

3.7.1.2. ΕΛΛΙΠΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ένα επιπλέον πρόβλημα που συναντάται στο μειονοτικό σχολείο είναι κατά τους Καραφύλλη, Καρακατσάνη & Κανακίδου (2006) η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, με αποτέλεσμα όντας ανενημέρωτοι και αγνοώντας τη δίγλωσση πραγματικότητα των μαθητών τους, τους αντιμετωπίζουν ως μονόγλωσσους.

Στην ίδια άποψη συγκλίνουν και οι Μάκρα & Κανάρια (2010), αναγνωρίζοντας τις δύσκολες συνθήκες στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να ανταπεξέλθουν χωρίς να είναι εφοδιασμένοι με γνώσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με την έλλειψη επιστημονικών γνώσεων και στήριξης δημιουργούν «ένα κλίμα εγκατάλειψης και αδιαφορίας» (Ματάνα 2005).

Και στην περίπτωση, όμως, των επιμορφώσεων η Ανδρούσου (2011) αναφερόμενη σε έρευνα που διεξήχθη για τα αποτελέσματα των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών κατά το χρονικό διάστημα 1997-2008, οι οποίες στόχευαν στην εξοικείωση με τα καινούργια βιβλία και τις νέες προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας, τα ευρήματα δεν ήταν τα προσδοκώμενα δεδομένου των ωρών, του κόστους και του κόπου. Ως κύρια αιτία της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην πλήρη αποδοχή της νέας παιδαγωγικής αντίληψης και στην αφομοίωση των προτεινόμενων διδακτικών πρακτικών αποτέλεσε η άγνοια γενικού πλαισίου.

Δηλαδή, οι στόχοι των επιμορφώσεων προσέκρουσαν στην αποσπασματική αντιμετώπιση της διδασκαλίας και στις «σχολικές ρουτίνες» που έχουν υιοθετήσει οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων.

Εκτός από τους ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς και τα ζητήματα κατάρτισής τους, παρόμοια προβλήματα παρουσιάζονται και στους εκπαιδευτικούς του τουρκόγλωσσου προγράμματος. Ο Τσιτσελίκης (2002) αποδίδει στους αποφοίτους της ΕΠΑΘ (Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης) ανεπαρκή παιδαγωγική κατάρτιση που φέρει εκπαιδευτικό κόστος στην εκμάθηση της τουρκικής των μαθητών. Ο Μάγος (2004) αναφέρεται σε απόψεις επίσημων εκφραστών της μειονότητας βάσει των οποίων οι απόφοιτοι της ΕΠΑΘ λόγω πομακικής καταγωγής και επομένως άλλης μητρικής γλώσσας σε συνδυασμό με το ελληνόφωνο πρόγραμμα σπουδών της σχολής, έχουν ελλιπή κατάρτιση. Επιπλέον, οι μειονοτικοί γονείς, καθώς και οι εκπαιδευτικοί που «αυτοπροσδιορίζονται ως Τούρκοι», στέκονται με εχθρικότητα και καχυποψία απέναντι στην τακτική του ελληνικού κράτους που αντικαθιστά τους διπλωματούχους δασκάλους του τουρκικού διδασκαλείου με των αποφοίτων της σχολής ΕΠΑΘ.

3.7.1.3. ΜΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΗΤΡΙΚΗΣ

Επιπρόσθετο ζήτημα αποτελεί η μητρική γλώσσα των μαθητών που φοιτούν στο μειονοτικό σχολείο. Με το θρήσκευμα ως ειδοποιό διαφορά της μειονότητας από την πλειονότητα στη Δυτική Θράκη, όπως ορίστηκε με το ελληνοτουρκικό μορφωτικό πρωτόκολλο το έτος 1968, δύο μειονοτικές υποομάδες χάνουν το δικαίωμα διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας. Έτσι, οι Πομάκοι και οι Τσιγγάνοι μαθητές, νοούμενοι ως τουρκόγλωσσοι, έρχονται αντιμέτωποι με δύο ξένες γλώσσες στο σχολικό τους ξεκίνημα. Γεγονός ανησυχητικό εφόσον σύμφωνα με τον Lado (1957) στη σύνδεση της ξένης με τη μητρική βρίσκεται ο μηχανισμός κατάκτησης της νέας γλώσσας (στο Σαραφίδου & Ζερδέλη 2005).

Όπως αναφέρει και ο Παναγιωτίδης (1996) ο αποκλεισμός από την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας «είχε ως αποτέλεσμα σοβαρότατες αρνητικές επιπτώσεις σε όλους του τομείς της αγωγής των παιδιών αθιγγανικής και πομακικής καταγωγής, γιατί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας έχει κεφαλαιώδη σημασία για την

ψυχοσωματική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού» (στο Σαραφίδου, Ζερδέλη 2005:11-13).

3.7.1.4. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Το επίπεδο γλωσσομάθειας της ελληνικής γλώσσας είναι αλληλένδετο με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, έτσι «παιδιά του ανώτερου στρώματος μαθαίνουν καλά ελληνικά, άλλες προσδοκίες και επιλογές για τους γόνους, των μεσαίων στρωμάτων μέτρια και των κατωτέρων ελάχιστα» (Μαυρομμάτης 2002).

Η Ασκούνη (2007) συμπληρώνει κατατάσσοντας στις κοινωνικές αιτίες της σχολικής αποτυχίας το υψηλό ποσοστό αγροτών και εργατών της μειονότητας που ανέρχεται στο 90%, το οποίο προκαλεί τη μεγέθυνση της κοινωνικής ανισότητας στην περιοχή της Θράκης.

Η Δραγώνα (2007) παρουσιάζει τη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολείο υπό την οπτική διαφορετικού πρίσματος. Έτσι, είναι κοινό φαινόμενο όταν υπάρχει σχολική αποτυχία ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή η οικογένεια και το σχολείο να αποκτούν ανταγωνιστική σχέση. Από αυτή τη σχέση προκύπτουν αλληλοκατηγορίες των οποίων το αποτέλεσμα είναι η στασιμότητα και η μη αντιμετώπιση των προβλημάτων και από τη μεριά του σχολείου αλλά και από τη μεριά της οικογένειας. Πολλές φορές παρατηρείται ο διχασμός του μειονοτικού παιδιού που βιώνει επώδυνα την πολιτισμική σύγκρουση του σχολείου και της οικογένειας και για να τον αποφύγει καταφεύγει είτε στην υποτίμηση της οικογένειας είτε του σχολείου.

3.7.1.5. ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ένα επιπλέον πρόβλημα για την εκμάθηση της ελληνικής αποτελεί και η ελάχιστη επαφή των μαθητών με τη γλώσσα, ιδιαίτερα όσων διαμένουν στους ορεινούς μειονοτικούς οικισμούς. Η χρήση της ελληνικής σε αυτές τις περιπτώσεις περιορίζεται αποκλειστικά στο σχολείο και μόνο με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που δημιουργεί μεγάλο γνωστικό έλλειμμα (Σαραφίδου & Ζερδέλη 2005: 335-340).

Συγκεκριμένα η γλωσσική πραγματικότητα των ορεινών μειονοτικών οικισμών περιγράφεται από τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη που περιγράφουν μονόγλωσση πραγματικότητα για τους ηλικιωμένους, τις γυναίκες και τους ανήλικους, οι οποίοι χρησιμοποιούν αποκλειστικά την πομακική γλώσσα, ενώ οι ενήλικες άντρες είναι κυρίως τρίγλωσσοι λόγω πολιτικών και επαγγελματικών συνθηκών, μιλώντας την πομακική, την τουρκική και την ελληνική (Γεροβασιλείου 2003).

3.7.2. ΛΟΙΠΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Για τον Βακαλιό (1997: 83-84) οι λόγοι αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος των μειονοτικών σχολείων είναι ποικίλοι. Τους πρακτικούς λόγους απαρτίζουν η δυσμενής χωροταξική κατανομή των σχολείων σε συνδυασμό με την κακή συγκοινωνία που αποτρέπει πολλούς μαθητές από τη φοίτηση, καθώς και ο κακός υλικοτεχνικός εξοπλισμός.

Για τον Γιαγκουνίδη (2004) η μεγάλη απόκλιση της τουρκικής από την ελληνική ως γλωσσικών συστημάτων επιβαρύνει σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση της δεύτερης, γεγονός που ξεκινάει εξαρχής με τις δυσκολίες κατά την εκμάθηση του προφορικού λόγου μιας και οι φωνητικές και φωνολογικές διαφορές είναι μεγάλες. (στο Σαραφίδου & Ζερδέλη 2008).

3.7.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Στα εγγενή προβλήματα του μειονοτικού σχολείου, έρχονται να προστεθούν κοινωνικά και πολιτικά θέματα, τα οποία από όχι μόνο επιβαρύνουν την προβληματική κατάσταση, αλλά και τη συντηρούν. Στους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι συμπεριφορές, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι αξίες, οι τακτικές και οι επιδιώξεις των πλειονοτικών και μειονοτικών μελών της τοπικής κοινωνίας, των πολιτικών, των οικογενειών, των εκπαιδευτικών και εν τέλει των ίδιων των μαθητών.

3.7.3.1.ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ

Η Ασκούνη (2007) κατηγορεί ως βασικό υπαίτιο της στρεβλής μειονοτικής εκπαίδευσης τις πολιτικές δυνάμεις. Η μειονότητα της Θράκης αποτέλεσε για πολλά χρόνια την διελκυστίνδα ανάμεσα στην Τουρκία και την Ελλάδα. Την περίοδο των δεκαετιών 1930 μέχρι 1990 το ελληνικό κράτος φοβούμενο την τουρκική επιρροή ακολούθησε τακτικές απομόνωσης και περιθωριοποίησης της μειονότητας παραβιάζοντας θεμελιώδη δικαιώματα. Αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής ήταν ότι «τα εκπαιδευτικά ζητήματα της μειονότητας καθορίστηκαν επί μακρόν με βάση εξωγενείς λογικές τις στοχεύσεις δηλαδή της εξωτερικής πολιτικής και την ελληνοτουρκική διαμάχη και όχι με γνώμονα τις προϋποθέσεις και τους εκπαιδευτικούς στόχους που το κράτος θέτει για τους πολίτες». Έτσι, το υπάρχον δίγλωσσο μειονοτικό σχολείο εξακολουθώντας να υπηρετεί πολιτικούς σκοπούς και όχι ενισχύει τον εκπαιδευτικό διαχωρισμό της μειονότητας.

Επιπλέον, για την Ανδρούσου (2011: 224) ο καθορισμός της τουρκικής ως μοναδικής γλώσσας της μειονότητας στο δίγλωσσο σχολείο έπαιξε κύριο ρόλο στη σύνδεση της ταυτότητας της μειονότητας με την Τουρκία. Η μονομερής αυτή γλωσσική αναγνώριση της μειονότητας ανάγεται στην περίοδο της συνθήκης της Λωζάνης όπου ως αντιμαχόμενα τα δύο σχετιζόμενα κράτη, Ελλάδα και Τουρκία, ακολούθησαν την στρατηγική της απόδοσης εθνικών χαρακτηριστικών στη μειονότητα μιας και οποιοσδήποτε αυτοπροσδιορισμός και έκφραση διαφορετικής πολιτισμικής χροιάς μπορούσε να αναχθεί σε πολιτικό διακύβευμα.

3.7.3.2.ΣΤΑΣΗ ΠΛΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ

Ο Μοσχονάς (2009) υποστηρίζει ότι η γλωσσική ιδεολογία που διατρέχει την μειονοτική εκπαίδευση ταυτίζεται με την «μονογλωσσία». Για τη «διπλή μονογλωσσία» των μειονοτικών σχολείων ευθύνεται ο ελλοχεύων τουρκικός και ελληνικός εθνικισμός, που σε μια ανταγωνιστική σχέση προκαλεί την ύπαρξη «παράλληλων μονογλωσσιών». Από την μονόγλωσση ιδεολογία διακατέχονται πολιτικοί και εκπαιδευτές, οι οποίοι με «ακαδημαϊκά τεχνάσματα» προσπαθούν να τη συγκαλύψουν προβάλλοντας μια κατ' επίφαση διγλωσσία.

Η Ασκούνη (2007) αναφέρεται σε στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις, που πηγάζουν από την ιδεολογία του 19^{ου} αιώνα «για το έθνος και την ελληνικότητα». Αυτού του είδους οι παρωχημένες και άκαιρες για τη σύγχρονη εποχή αντιλήψεις περί ομοιοσύστασης του ελληνικού έθνους, βρίσκουν ακόμα και σήμερα έδαφος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναπαράγοντας τα προβλήματα και θεμελιώνοντας εμπόδια για την ένταξη των παιδιών ως αυριανών πολιτών στην ελληνική κοινωνία. Επιπλέον, αναφέρεται σε μια στερεοτυπική αντίληψη που έχει επικρατήσει στους κόλπους της πλειονότητας και κυρίως των εκπαιδευτικών, βάσει της οποίας η μειονότητα ως «να επρόκειτο για κάποιο εγγενές χαρακτηριστικό της κουλτούρας της» είναι αδιάφορη και αρνητική απέναντι σε θέματα εκπαίδευσης. Αυτή η λογική είναι επικίνδυνη διότι νομιμοποιεί την ανισότητα στα εκπαιδευτικά αγαθά και άρει το βάρος της ευθύνης των εκπαιδευτικών στην σχολική αποτυχία της μειονότητας, αναπαράγοντας την.

Σύμφωνα με τον Bodycott (2006) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ότι οι πολιτισμικές τους καταβολές επιδρούν στον τρόπο που διδάσκουν, ούτε τα υπολανθάνοντα μηνύματα που περνούν στους μαθητές τους κατά τη διδασκαλία τους. Επίσης, ο Ogbu (1991) υποστηρίζει πως όταν η δεύτερη γλώσσα και η κουλτούρα που τη συνοδεύει προκύπτει από την κυρίαρχη ομάδα, η οποία λογίζεται ως ανώτερη, ενώ αντίθετα ο πολιτισμός των μειονοτήτων απορρίπτεται ως κατώτερος, οι μαθητές βιώνουν συναισθήματα απόρριψης και νιώθουν καχυποψία απέναντι στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα, γεγονός που μπορεί να εξελιχθεί σε γενικότερη αρνητική συμπεριφορά απέναντι στον κυρίαρχο πολιτισμό (στο Magos & Simopoulos 2009).

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Δραγώνα (2007:13), η οποία αναφερόμενοι στους εκπαιδευτικούς μειονοτικών μαθητών, παρατηρεί ότι πολύ συχνά δεν αντιλαμβάνονται ότι η μειωμένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους οφείλονται στην προσπάθειά τους για περιφρούρηση της ταυτότητας τους και το αποδίδουν σε χαμηλό δείκτη ευφυΐας, έλλειψη κινήτρων ή απροθυμία. Για να άρει την άμυνα του ο μειονοτικός μαθητής και να δεχθεί την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, πρέπει ο σχολικός θεσμός να σεβαστεί και να αναγνωρίσει την ταυτότητά του. Μόνο τότε θα είναι σε θέση το παιδί να σταθεί θετικά και με αυτοπεποίθηση απέναντι στην εκπαίδευση, χωρίς εσωστρέφεια και τάσεις απομόνωσης.

3.7.3.3.ΣΤΑΣΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ

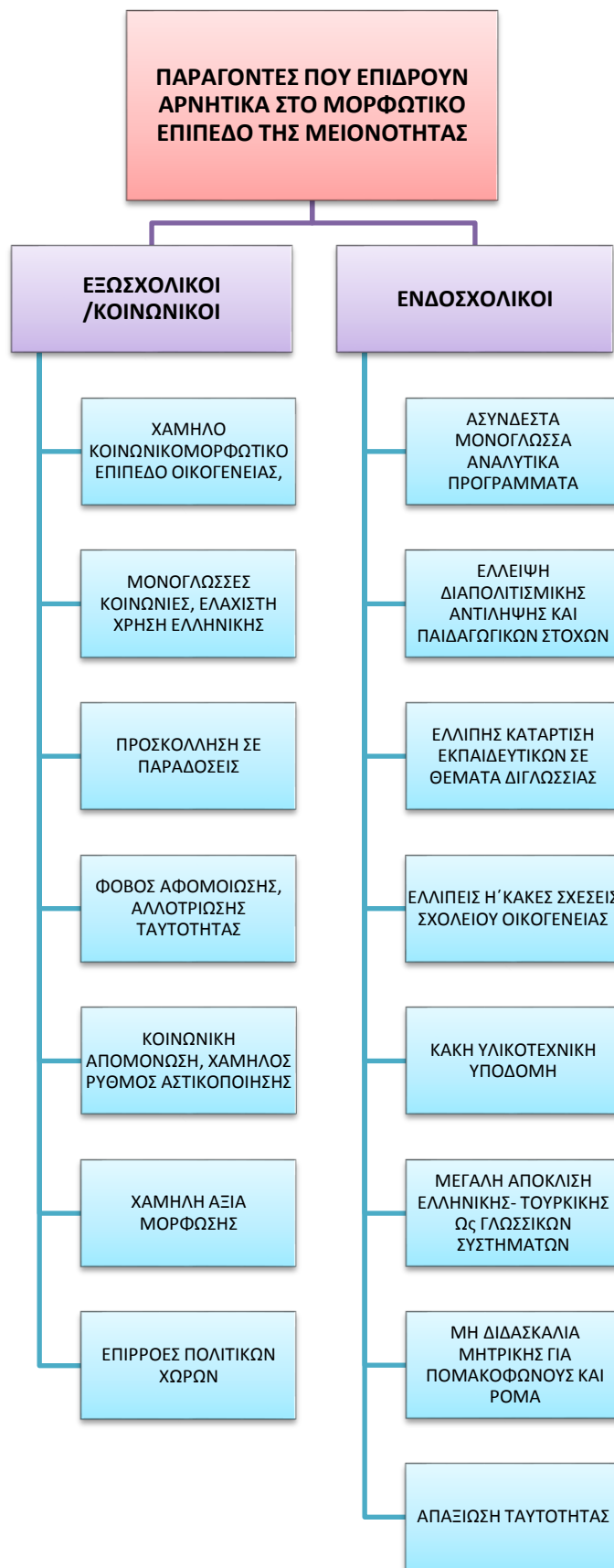
Ο Μαυρομάττης (2002) εστιάζει σε τρεις άξονες του προβλήματος, το status, δηλαδή την αξία των γλωσσών, τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και τον εθνικισμό. Ο μειονοτικός πληθυσμός αντιλαμβάνεται τα ελληνικά ως γλώσσα εξουσίας και του δημόσιου χώρου, κίνητρο μάθησης της είναι η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου. Αντίθετα, στην τουρκική γλώσσα αποδίδονται γνωρίσματα αλληλεγγύης, αλλά και υποτέλειας. Όμως, στη συνείδηση των μουσουλμάνων κατοίκων στην καλή εκμάθηση της ελληνικής ελλοχεύει ο φόβος απώλειας της ταυτότητάς και η απομόνωση από την κοινότητα, που λειτουργούν ανασταλτικά. Τέλος, ο εθνικισμός ταυτίζει την αποδοχή της γλώσσας και του πολιτισμού του «άλλου» με αισθήματα απειλής από τη μεριά των πλειονοτικών και φόβου αλλοτρίωσης από τη μεριά των μειονοτικών.

Ο Βακαλιός (1997:83-84) αποδίδει τη σχολική αποτυχία σε ιδεολογικοπολιτικούς λόγους, όπως η αρνητική στάση των μειονοτικών γονιών για τη μόρφωση των παιδιών, ιδίως των κοριτσιών, αλλά και «διαφόρων παραγόντων ένθεν και ένθεν» που αποτρέπουν τη φοίτηση των παιδιών στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο Κελεσιδής (2002:103) αποδίδει την αποστροφή μερικών μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα «στις ασυνείδητες προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που αυτό έχει εσωτερικεύσει από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα του κοινωνικού μικρόκοσμου και του οικογενειακού του περιβάλλοντος».

3.8.ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Το διάγραμμα που ακολουθεί αποτελεί προσπάθεια σχηματικής κατηγοριοποίησης των αιτιών του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου της μειονότητας όπως αυτή παρουσιάστηκε κατά τη βιβλιογραφική έρευνα.



Διάγραμμα 1: Παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στο μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας

3.9. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η επιστημονική κοινότητα έπειτα από την αναγνώριση των γενεσιουργών αιτιών των εκπαιδευτικών προβλημάτων, αναζητά τρόπους αντιμετώπισής και τους παράγοντες που δρουν ενισχυτικά στην μορφωτική άνοδο και κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών της μειονότητας.

Ο Βακαλιός (1997:84) παρατηρώντας την κατάσταση της μειονοτικής εκπαίδευσης πριν από σχεδόν μία δεκαετία, πρότεινε μια σειρά μέτρων για τη βελτίωση της μειονοτικής εκπαίδευσης, κάποια εκ των οποίων έχουν εφαρμοστεί σήμερα. Τα μέτρα αυτά αφορούν στη συγγραφή νέων βιβλίων και στη γενική αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, στη συνεχή επιμόρφωση των δασκάλων, καθώς και εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικό μάθημα στις παιδαγωγικές σχολές. Για την άρση των δυσκολιών πρόσβασης λόγω δυσμενούς χωροταξικής κατανομής πρότεινε την ίδρυση νέων σχολείων σε σημεία με εύκολη πρόσβαση. Για την αντιμετώπιση της κοινωνικής απομόνωσης και «γκετοποίησης» πρότεινε να εφαρμοστούν προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής για την καλλιέργεια της ανεκτικότητας και του σεβασμού απέναντι στον άλλον. Στα προγράμματα αυτά θα πρέπει να συμμετέχουν ανεξαιρέτως και τα παιδιά της πλειονότητας αλλά και της μειονότητας ούτως ώστε να αναπτυχθεί αμοιβαία η κουλτούρα της πολυπολιτισμικότητας.

Ο Κελεσίδης (2002:105-107) τονίζει ότι οι αλλαγές πρέπει να πραγματοποιηθούν από την είσοδο του μειονοτικού μαθητή στο σχολείου. Αναφέρεται σε διδακτικές πρακτικές βάσει των οποίων στις πρώτες τάξεις στόχος του ελληνόφωνου προγράμματος πρέπει να τεθεί η εξοικείωση και η θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα, με χρήση εποπτικού υλικού, το οποίο θα σχετίζεται με τα βιώματα των μαθητών, καθώς και ελληνοτουρκικού και ελληνοπομακικού λεξικού. Υποστηρίζει την ένταξη διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας και τη χρήση επικοινωνιακής μεθόδου, η οποία βοηθάει στην εσωτερίκευση της «νοητικής γραμματικής». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι πολλαπλός να δρα ως ψυχολόγος και ως διαμεσολαβητής ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς. Επίσης, το σχολείο πρέπει να θέσει ως στόχο του την επαφή του με την ελληνόφωνη κοινωνία και να λειτουργεί με εξωστρέφεια αποτινάσσοντας τις

προκαταλήψεις, στοχεύοντας στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτό και την κοινωνία. Σε άλλο άρθρο του (2006: 588) προσθέτει την ανάγκη εκπόνησης «ανοικτού διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος διαπολιτισμικής προσέγγισης που θα συνδέει και θα υπαγορεύει το περιεχόμενο του ελληνόγλωσσου και του τουρκόφωνου προγράμματος», την καθιέρωση συνεχών και τακτικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, την πρόσθετη εξωσχολικής αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και την «ενημέρωση- ευαισθητοποίηση των γονιών μέσα από σεμιναριακούς κύκλους σχολών γονέων».

Η Δραγώνα (2007) τονίζει ότι βάσει ερευνών η εδραιωμένη επαφή γονιών και εκπαιδευτικών καταπολεμά σθεναρά τη σχολική αποτυχία ακόμα και σε περιοχές κοινωνικοοικονομικά υποβαθμισμένες.

3.10. ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΑΣΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με την έκθεση της εξωτερικής αξιολόγησης της πράξης «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη που συγγράφηκε για την περίοδο 2010-2014, οι παράγοντες που σήμερα επιδρούν θετικά και προσφέρουν ευκαιρίες είναι:

A) Η ιδέα της κοινωνικής ένταξης η οποία ενισχύεται με πολιτικές του ελληνικού κράτους που εξυπηρετούν την ισοτιμία και ισοπολιτεία όλων ανεξαιρέτως των πολιτών. Ιδιαίτερα ύστερα από το έτος 1991, η αλλαγή στάσης της πολιτικής ηγεσίας απέναντι στους μουσουλμάνους πολίτες της μειονότητας με την αναγνώριση των δικαιωμάτων της δημιουργεί ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για κοινωνική ενσωμάτωση και όχι αποκλεισμό.

B) Η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των μελών της μειονότητας από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, επηρεάζει θετικά την αντίληψη για τη αξία της μόρφωσης, η οποία πλέον λογίζεται ως «εργαλείο» κοινωνικής ανόδου. Έτσι, κυρίως οι αστοί μουσουλμάνοι της δυτικής Θράκης επενδύουν στο μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών τους.

Γ) Στη σύγχρονη εποχή στους κόλπους της μειονότητας δρουν και ενεργούν πολλά μέλη επαγγελματίες απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευση. Αυτοί αποτελούν πρότυπα και κίνητρο των μαθητών για μετέπειτα σπουδές.

Δ) Η αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας εξυπηρετεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και από τη μεριά του εκπαιδευτικού και από του μαθητή. Ο πρώτος γιατί ενημερώνεται και βρίσκει πληροφορίες για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και ο δεύτερος γιατί μέσα από το πλούσιο οπτικοακουστικό περιβάλλον αυξάνει τις δυνατότητες εκμάθησης της ελληνικής.

Ε) Η υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την αποτροπή σχολική διαρροής με στόχο την άμβλυνση μορφωτικών και κοινωνικών διαφορών ανάμεσα στους μαθητές της χώρας.

A.2. ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ «Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ»

3.11. ΟΡΙΣΜΟΙ

3.11.1. ΓΛΩΣΣΑ

Η γλώσσα είναι «το βασικό συστατικό του τρόπου με τον οποίο αναγνωρίζουμε και εκφράζουμε τον εαυτό μας. Χωρίς τη γλώσσα δεν θα υπήρχε ούτε ολοκληρωμένη σκέψη αλλά ούτε και αξιόλογη ανάπτυξη της κοινωνίας» (Lewis1993:51).

3.11.2. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Οι συντάκτες του Ευρωπαϊκού Χάρτη για τις Περιφερειακές ή Μειονοτικές Γλώσσες ορίζουν ως «Μειονοτική ή περιφερειακή γλώσσα εκείνη που δεν είναι επίσημη γλώσσα του κράτους και χρησιμοποιείται «παραδοσιακά» από τους κατοίκους μιας περιοχής του, οι οποίοι αποτελούν μειοψηφία σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Σε αυτές δεν περιλαμβάνονται οι διάλεκτοι της επίσημης γλώσσας ούτε οι γλώσσες των μεταναστών» (Τσιτσελίκης 2001:136).

3.11.3. ΠΡΩΤΗ-ΔΕΥΤΕΡΗ-ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Σύμφωνα με την Σκούρτου (2007) η ειδοποιός διαφορά της πρώτης από τη δεύτερη γλώσσα δεν αφορά στον χρόνο πρόσκτησης, δηλαδή ποια κατακτήθηκε πρώτη, διότι η διγλωσσία είναι μία εξελισσόμενη διαδικασία. Έτσι, μπορεί η πρώτη γλώσσα επικοινωνίας να εκτοπισθεί από τη δεύτερη, εάν αλλάξουν οι συνθήκες και οι γλωσσικές ανάγκες στη ζωή του ατόμου. Ο χρόνος χρήσης των γλωσσών είναι το στοιχείο που διαχωρίζει την πρώτη και δεύτερη από την ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με αυτή την παραδοχή η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα πραγματώνονται στο παρόν, ενώ η χρήση της ξένης μεταφέρεται για το μέλλον, ως προσόν που εν δυνάμει αν το απαιτήσουν οι συνθήκες θα χρησιμοποιηθεί.

Ο Κελεσίδης (2002:113) ξεχωρίζει την ξένη γλώσσα από τη δεύτερη με την αναγκαιότητα και την αξία χρήσης της στο κοινωνικό και επαγγελματικό γίνεσθαι. Σύμφωνα με αυτόν τον συλλογισμό η ξένη γλώσσα μπορεί να μην γίνει ποτέ

απαραίτητη στη ζωή του ατόμου, ενώ η δεύτερη ως γλώσσα της κοινωνίας θα το επηρεάζει άμεσα.

Επομένως, ανακύπτει ο προβληματισμός αν στις αμιγώς τουρκόφωνες ή πομακόφωνες περιοχές των μειονοτικών, όπου για τους ανήλικους μαθητές η μοναδική γλώσσα επικοινωνίας με το περιβάλλον τους είναι η τουρκική ή η πομακική, η ελληνική αποτελεί δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Είναι, λοιπόν, σημαντικός ο χαρακτηρισμός της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και το πώς οι μουσουλμάνοι μαθητές την αντιλαμβάνονται, ώστε και ο τρόπος διδασκαλίας της να είναι ο αντίστοιχος.

3.11.4. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Ο όρος «διγλωσσία» έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα και ο χαρακτηρισμός «δίγλωσσος» δεν είναι απόλυτος, καθώς έχει δεχθεί πολλές τροποποιήσεις από την πρώτη φορά που αποδόθηκε.

Παρακάτω παρατίθενται μερικοί ορισμοί και αναφορές σχετικά με τη διγλωσσία, ούτως ώστε να αναδειχθεί η δυσκολία ορισμού της και η ευρύτητα του όρου.

Για τον Bloomfield (1933:56) δίγλωσσος είναι αυτός που μπορεί να χρησιμοποιήσει δύο γλώσσες όπως ένας φυσικός ομιλητής.

Ενώ για τον Diebold (1961) δίγλωσσος είναι αυτός που τουλάχιστον μπορεί να καταλάβει φράσεις σε μία άλλη γλώσσα, ακόμα κι αν δεν είναι σε θέση να αρθρώσει δικές του.

Για τον Grosjean (1982) η διγλωσσία δεν πρέπει να νοείται ως το άθροισμα δύο μονόγλωσσων. Διότι η παρουσία των δύο γλωσσών και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση προκαλεί ένα διαφορετικό και ολοκληρωμένο γλωσσικό σύστημα, το οποίο αποκρίνεται στις επικοινωνιακές ανάγκες του δίγλωσσου ατόμου χρησιμοποιώντας τη μία από τις δύο γλώσσες ή ακόμα και μία μείξη και των δύο.

Τέλος, η Hakuta (1990:1) εξηγεί ότι κανένας ορισμός της διγλωσσίας του ατόμου δεν είναι τόσο ευρύς που να μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις περιπτώσεις

ατόμων που ονομάζονται «δίγλωσσοι». Το εύρος μπορεί να επεκτείνεται από τον βαθμό όπως ενός φυσικού ομιλητή κατοχής δύο και παραπάνω γλωσσών μέχρι την ελάχιστη επικοινωνιακή ικανότητα στη χρήση της μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Για τη Δενδρινού (2001:89) δίγλωσσο άτομο είναι αυτό που «χρησιμοποιεί με άνεση δύο διαφορετικές γλώσσες για να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές του ανάγκες».

Ως διγλωσσία αναφέρεται η ικανότητα χρήσης δύο γλωσσών στην καθημερινή ζωή (Byers & Lew 2013: 96).

Η διγλωσσία δεν δύναται να ερευνηθεί απομονωμένη από τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες στις οποίες πραγματώνεται (May 2014:7).

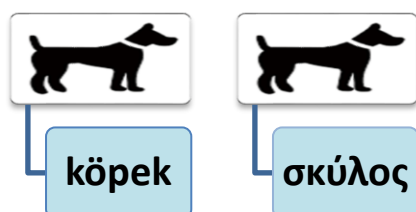
3.12. ΤΥΠΟΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να βρουν τα γνωρίσματα της διγλωσσίας και να την κατηγοριοποιήσουν κατέληξαν σε δίπολα. Έτσι, ο Weinreich (1953) διαχώρισε την σύνθετη από τη συντονισμένη διγλωσσία, ο Mc Laughlin (1984) την ταυτόχρονη από τη διαδοχική, ο Lambert (1975) την προσθετική από την αφαιρετική και οι Skutnabb και Kangas (1981) τη διγλωσσία της ελίτ από την λαϊκή (στο Baker:2001).

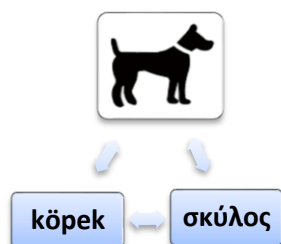
3.12.1. ΣΥΝΘΕΤΗ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΕΝΗ ΚΑΙ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Η κατηγοριοποίηση σε αυτά τα είδη διγλωσσίας βασίζεται στον τρόπο νοητικής αντίληψης των λέξεων, οργάνωσής και απομνημόνευσής τους. Η συντονισμένη διγλωσσία αφορά σε γλωσσικά σύμβολα των οποίων οι εννοιολογική σημασία απομνημονεύεται ξεχωριστά και αυτόνομα σε κάθε γλώσσα.. Ενώ κατά τη σύνθετη διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα απομνημονεύονται στη βάση μια κοινής σημασιολογικής έννοιας και έτσι υπάρχει δυνατότητα εναλλαγής της μίας λέξης με την άλλη. Αναφορά γίνεται και σε τρίτο τρόπο απομνημόνευσης γλωσσικών συμβόλων, την υφισταμένη διγλωσσία. Βάσει αυτής το άτομο «στηρίζει» την εκμάθηση της λέξης της Γ2 στην λέξη της Γ1, η οποία με τη σειρά της αντιστοιχεί

στην εννοιολογική σημασία, υπάρχει δηλαδή η διαδικασία της μετάφρασης για να απομνημονευτεί η λέξη της Γ2 (Heredia & Cieslicka 2013:5-11).



Εικόνα 1: Συντονισμένη διγλωσσία



Εικόνα 2: Συνθετική διγλωσσία



Εικόνα 3: Υφισταμένη διγλωσσία

3.12.2. ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗ ΚΑΙ ΔΙΑΔΟΧΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Για τον McLaughlin (1984) η ταυτόχρονη διγλωσσία επιτυγχάνεται στην ανάπτυξη των δύο γλωσσών μέχρι την ηλικία των τριών χρόνων ενός παιδιού. Εάν δεν συμβεί αυτό μέχρι την ηλικία των τριών το παιδί έχει κατακτήσει το γλωσσικό σύστημα μίας γλώσσας, επομένως οποιαδήποτε εκμάθηση άλλης γλώσσας θα γίνεται με αναφορά στην πρώτη, άρα αφορά διαδοχική διγλωσσία.

Για τους Hamers και Blanc (2000) ταυτόχρονα δίγλωσσοι νοείται ο μαθητής που μαθαίνει παράλληλα δύο γλώσσες σε νεαρή ηλικία συνήθως λόγω οικογενειακών συνθηκών, ενώ ως διαδοχικά δίγλωσσοι αυτός που έχοντας κατακτημένη την πρώτη γλώσσα μαθαίνει τη δεύτερη κυρίως σε μεγαλύτερη ηλικία και ως αποτέλεσμα εκπαίδευσης (May, Hill & Tiakiwai 2004:15).

3.12.3. ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΦΑΙΡΕΤΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Ο Lambert (1974) βλέποντας τη διγλωσσία από την κοινωνική της οπτική, διαχωρίζει τις γλώσσες σύμφωνα με την αξία που έχουν για το άτομο, ως τον πλέον καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη των γλωσσών. Έτσι, η αθροιστική διγλωσσία υφίσταται όταν η δεύτερη γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που την ακολουθούν δεν συγκρούονται με την πρώτη και επομένως, δεν την παραγκωνίζουν. Το κέρδος της δεύτερης γλώσσας δεν είναι μόνο γλωσσικό και πολιτιστικό, αλλά οικονομικό και κοινωνικό. Στην προσθετική διγλωσσία, οι δύο γλώσσες και τα πολιτισμικά συστήματα που αυτές αντιπροσωπεύουν συνυπάρχουν αρμονικά σε ένα άτομο, το οποίο «αποκτά ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που ενισχύουν ακόμη περισσότερο την αυτοαντίληψή του» (Παπάνης 2009).

Αντίθετα, όταν οι δύο γλώσσες είναι ανταγωνιστικές ως προς την επικράτηση της μίας έναντι της άλλης, τότε ο Lambert (1974) μιλάει για αφαιρετική διγλωσσία. Αυτή η μορφή συνήθως απαντάται σε περιπτώσεις που η μία γλώσσα έχει περισσότερο κύρος έναντι της άλλης επειδή είναι η κυρίαρχη γλώσσα της πλειοψηφίας.

3.12.4. ΛΑΪΚΗ ΚΑΙ ΕΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Άλλη μία κοινωνική διάκριση της διγλωσσίας βασίζεται στους στόχους εκμάθησης μιας γλώσσας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, όταν η εκμάθηση μία γλώσσας γίνεται για την προσθήκη προσόντων στην επαγγελματική φαρέτρα, για αύξηση γοήτρου, για γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και γενικότερα για στόχους μη απαραίτητους τότε αφορά στη διγλωσσία της ελίτ. Αυτή η διγλωσσία κατακτάται μέσω οργανωμένης συστηματικής εκπαίδευσης. Οι επιπτώσεις της αποτυχίας κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας είναι μικρής σημασίας στη ζωή του ατόμου.

Στον αντίποδα βρίσκεται η λαϊκή διγλωσσία, η οποία κρίνεται απαραίτητη για τα άτομα. Αφορά συνήθως μειονότητες της κοινωνίας που δέχονται μεγάλες πιέσεις κατάκτησης της κυρίαρχης γλώσσας, ενώ η μητρική τους γλώσσα υποτιμάται από την

πλειονότητα. Σε περίπτωση αποτυχημένης κατάκτησης της επίσημης γλώσσας, οι επιπτώσεις είναι εξαιρετικά δριμείς στη ζωή του δίγλωσσου ατόμου, το οποίο ενδέχεται να αντιμετωπίσει σχολική αποτυχία, κοινωνικό και επαγγελματικό αποκλεισμό.

3.12.5. ΙΣΟΡΡΟΠΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΗΜΙΓΛΩΣΣΙΑ

Η διάκριση αυτή έχει άξονα τον βαθμό κατάκτησης των δύο γλωσσών.

Για τον Haugen (1973) ισορροπημένος δίγλωσσος είναι αυτός που μπορεί να χειρίζεται δύο γλώσσες στον βαθμό ενός φυσικού ομιλητή. Ο Baker (2001:18), όμως, διατηρεί επιφυλάξεις για αυτόν τον ορισμό, καθώς η έννοια είναι προβληματική για πολλούς λόγους. Καταρχήν ισορροπία μπορεί να υπάρχει και σε εξίσου χαμηλά επίπεδα επάρκειας στις δύο γλώσσες. Ένα ακόμα πρόβλημα που ανακύπτει από αυτόν τον ορισμό είναι ότι η σύγκριση ενός μονόγλωσσου με έναν δίγλωσσο είναι ανορθόδοξη, καθώς, όπως χαρακτηριστικά παρομοιάζει ο Grosejean, «είναι σαν να συγκρίνουμε έναν δρομέα 100 μέτρων συγκρίνοντάς τον με έναν αθλητή του δεκάθλου» (Baker 2001).

Οι Hamers και Blanc (2000) απέδωσαν τον όρο του ισόρροπα δίγλωσσου στα άτομα που κατέχουν υψηλές ικανότητες εξίσου στις δύο γλώσσες, ενώ ως αφαιρετικά δίγλωσσο ή ψευδοδίγλωσσο όρισαν το άτομο που έχει αναπτυχθεί γλωσσικά μόνο σε μία από τις δύο (May, Hill & Tiakiwai 2004:15).

3.12.6. ΜΟΝΟΠΛΕΥΡΗ ΗΜΙΓΛΩΣΣΙΑ/ΔΙΠΛΗ ΗΜΙΓΛΩΣΣΙΑ

Καθώς η αμφιδυναμία/ισορροπία στη διγλωσσία είναι σπάνιο φαινόμενο, συνήθως στα δίγλωσσα άτομα τείνει να επικρατεί η μία από τις δύο γλώσσες λόγω εξωγενών παραγόντων, όπως είναι η επικοινωνιακές ανάγκες το γλωσσικό περιβάλλον και ο βαθμός έκθεσης σε μία γλώσσα. Η δυναμική ανάμεσα στις δύο γλώσσες δεν παραμένει αναλλοίωτη, αντιθέτως ενδέχεται να μεταβληθεί μέσα στον χρόνο ανάλογα με τις απαιτήσεις των εκάστοτε συνθηκών.

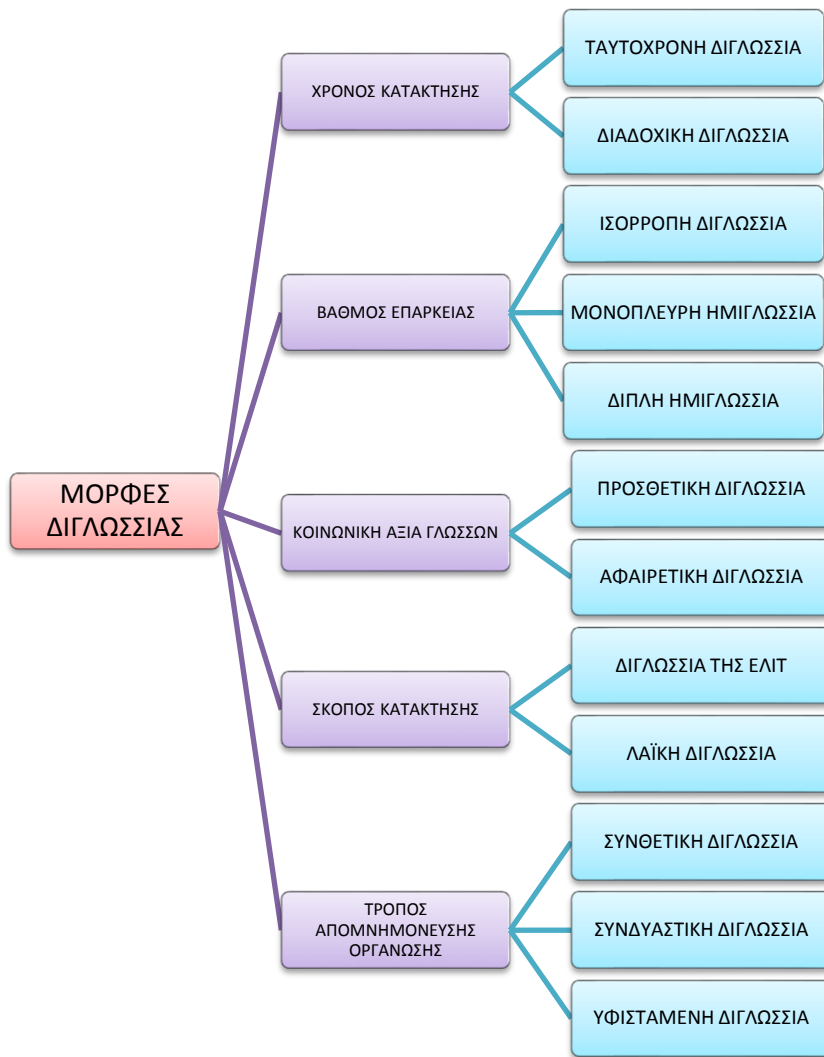
Μία επιπλέον κατηγορία της ημιγλωσσίας αναφέρεται σε άτομα που στερούνται επάρκειας και στις δύο γλώσσες, αυτή είναι η περίπτωση της διπλής ημιγλωσσίας.

Η ανεπάρκεια στη γλώσσα και κατά συνέπεια η ημιγλωσσία οφείλεται σύμφωνα με τον Hansegard (1975) σε ελλείψεις έξι γλωσσικών ικανοτήτων:

1. Το εύρος λεξιλογίου
2. Την ορθότητα της γλώσσας
3. Την ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας
4. Τη γλωσσική δημιουργία
5. Τον απόλυτο έλεγχο των λειτουργιών της γλώσσας
6. Τις σημασίες και τα σχήματα λόγου

Ο ημιδίγλωσσος 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 στην μετέπειτα επαγγελματική του αποκατάσταση (Γεωργούσης 2003).

Για τον Cummins η ημιγλωσσία προκύπτει όταν δεν αναπτύσσεται η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα του ατόμου, δηλαδή η γνώση της δομής της γλώσσας, σε αυτήν συγκαταλέγονται η γραμματική, η κατανόηση κειμένου, η ορθογραφική ικανότητα και οι αφηρημένες έννοιες κ.α. (Baker 2001). Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σε άτομα της μειονότητας, καθώς μη 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.



Διάγραμμα 2:Μορφές Διγλωσσίας

3.13. Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΩΣ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑ Ή ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑ

Από τις αρχές του 19ου αιώνα το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας στράφηκε στο είδος της σχέσης που διέπει τη διγλωσσία με τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου. Οι πρώτες έρευνες που διεξάχθηκαν το 1920 κατέληξαν σε συμπεράσματα βάσει των οποίων η διγλωσσία θεωρήθηκε ανασταλτικός παράγοντας μάθησης και γλωσσικής ανάπτυξης, ενώ στον δίγλωσσο αποδόθηκε ο όρος του «γλωσσικά ανάπηρου» (Arnarsdóttir 2012). Μετέπειτα ερευνητικά ευρήματα ανέτρεψαν την πρότινος επικρατούσα αντίληψη, τονίζοντας τη θετική επιρροή της διγλωσσίας στην απόκτηση ακαδημαϊκών και κοινωνιογλωσσικών δεξιοτήτων. Τα εκ διαμέτρου αντίθετα συμπεράσματα οφειλόταν σε υποβόσκουσα πολιτική παράμετρο και σε ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, καθώς οι αρχικές έρευνες παρέβλεπαν την κοινωνικοοικονομική διάσταση του φαινομένου (Genesee 2005), χρησιμοποιώντας ελλιπή ερευνητικά εργαλεία και μη αντιπροσωπευτικό δείγμα μονόγλωσσων και δίγλωσσων υποκειμένων.

Οι σύγχρονες έρευνες έρχονται να αποκαταστήσουν τη γενικότερη αντίληψη για τη διγλωσσία, καθώς συνηγορούν στη γνωσιογλωσσική ισότητα των δίγλωσσων έως και την υπεροχή τους με τους συγκρινόμενα μονόγλωσσους. Η επισκόπηση των σχετικών ερευνών καταδεικνύει πληθώρα πλεονεκτημάτων έναντι ελάχιστων μειονεκτημάτων (Arnarsdóttir 2012). Τα αποδειχθέντα οφέλη της διγλωσσίας εντάσσονται σε δύο ευρύτερες αλληλένδετες κατηγορίες, τη γνωστική και τη γλωσσική. Η πρώτη αφορά δεξιότητες όπως η γνωστική ευελιξία, δημιουργικότητα, ο έλεγχος προσοχής, η επιλεκτική προσοχή, ο έλεγχος επιτέλεσης, ο γνωστικός έλεγχος, οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, εγκράτεια-αναστολή απόκρισης, διαχείριση ταυτόχρονων δραστηριοτήτων (Arnarsdóttir 2012). Στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν η μεταγλωσσική επίγνωση, η επικοινωνιακή ευαισθησία, διαπροσωπική κοινωνική αντίληψη (Marsh et al. 2009). Ως αρνητικές πτυχές της διγλωσσίας κάποιες έρευνες κατέδειξαν τη λεξιπενία, φωνολογική αδυναμία και τη γλωσσική δυσχέρεια (Bialystok 2009). Σχετικά με την απλή και βραχεία εργασιακή μνήμη τα αποτελέσματα των δύο ομάδων ήταν ισοδύναμα, ενώ σε πλεονεκτική θέση βρίσκονται οι δίγλωσσοι όταν το πλαίσιο απαιτεί έλεγχο μνήμης και αναστολή απόκρισης (Bialystok 2009).

Με στόχο τη μείωση των διαφοροποιητικών παραμέτρων και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, μερικές έρευνες επέλεξαν δείγμα αμιγώς δίγλωσσο διαφοροποιούμενο μόνο ως προς τον χρόνο και τον βαθμό κατάκτησης των γλωσσικών ικανοτήτων. Συνεπώς, οι συγκρινόμενες ομάδες συστάθηκαν από ταυτόχρονα και διαδοχικά δίγλωσσα άτομα, είτε ισόρροπα και αφαιρετικά δίγλωσσους μαθητές. Όσον αφορά τα ερευνητικά ευρήματα που προέρχονται από τη σύγκριση ταυτόχρονων και διαδοχικών δίγλωσσων, η επιστήμη της γλωσσολογίας αποφαινεται πως οι πρώτοι υπερέρχουν γλωσσικά των δεύτερων. Το φαινόμενο αυτό περιγράφεται εκτενώς στην υπόθεση αλληλεξάρτησης των γλωσσών, βάσει της οποίας η κοινή υποκειμενική ικανότητα που ενέχεται στο δίγλωσσο άτομο αποτελεί την αιτία της γλωσσικής εξέλιξης του. Η θεωρία των κατωφλιών-επιπέδων έρχεται να επιστεγάσει την αντιστοιχία ανάμεσα στην ταυτόχρονη διγλωσσία και τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με την οποία η γλωσσική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω συνεργασίας των δύο γλωσσών. Ως εκ τούτου, η ισόρροπη διγλωσσία καθίσταται προαπαιτούμενο για την κατάκτηση ανώτερων γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων που εδράζονται στο τρίτο επίπεδο (May, Hill & Tiakiwai 2004:40).

Καταλήγοντας, η πλειοψηφία των απόψεων που απηχεί η σύγχρονη βιβλιογραφία για τη διγλωσσία τάσσεται υπέρ της ταυτόχρονης και πρώιμης διγλωσσίας έναντι της ύστερης και αφαιρετικής. Η διγλωσσία αποκτάει την έννοια του προνομίου και ακολουθείται από σειρά γλωσσικών και γνωστικών πλεονεκτημάτων όταν συμβαδίζει με την αποδοχή και εκτίμηση των δύο γλωσσών εξίσου και στην ταυτόχρονη εξέλιξη τους.

3.14. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Στη διαδικασία της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας συνδράμουν αρκετοί παράγοντες που επηρεάζουν το άτομο, οι οποίοι διακρίνονται στους ατομικούς, γλωσσικούς και κοινωνικούς (Τριάρχη- Hermann, 2000: 181).

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν στην κατάκτηση και στην εξέλιξη μιας γλώσσας είναι σύμφωνα με τους Hamers και Blanc (2000) ο βαθμός επαφής του ομιλητή με τη γλώσσα, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται την κοινωνική της ισχύ και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται. Έτσι, οι εκκολαπτόμενα

δίγλωσσοι έχουν θετική στάση σε γλώσσες υψηλού κοινωνικού γοήτρου είτε λόγω επιβράβευσης τους από το πρωτογενές περιβάλλον και τείνουν στην ισόρροπη διγλωσσία, ενώ σε αντίθετη περίπτωση τείνουν προς την αφαιρετική.

3.14.1. ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Ο Brown (2009) απαριθμεί του εξής οκτώ ατομικούς παράγοντες επιρροής του δίγλωσσου ατόμου:

1. Η αυτοεκτίμηση. Χωρίζεται σε τρία είδη, η συνολική αυτοεκτίμηση, η γενική αντίληψη αξία του εαυτού, η κατά συνθήκη αυτοεκτίμηση, η αντίληψη του εαυτού σε συγκεκριμένες συνθήκες και η κατά περίπτωση, η αντίληψη του εαυτού σε συγκεκριμένη εργασία που ανέλαβε το άτομο.
2. Η αντίληψη ικανοτήτων. Η πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να κατακτήσει τη γλώσσα με προσωπική προσπάθεια.
3. Η επιθυμία για επικοινωνία, σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου και με τα κίνητρα του περιβάλλοντός του.
4. Η συστολή, ως ανάγκη προστασίας της αυτοεκτίμησης του ατόμου, χρειάζεται ενίσχυση της αυτοπεποίθηση και τη δημιουργία περιβάλλοντος ενθάρρυνσης, για να μην εμποδίσει την εκμάθηση της γλώσσας.
5. Η ανάληψη ρίσκου. Είναι απαραίτητη για την εκμάθηση της γλώσσας, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να μην αποτρέπεται από τα λάθη του αλλά να μαθαίνει από αυτά.
6. Το Άγχος μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ή εμπόδιο ανάλογα με τον βαθμό του.
7. Η Ενσυναίσθηση, η δυνατότητα να «μπορείς να δεις από τη θέση του άλλου», προωθεί την γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου.
8. Η Εξωστρέφεια ή εσωστρέφεια. Ως εξωστρέφεια δεν νοείται ο βαθμός κοινωνικότητας, αλλά η ανάγκη του ατόμου για ενίσχυση από τους άλλους. Στον αντίποδα οι εσωστρεφείς ενισχύονται από μία εσωτερική τους δύναμη.

3.14.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Σύμφωνα με την Pearson (2011) οι κοινωνικοί παράγοντες γλωσσικής επιρροής είναι πέντε, η επαφή με τη γλώσσα, το στάτους της γλώσσας, η γλώσσα της οικογένειας, η υποστήριξη της κοινωνικής ομάδας και το σχολείο.

Ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι η επαφή του ατόμου με τη γλώσσα και κυρίως η ποσότητα. Η μεγάλη έκθεση είναι καθοριστική για να επιτευχθεί η κατάκτησή της γλώσσας. Στην έκθεση συγκαταλέγεται το χρονικό σημείο της επαφής με τη δεύτερη γλώσσα, καθώς όσο πιο μικρό είναι το παιδί αυξάνονται οι ικανότητες του. Ο χρόνος έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα, αν είναι ταυτόχρονα ή διαδοχικά, καθώς και σε ποιο στάδιο της σχολικής ζωής του μαθητή συμβαίνει. Η χρονολογική ηλικία του ατόμου, αλλά και η νοητική, δηλαδή το επίπεδο ωριμότητάς του, είναι παράγοντας σημαντικός για την ανάπτυξη της διγλωσσίας του. Συγκεκριμένα η ποσότητα έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα, αλλά και η ποιότητα της, δηλαδή η ακρίβεια των λέξεων, η πολυπλοκότητα των φράσεων, δημιουργούν ανάλογες προσλαμβάνουσες και προοπτικές για το δίγλωσσο άτομο.

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι ανάγκες βιοπορισμού και οι ψυχολογικές παράμετροι που τη συνοδεύουν ασκούν επίδραση στην ανάπτυξη της διγλωσσίας. Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και οι αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση προωθούν ή αποτρέπουν το παιδί από την ενασχόληση με τη δεύτερη γλώσσα. Σε επέκταση η στήριξη της μειονότητας στη δίγλωσση εκπαίδευση, κατά πόσο δηλαδή ο κοινωνικός περίγυρος του παιδιού ενισχύεται στην εκμάθηση και εξέλιξη της δεύτερης γλώσσας μέσω προγραμμάτων και κινήτρων. Τέλος, καθοριστικό παράγοντα αποτελεί οι αξίες και οι αντιλήψεις που ενυπάρχουν στην κουλτούρα της ομάδας του μαθητή (Bjelland 2009).

3.14.3. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ

Ο κύριος εκπρόσωπος της συμπεριφοριστικής θεωρίας, ο Skinner, υποστηρίζει ότι οι συνεχείς και αλληπάλληλες αποτυχίες οδηγούν στην απώλεια κινήτρου. Για τη δημιουργία κινήτρων πρέπει να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία τα σωστά εξωτερικά ερεθίσματα, όπως είναι επιβραβεύσεις και ποινές και οι κατάλληλες δραστηριότητες, έτσι ώστε να προκληθεί η επιθυμία της μάθησης και η κινητοποίηση

των δυνατοτήτων. Τη θεωρία αυτή ήρθε να αμφισβητήσει και να συμπληρώσει η θεωρία της ενεργητικής μάθησης σύμφωνα με την οποία το κίνητρο δεν είναι μόνο εξωτερικό, αλλά και εσωτερικό. Δηλαδή, προκύπτει από εσωτερικές ανάγκες και «μέσα από τη συνάντηση με όλους τους άλλους» (Ανδρούσου 2007).

Πέρα κι από το κίνητρο η σύγχρονη εκπαιδευτική ψυχολογία αναφέρεται στον όρο «νόημα». Για τον Perrenoud το νόημα δεν πηγάζει αποκλειστικά από διδακτικές πράξεις αλλά και από την κοινωνικοπολιτισμική καταβολή τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών του. Έτσι, για τους μουσουλμάνους μαθητές της Θράκης «χρειάζεται να αισθανθούν ότι οι προσωπικές τους καταβολές, όχι μόνο γίνονται σεβαστές στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και μπορούν να αποτελέσουν υλικό επεξεργασίας μέσα στην τάξη» (Ανδρούσου 2007).

Σύμφωνα με τον Baker (2001:123) τα κίνητρα των δίγλωσσων ατόμων χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες σύμφωνα με τους στόχους. Έτσι, προκύπτουν το κίνητρο της ένταξης και το εργαλειακό κίνητρο. Το πρώτο δημιουργείται όταν οι μαθητές θέλουν να συσχετιστούν με την πλειονότητα, να συμμετάσχουν σε πολιτισμικές δραστηριότητες και να δημιουργήσουν φιλίες. Το δεύτερο, συμβαίνει όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν τη δεύτερη γλώσσα χρηστικά, ως εργαλείο που δυνάμει θα τους αναβαθμίσει επαγγελματικά και κοινωνικά.

3.14.4. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν διάφοροι ψυχολογικοί παράγοντες, όπως είναι το στρες, το γλωσσικό σοκ, το άγχος που προκαλείται από τη πολιτισμική διαφορά των δύο γλωσσικών φορέων (Schumann 1978 στο Baker 2001: 127). Η ύπαρξη αυτών των παραγόντων καθορίζει τον βαθμό επικοινωνίας του ατόμου και της χρήσης της δεύτερης γλώσσας με το αλλόγλωσσο κοινωνικό του περιβάλλον και επομένως, την εξέλιξη του στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

3.15. ΥΠΟΘΕΣΗ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗΣ ΓΛΩΣΣΩΝ- ΔΙΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΤΟΜΟΥ

Τα συμπεράσματα των πρώτων ερευνών που διεξάχθηκαν με στόχο την ερμηνεία και την κατανόηση του μηχανισμού της διγλωσσικής ανάπτυξης, αντιτίθενται διαμετρικά με αυτά των σύγχρονων. Οι πρώτες έρευνες, λόγω παραλήψεων παραγόντων και χρήσης ακατάλληλων ερευνητικών εργαλείων (Liddicoat 1991: 10), υποστήριζαν την κατωτερότητα και μειονεξία των δίγλωσσων παιδιών έναντι των μονόγλωσσων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η εξέλιξη της πρώτης γλώσσας να αντιμετωπίζεται ως ανασταλτικός παράγοντας για την εξέλιξη της δεύτερης γλώσσας και το αντίστροφο. Παράλληλα το άτομο θεωρείται ότι φέρει δύο ξεχωριστές μεταξύ τους υποκειμενικές ικανότητες ανάπτυξης γλώσσας, όπου η μία λειτουργεί εις βάρος της άλλης (Baker & Hornberger 2001). Στη σύγχρονη εποχή, η υπόθεση αυτή έχει αμφισβητηθεί και αντικατασταθεί από την υπόθεση αλληλεξάρτησης των γλωσσών και την κοινή υποκειμενική ικανότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία αλληλεξάρτησης των γλωσσών (CUP) το δίγλωσσο άτομο χαρακτηρίζεται από κοινή υποκειμενική ικανότητα. Κατ' επέκταση, οι δύο γλώσσες επιφανειακά μοιάζουν διαφορετικές, αλλά σε δεύτερο επίπεδο υπάρχει κοινή βάση. Σε αυτήν λαμβάνουν χώρα γλωσσικές διεργασίες, γίνονται συσχετισμοί εννοιών, αναπαραστάσεις ιδεών, καθώς εκεί εδρεύει ένας κεντρικός μηχανισμός, ο οποίος προωθεί τη συνεχή και αμφίδρομη εξέλιξη των δύο γλωσσών. Η διατύπωση αυτής της υπόθεσης αποκαθιστά την αξία της δίγλωσσης ανάπτυξης και ταυτόχρονα καταρρίπτει τους μύθους που την περιβάλλουν. Μερικές από τις εσφαλμένες αντιλήψεις που καθιέρωσε η προηγούμενη θεωρία ήταν πως οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν φωνολογικές αδυναμίες, γλωσσική σύγχυση και αδυναμία στη χρήση κατάλληλου συντακτικού. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα από τη μια την ενοχοποίηση της πρώιμης έκθεσης του παιδιού του σε δεύτερη γλώσσα, και από την άλλη τον αποκλεισμό του από την πρώτη του γλώσσα. Αντιθέτως, η σύγχρονη υπόθεση υποστηρίζει την παράλληλη εκμάθηση των δύο γλωσσών, ισχυριζόμενη ότι ενισχύει την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και βοηθάει στην επίτευξη ακαδημαϊκών επιδόσεων (Baker 2001:165-166). Επιπλέον, η πρώιμη έκθεση του ατόμου πριν την κρίσιμη περίοδο των πέντε ετών αποτελεί εφελκυστικό για την ισόρροπη έως και την αμφίδρομη διγλωσσία.

3.16. ΥΠΟΘΕΣΗ ΟΡΙΑΚΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ - ΑΜΦΙΔΥΝΑΜΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Άλλη μία σύγχρονη θεωρία που ανατρέπει τις λανθασμένες ιδέες γύρω από την διγλωσσία, είναι αυτή των οριακών επιπέδων του Cummins το 1976. Η θεωρία αυτή αποδίδει το φαινόμενο της σχολικής μειονεξίας στην αφαιρετική διγλωσσία, ενισχύοντας την άποψη ότι οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις στην πρώτη γλώσσα επιδρούν θετικά και σε αυτές της δεύτερης γλώσσας (May, Hill & Tiakiwai 2004: 40). Συνεπώς, η ενδυνάμωση της δεύτερης γλώσσας σε βάρος της πρώτης, δεν οδηγεί σε ανώτερες γλωσσικές και γνωστικές κατακτήσεις, καθώς αυτές διακρίνονται από σχέση συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού. Το μοντέλο αυτό δομείται σε τρία επίπεδα διαβαθμισμένα βάσει γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων. Στο πρώτο-κατώτερο επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές που παρουσιάζουν αδυναμία στις γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες ταυτόχρονα στις δύο γλώσσες, στο δεύτερο-μεσαίο επίπεδο κατατάσσονται όσοι χρησιμοποιούν επαρκώς τις δύο γλώσσες με γνωστικό επίπεδο αντίστοιχο των μονόγλωσσων, ενώ στο τρίτο-ανώτερο επίπεδο βρίσκονται αυτοί που υπερέχουν των μονόγλωσσων γνωστικά και είναι αμφιδύναμοι γλωσσικά. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η σχέση διγλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης αποδεικνύεται ανάλογη, ενώ τα οφέλη της απολαμβάνουν οι μαθητές που τοποθετούνται ανάμεσα στο δεύτερο και τρίτο επίπεδο. Τα πλεονεκτήματα αυτά συναντώνται στην πολιτισμική, κοινωνική, γλωσσική και γνωστική συμπεριφορά του μαθητή. Περιληπτικά, ως σημεία υπεροχής αναφέρονται η μεταφραστική ικανότητα, η γλωσσική ευαισθησία, οι μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες, η ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων, η ανάπτυξη στρατηγικών, η γνωστική ευελιξία και η γλωσσική συνειδητότητα (Hakuta 1990: 5-7). Συμπερασματικά, η απάντηση της θεωρίας των οριακών επιπέδων σχετικά με το αν οι δίγλωσσοι μαθητές υπερέχουν των μονόγλωσσων, δεν είναι καταφατική ούτε αποφατική, αλλά ανάλογη με το ποιο επίπεδο διγλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης έχουν κατακτήσει.

3.17. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Στην πορεία της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν εφαρμοστεί και δοκιμαστεί διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα. Σε εθνικό επίπεδο ο βασικός διαφοροποιητικός παράγοντας όλων των μορφών δίγλωσσης εκπαίδευσης, έγκειται στον σκοπό της, δηλαδή εάν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στοχεύει στην αφομοίωση του ατόμου ή στη

συνύπαρξη πολλών γλωσσών και άρα πολιτισμών. Επομένως, προκύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες δίγλωσσων προγραμμάτων, τα αφομοιωτικά και τα πολυπολιτισμικά. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι ανάλογα με τους στόχους τους, συνεπώς, τα αφομοιωτικά μοντέλα αποβλέπουν στην αφαιρετική δίγλωσσία και συγκεκριμένα στην κυριαρχία της επίσημης γλώσσας έναντι της μειονοτικής, ενώ τα πολυπολιτισμικά μοντέλα αποσκοπούν στην αθροιστική δίγλωσσία, δηλαδή τη διατήρηση και των δύο γλωσσών. Για τον Cummins (1981) η αφαιρετική δίγλωσσία προκαλεί αρνητικές επιπτώσεις στα υποκείμενα που τη βιώνουν εν αντιθέσει με την προσθετική που προσφέρει γνωστικά οφέλη. Στην βιβλιογραφία κυριαρχεί η κατηγοριοποίηση των προγραμμάτων σε «ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης» και «ασθενείς μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης», η διαφορά τους βρίσκεται στο αν προωθούν τη δίγλωσσία ή όχι.

3.17.1. ΑΣΘΕΝΕΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.17.1.1. ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΜΒΥΘΙΣΗΣ

Ο όρος εμβύθιση σύμφωνα με τον Baker δηλώνει τη μεταφορά, ενός ατόμου που βυθίζεται στο νερό με στόχο να μάθει να κολυμπάει. Το άτομο αυτό γνωρίζει μόνο τη μειονοτική γλώσσα, το νερό συμβολίζει την πλειονοτική γλώσσα και το κολύμπι την ανάγκη να τη μάθει. Το άτομο πρέπει να μάθει «να κολυμπάει» αφήνοντας πίσω τη μητρική του γλώσσα η οποία λογίζεται ως βαρίδιο. Στο μοντέλο αυτό ο στόχος είναι η αφομοίωση μέσω αφαιρετικής δίγλωσσίας. Η μητρική του γλώσσα παραγκωνίζεται τελείως κατά τη διαδικασία μάθησης, το άτομο εκτίθεται σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται αποκλειστικά η κυρίαρχη γλώσσα με πλειονοτικούς συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Baker (2001) «οι μαθητές ενδέχεται να βουλιάξουν, να παλέψουν ή να κολυμπήσουν».

Μια παραλλαγή του μοντέλου εμβύθισης είναι το μοντέλο της δομημένης εμβάπτισης. Οι συνθήκες είναι ίδιες σχετικά με την αποκλειστική χρήση της πλειονοτικής γλώσσας και τον στόχο της αφαιρετικής δίγλωσσίας. Οι διαφορές βρίσκονται στην τάξη που αποτελείται εξολοκλήρου από μειονοτικούς μαθητές και στο επίπεδο της γλωσσικής διδασκαλίας που είναι προσαρμοσμένο σε αυτό της τάξης.

Η προσθήκη αντισταθμιστικών μεταβατικών τάξεων αποτελεί άλλη επιπλέον μορφή του μοντέλου εμπύθισης. Αφορά στην προσθήκη μαθημάτων διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας σε παράλληλα μαθήματα με το κύριο πρόγραμμα μαθημάτων. Συγκεκριμένα, οι δίγλωσσοι μαθητές αποχωρούν από την μεικτή τάξη για λίγες ώρες κατά τις οποίες διδάσκονται με ειδικό τρόπο την κυρίαρχη γλώσσα. Ενέχονται, όμως, ο κίνδυνος στιγματισμού αυτών των μαθητών και δυσκολίες που προκύπτουν από την αποσπασματική παρακολούθηση του κύριου διδακτικού προγράμματος.

3.17.1.2. ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση ανήκει στα αφομοιωτικού τύπου προγράμματα. Διαφέρει με την εμπύθιση ως προς τη χρήση της μητρικής γλώσσας. Συνήθως, ξεκινάει από το νηπιαγωγείο ή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού χρησιμοποιώντας τη μητρική γλώσσα ως διαμεσολαβητή-γέφυρα για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στόχος είναι η εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας μόλις ενισχυθεί αρκετά η δεύτερη. Επομένως συγκαταλέγεται στα αφομοιωτικού τύπου προγράμματα. Βάσει το χρόνου ολοκλήρωσης της μετάβασης διαχωρίζεται σε πρόιμη ή όψιμη.

3.17.2. ΙΣΧΥΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.17.2.1. ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ

Τα προγράμματα διατήρησης παρέχουν, όπως και της μετάβασης, μαθήματα διδασκαλίας στη μητρική γλώσσα του παιδιού. Η διαφορά τους έγκειται στους στόχους και στα αποτελέσματά τους, καθώς δεν διακόπτουν το μάθημα της μητρικής γλώσσας, επειδή ο στόχος είναι ο διπλός γραμματισμός του ατόμου τόσο και στις δύο γλώσσες. Επομένως, υπηρετούν την αθροιστική διγλωσσία και κατ' επέκταση στοχεύουν στον ισόρροπο δίγλωσσο μαθητή.

3.17.2.2. ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΜΒΑΠΤΙΣΗΣ

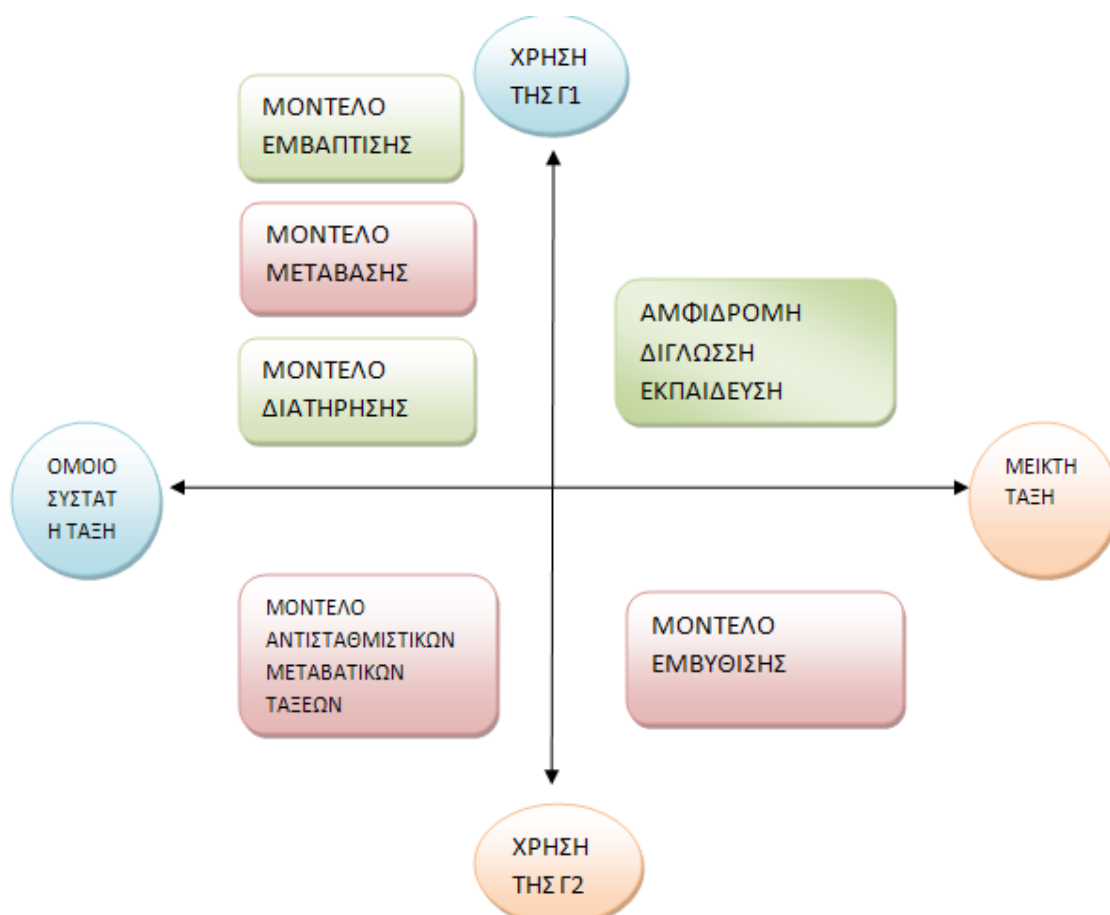
Αυτό το μοντέλο εφαρμόστηκε πρώτη φορά στον Καναδά, όπου στόχος ήταν οι μονόγλωσσοι αγγλόφωνοι πλειονοτικοί μαθητές να μάθουν γαλλικά στο επίπεδο της

γαλλόγλωσσης μειονότητας. Το αποτέλεσμα αυτού του μοντέλου είναι οι μονόγλωσσοι μαθητές να αποκτήσουν τα πλεονεκτήματα των δίγλωσσων.

3.17.3. ΑΜΦΙΔΡΟΜΗ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση παρέχεται σε μεικτές τάξεις όπου οι μαθητές της πλειονότητας και της μειονότητας είναι ισόποσοι και καλούνται να μάθουν και τις δύο γλώσσες. Το πρόγραμμα αυτό αποβλέπει στην απόκτηση των πλεονεκτημάτων της αμφιδύναμης διγλωσσίας.

Παρακάτω παρατίθεται ένα σχεδιάγραμμα, με πράσινο φόντο χρωματίζονται τα ισχυρά μοντέλα διγλωσσίας και με κόκκινο τα ασθενή.



Διάγραμμα 3: Δίγλωσσα Εκπαιδευτικά Μοντέλα

3.18. ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΜΙΞΗ ΚΩΔΙΚΩΝ

Από την σχετική με την μειονότητα της Θράκης βιβλιογραφία προκύπτουν αναφορές σχετικές με την εναλλαγή ή μη γλωσσών κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Σύμφωνα με τον Γεροβασιλείου (2005) «Οι πομακόφωνοι μαθητές αγαπούν τα πομακικά και είναι η κατεξοχήν γλώσσα επικοινωνίας τους. Η μεγάλη πλειοψηφία τους θα επιθυμούσε ο δάσκαλός τους να γνωρίζει πομακικά, για να μπορούν να επικοινωνούν μαζί του σε περίπτωση ανάγκης και για μέσω αυτών να μάθουν πιο εύκολα την άλλη γλώσσα». Παρόλα αυτά η πλειονότητα των μουσουλμάνων δασκάλων της τουρκικής γλώσσας αν και είναι πομακόφωνοι «δεν κάνουν καμία χρήση των πομακικών μέσα στη σχολική τάξη για να βοηθηθούν οι μαθητές εφαρμόζοντας συνειδητά ή ασυνειδήτα τον πόλεμο εναντίον της ίδιας τους της γλώσσας. Αυτό αποτελεί και τη μεγαλύτερη αντίφαση του συστήματος».

3.18.1. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΝΑΛΛΑΓΗΣ ΚΩΔΙΚΩΝ

Η εναλλαγή ή μίξη κωδίκων είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί τον επιστημονικό κόσμο, ιδίως στη σύγχρονη εποχή που δημιουργούνται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και η συνύπαρξη πολύγλωσσων πληθυσμών είναι γεγονός. Ο όρος κώδικας ορίζεται ως οποιοδήποτε σύστημα από σήματα το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αποσταλεί ένα μήνυμα (Jamshidi, A & Navehebrahim, M 2013). Ως εναλλαγή κωδίκων νοείται η εναλλαγή γλωσσών μέσα σε μία συζήτηση, πρόταση ή στοιχείο (Amorim, R 2012).

Μέχρι τη δεκαετία του '80 οι έρευνες για την εναλλαγή κωδίκων είχαν παραγκωνιστεί, διότι το φαινόμενο αυτό ήταν στιγματισμένο και αντιμετωπιζόταν ως ασυνάρτητο γλωσσικό μείγμα χωρίς γραμματική προερχόμενο από ημίγλωσσους ανθρώπους (Barredo, IM 1997). Κάποιοι ερευνητές το χαρακτήριζαν, επίσης, ως μια αρνητική ανεπιθύμητη συμπεριφορά, δείγμα οκνηρίας και αποτυχίας ορθής χρήσης της γλώσσας (Amorim, R 2012). Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μετατόπιση της στάσης της επιστημονικής κοινότητας, η οποία είναι πλέον θετική και παρουσιάζει την εναλλαγή κωδίκων ως σύνηθες φαινόμενο και όχι ως εξαίρεση (Barredo, IM 1997). Επίσης, οι σύγχρονες επιστημονικές παραδοχές αποδίδουν στην εναλλαγή κωδίκων την ιδιότητα επικοινωνιακής στρατηγικής, που επιτρέπει την έκφραση

διαφόρων και διαφορετικών λειτουργιών μέσα στη συνομιλία (Jamshidi, A & Navehebrahim, M 2013). Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα, κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών οι μαθητές καταφεύγουν στην εναλλαγή κωδίκων είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα για να οικοδομήσουν ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Την ίδια συμπεριφορά υιοθετούν και οι εκπαιδευτικοί για να δώσουν οδηγίες, να διδάξουν νέα γραμματική ύλη ή λεξιλόγιο (Amorim, R 2012). Επομένως, πολλές σύγχρονες έρευνες καταλήγουν σε συμπεράσματα που καταδεικνύουν ότι η μίξη γλωσσών αποτελεί χρήσιμο και απαραίτητο εργαλείο για την επίτευξη επικοινωνίας και περαιτέρω σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Έχουν διαπιστωθεί δύο βασικοί τύποι της μίξης κωδίκων κατά τον Romaine (1987), ο ενδοπροτασιακός στον οποίο παρεισφρέουν λέξεις ή φράσεις της άλλης γλώσσας και ο διαπροτασιακός, όπου η εναλλαγή γίνεται σε διαφορετικές προτάσεις (Barredo, IM 1997). Οι προηγούμενες έρευνες είχαν επικεντρωθεί στην εσωτερική ανάλυση της συντακτικής, γραμματικής, μορφολογικής και φωνολογικής πλευράς του φαινομένου, με αποτέλεσμα να μένει αναπάντητο το ερώτημα που αναζητούσε τα αίτια που προκαλούν την εναλλαγή κωδίκων (Niler, C 2006). Τα κενά που παρουσιάστηκαν εξαιτίας της αποκλειστικά γλωσσολογικής προσέγγισης κλήθηκαν να απαντήσουν οι κοινωνιογλωσσολόγοι, οι οποίοι εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην κοινωνική, ανθρωπολογική και ψυχολογική πλευρά του φαινομένου. Από του πρώτους ερευνητές ήταν ο Gumperz και ο Blom που ανέδειξαν την αιτιακή σχέση ανάμεσα στην εναλλαγή γλωσσών του ατόμου και στο επικοινωνιακό πλαίσιο, τους συνομιλητές και το περιεχόμενο της συζήτησης. Αναφέρονται σε δύο είδη εναλλαγής κωδίκων, την καταστασιακή, όπου το άτομο συμμορφώνεται στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο και υιοθετεί τη γλώσσα που απαιτείται από το θέμα της συζήτησης ή τον συνομιλητή και την μεταφορική εναλλαγή κωδίκων, κατά την οποία το υποκείμενο επιλέγει να χρησιμοποιήσει την άλλη γλώσσα ως εργαλείο για την ενίσχυση του λόγου του, για να απορρίψει, να υπαινιχθεί, να ενισχύσει, να κάνει χιούμορ και να αποφορτίσει το περιεχόμενο του λόγου του.

Μια σχετικά πρόσφατη έννοια της κοινωνιογλωσσολογίας είναι το *translanguaging*, του οποίου μορφή αποτελεί η εναλλαγή κωδίκων (Garcia 2009, pp. 151). Η Garcia δίνει τον ορισμό του *translanguaging* ως συνώνυμου της δίγλωσσης χρήσης της γλώσσας: «Το *translanguaging* είναι η πράξη που εκτελείται από δίγλωσσους, η οποία αφορά στην πρόσβαση σε διαφορετικά γλωσσικά

χαρακτηριστικά ή διαφορετικούς τρόπους αυτών που περιγράφονται ως αυτόνομες γλώσσες, με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τις επικοινωνιακές τους δυνατότητες» (Garcia 2009, pp. 140). Εναλλακτικά, η ίδια συγγραφέας ορίζει το *translanguaging* ως την «ευέλικτη χρήση των γλωσσολογικών πηγών από τους δίγλωσσους, με σκοπό να αποδώσουν το νόημα (*make sense*) των κόσμων τους, ενώ το εφαρμόζουν κυρίως στις σχολικές τάξεις εξαιτίας της δυνατότητάς του να απελευθερώνει τις φωνές των μαθητών των γλωσσικών μειονοτήτων» (Garcia 2014). Στην εκπαίδευση, το *translanguaging* μπορεί να οριστεί ως «η διαδικασία με την οποία οι μαθητές και οι δάσκαλοι καταπιάνονται με σύνθετες διαλεκτικές πρακτικές, οι οποίες περιλαμβάνουν όλες τις γλωσσικές πρακτικές των μαθητών με σκοπό να αναπτύξουν νέες γλωσσικές πρακτικές και να διατηρήσουν τις παλιές, να επικοινωνήσουν και να διαθέσουν την γνώση και να δώσουν φωνή σε νέες κοινωνικοπολιτικές πραγματικότητες εξετάζοντας την γλωσσολογική ανισότητα» (Garcia 2014).

Το *translanguaging* μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τρόπος ανανέωσης της γλώσσας των μειονοτήτων μέσα από τη χρήση της στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με την ακαδημαϊκή γλώσσα. Ακόμη, ως παιδαγωγική πρακτική βοηθά στην καλύτερη κατανόηση και επικοινωνία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς (Garcia 2009, pp. 152). Στις τάξεις, οι μαθητές χρησιμοποιούν το *translanguaging* για να μεταβιβάσουν αντιλήψεις, να κατασκευάσουν από κοινού νοήματα και να συμπεριλάβουν τους άλλους στη συζήτηση (Garcia 2009, pp.154). Επίσης, είναι ένας τρόπος να αναπτύξει ο μαθητής μεταγλωσσικές αντιλήψεις και μεταγνωσιακή επίγνωση (Garcia 2009, pp. 153). Σε σχέση με τις άλλες γλωσσικές πρακτικές, το *translanguaging* επιπρόσθετα «επιχειρεί να εξαλείψει την ιεραρχία των γλωσσικών πρακτικών, που θεωρούν κάποιες πολυτιμότερες από άλλες. Έτσι, το *translanguaging* θα μπορούσε να είναι ένας μηχανισμός για κοινωνική δικαιοσύνη...» (Garcia 2014).

Σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές τάξεις με δίγλωσσους μαθητές στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, παρατηρήθηκε σε πολλαπλές περιπτώσεις η χρήση του *translanguaging* από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Creese & Blackledge 2010). Η συνηθέστερη μορφή παρουσιάζεται με την εναλλαγή λέξεων και προτάσεων και από τις δύο γλώσσες και λιγότερο συχνά με την δημιουργία σύνθετων τύπων λέξεων και από τις δύο γλώσσες (Creese & Blackledge, 2010, Garcia 2009, pp. 156). Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, γίνεται σκόπιμη

χρήση και των δύο γλωσσών για την αποσαφήνιση του νοήματος, την μετάδοση πληροφοριών και την επικοινωνία με τους μαθητές (Creese & Blackledge, 2010), ενώ ενθαρρύνουν τη χρήση του translanguaging από τους μαθητές ακόμη και αν διακόπτεται η ροή του μαθήματος. Επιπλέον, οι μαθητές χρησιμοποιούν το translanguaging για την κατανόηση των νοημάτων (Creese & Blackledge, 2010), την μεταξύ τους επικοινωνία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Garcia 2009, pp. 155-156), την επίδειξη των γλωσσολογικών τους δυνατοτήτων, αλλά και για να αστερευτούν μεταξύ τους (Creese & Blackledge 2010).

Β΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

4.1. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με την παρούσα έρευνα έγινε μία προσπάθεια σκιαγράφησης των αντιλήψεων των σημερινών πλειονοτικών εκπαιδευτικών που λειτουργούν στα μειονοτικά σχολεία της του Νομού Ξάνθης.

4.2. Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη, καθώς σύμφωνα και με τον Tuckman «αποκτώντας πρόσβαση σε δεδομένα που βρίσκονται στο μυαλό του ατόμου», είναι δυνατόν να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις του υποκειμένου, τις αξίες του και τις στάσεις του (Cohen, Manion & Morrison, 2007:452).

Η συνέντευξη κατατάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, που όπως περιγράφει ο Παπαγεωργίου (1998: 9-10) με αυτή «ο ερευνητής μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί» (στο Παρασκευοπουλου-Κόλλια 2008).

Για τον Κελπανίδη (1999: 71) «είναι αδύνατον να ερευνηθούν οι στάσεις των υποκειμένων απέναντι σε σύνθετα θέματα» μέσω της παρατήρησης, γι' αυτές τις περιπτώσεις ως καταλληλότερη μέθοδο υποδεικνύει τη συνέντευξη.

Η Παρασκευοπουλου-Κόλλια (2008) αναφέρει πως «όταν η έρευνα σχετίζεται με θέματα που άπτονται συνεργασίας με ενήλικες, οι ερευνητές δυσκολεύονται να αποσπάσουν αξιοποιήσιμες πληροφορίες. Σε τέτοιου είδους έρευνες απαιτείται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων και αυτή επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω των συνεντεύξεων».

4.3. ΤΥΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ο τύπος της συνέντευξης ήταν ημιδομημένος, ώστε να παρέχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα στην έρευνα. Ειδικότερα ανήκε στην κατηγορία της εντοπισμένης συνέντευξης, κατά την οποία ο ερευνητής ορμώμενος από εμπειρίες του ερωτώμενου κινεί τη συζήτηση σε συγκεκριμένη κατεύθυνση (Παρασκευοπουλου-Κόλλια 2008).

Η ροή της συνέντευξης δεν ήταν σταθερή, καθώς ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο και τις πληροφορίες που παρέχει έπαιρνε άλλη τροπή. Ο λόγος αυτής της ελευθερίας κατά την έρευνα ήταν να διερευνηθούν και πηγαίες απόψεις και εμπειρίες που ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να μοιραστούν.

4.4. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Επειδή ο στόχος της έρευνας ήταν η αποτύπωση της εικόνας του σημερινού μειονοτικού σχολείου, εξαιτίας των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτικών επιρροών που λαμβάνουν χώρα σε αυτό, η προσέγγιση μέσω άλλων ερευνητικών μεθόδων θα ήταν εξαιρετικά δύσκολη. Συγκεκριμένα, η μέθοδος της παρατήρησης θα ήταν απαγορευτική, εφόσον δεν εργάζομαι ως εκπαιδευτικός σε μειονοτικό σχολείο και η έγκρισή της θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί έως αδύνατον.

Επίσης, η συνέντευξη σε μαθητές, γονείς ή εκπαιδευτικούς της μειονότητας δεν θα ήταν δυνατή, καθώς τα μέλη της πλειονότητας συνήθως αντιμετωπίζονται με καχυποψία και επιφύλαξη, με αποτέλεσμα είτε να μην συναινούν αρκετοί ως συμμετέχοντες, είτε τα στοιχεία που δίνονται να είναι αλλοιωμένα.

Συνεπώς το δείγμα αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί του ελληνόφωνου προγράμματος. Η προσέγγιση και σε αυτή την περίπτωση δεν ήταν εύκολη, καθώς πολλοί αρνήθηκαν. Τελικά, από αυτούς που δέχτηκαν κάποιοι ήταν φιλικά πρόσωπα, ενώ δεν είναι τυχαίο ότι ένα σημαντικό ποσοστό κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, γεγονός που κάνει τους συνεντευξιαζόμενους πιο εξοικειωμένους με το θέμα της έρευνας.

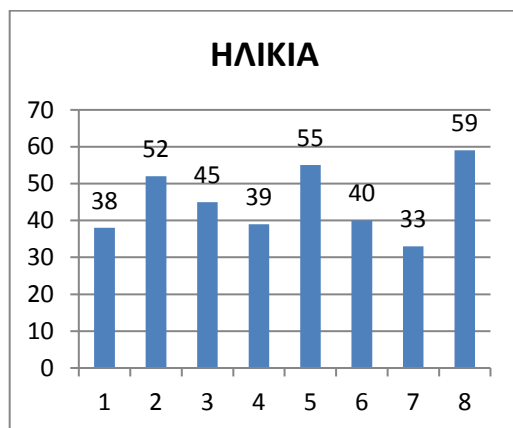
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οκτώ (8) εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί ή ακόμα εργάζονται σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. Ηλικιακά οι μισοί ανήκουν στη κατηγορία των 30-40 χρόνων και οι άλλοι μισοί στη δεκαετία των 41-50

χρόνων. Σχετικά με το φύλο οι συνεντευξιαζόμενοι είναι ισόποσα χωρισμένοι σε τέσσερις (4) γυναίκες και τέσσερις (4) άντρες. Ο τόπος καταγωγής των επτά (7) είναι από τη Θράκη και ένας (1) κατάγεται από την Αθήνα.

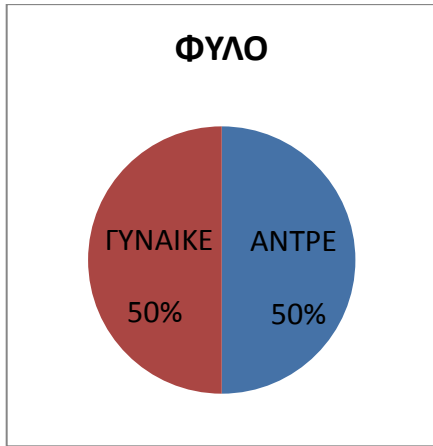
4.4.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

A/A	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ	ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ
E1	38	ΑΝΤΡΑΣ	N. ΞΑΝΘΗΣ
E2	52	ΓΥΝΑΙΚΑ	N. ΡΟΔΟΠΗΣ
E3	45	ΓΥΝΑΙΚΑ	N. ΡΟΔΟΠΗΣ
E4	39	ΓΥΝΑΙΚΑ	N. ΞΑΝΘΗΣ
E5	55	ΑΝΤΡΑΣ	N. ΞΑΝΘΗΣ
E6	40	ΑΝΤΡΑΣ	ΑΘΗΝΑ
E7	33	ΓΥΝΑΙΚΑ	N. ΞΑΝΘΗΣ
E8	59	ΑΝΤΡΑΣ	N. ΞΑΝΘΗΣ

Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος



Γράφημα 1: Ηλικία Δείγματος



Γράφημα 2: Ποσοστό φύλων δείγματος

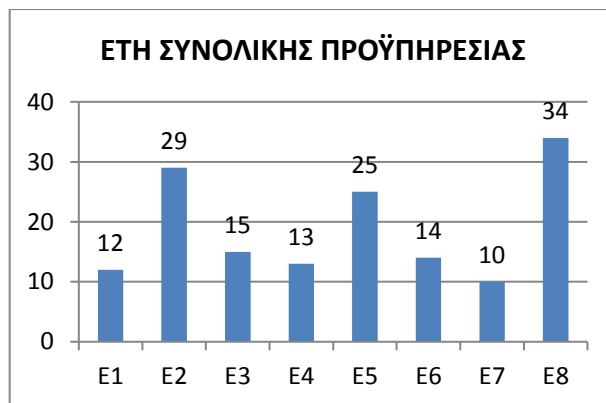
4.4.2. Η ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

Το εύρος της προϋπηρεσίας του δείγματος στη μειονοτική εκπαίδευση κυμαίνεται από τα δύο (2) χρόνια έως τα δεκαεπτά (17), ο λόγος της μεγάλης απόκλισης είναι για να ληφθούν υπόψη εξίσου οι απόψεις εκπαιδευτικών με μεγάλη αλλά και με μικρή επαγγελματική πείρα.

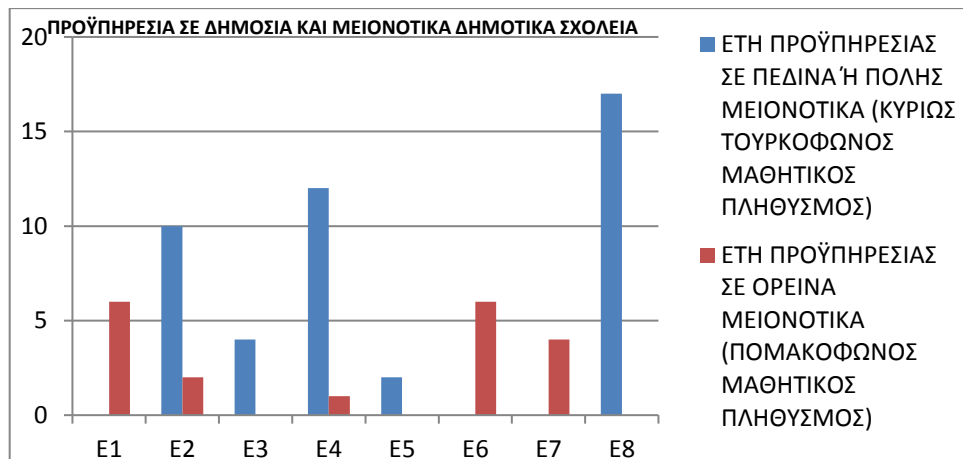
Άλλη μία διάκριση είναι ανάμεσα στα σχολεία με τουρκόφωνους μαθητές και πομακόφωνους.

A/A	ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΠΕΔΙΝΑ Ή ΠΟΛΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ (ΚΥΡΙΩΣ ΤΟΥΡΚΟΦΩΝΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ)	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΟΡΕΙΝΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ (ΠΟΜΑΚΟΦΩΝΟΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ)
E1	12	6	0	6
E2	29	12	10	2
E3	15	4	4	0
E4	13	13	12	1
E5	25	2	2	0
E6	14	6	0	6
E7	10	4	0	4
E8	34	17	17	0

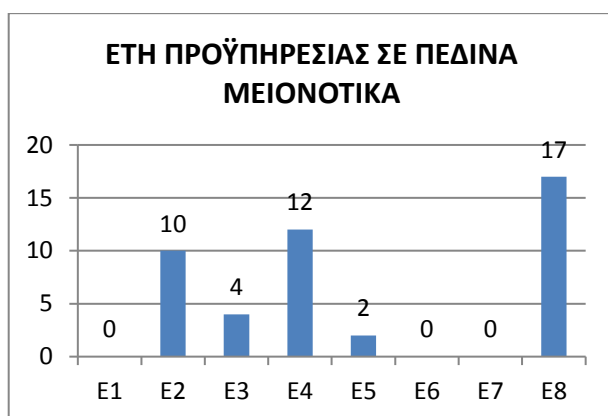
Πίνακας 4: Προϋπηρεσία δείγματος



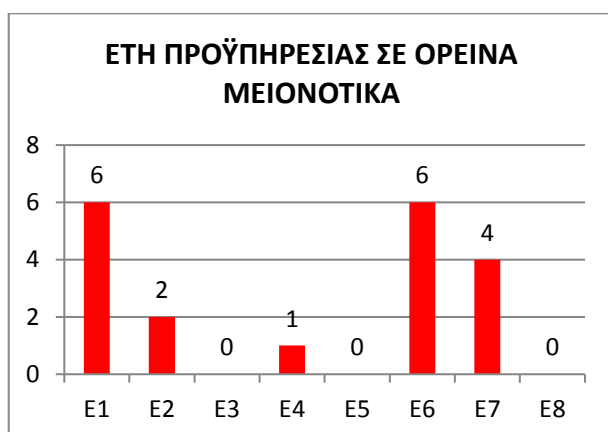
Γράφημα 3: Έτη συνολικής προϋπηρεσίας δείγματος



Γράφημα 4: Έτη προΫπηρεσίας σε δημόσια και μειονοτικά δημοτικά σχολεία



Γράφημα 5: Έτη προΫπηρεσίας σε πεδινά μειονοτικά σχολεία



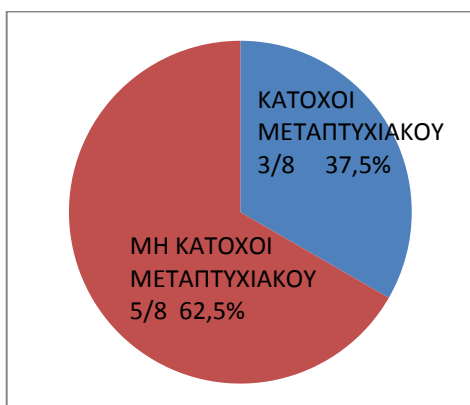
Γράφημα 6: Έτη προΫπηρεσίας σε ορεινά μειονοτικά σχολεία

4.4.3. ΣΠΟΥΔΕΣ

Από τους οκτώ (8) εκπαιδευτικούς οι τρεις (3) σε ποσοστό 37,5 % είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.

A/A	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
E1	0
E2	0
E3	1
E4	0
E5	0
E6	1
E7	1
E8	0

Πίνακας 5: Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου



Γράφημα 7: Ποσοστό δείγματος κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου

4.5.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Αρχικά, τα προκαθορισμένα ερωτήματα ήταν τα εξής δέκα (10):

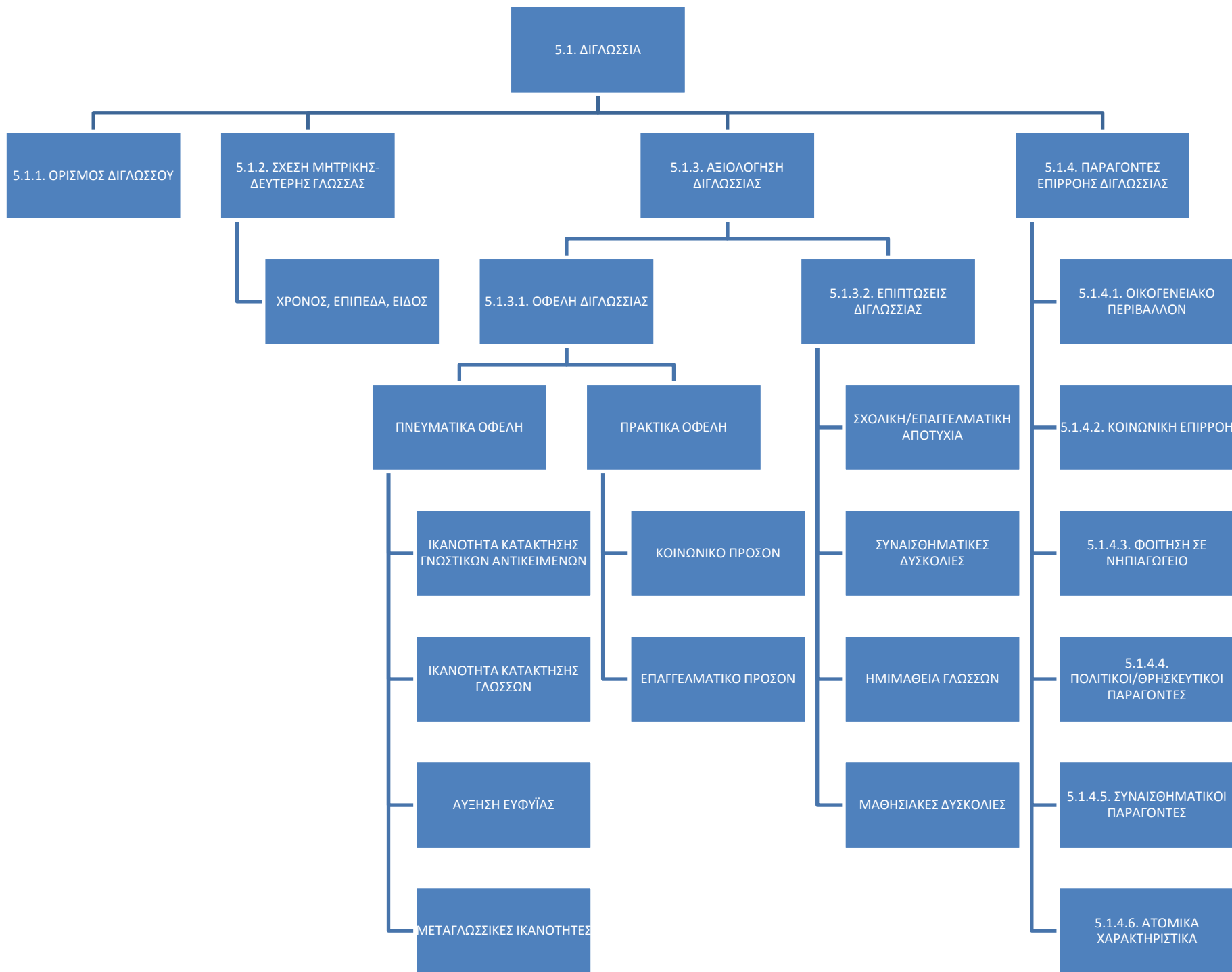
	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΠΡΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ
1	Ακούγοντας τη λέξη δίγλωσσος μαθητής τι σας έρχεται στο μυαλό;	Πώς ορίζει τη διγλωσσία (άθροισμα δύο μονόγλωσσων, ιδανικός ομιλητής δύο γλωσσών, αυτός που μπορεί να καλύψει επικοινωνιακές ανάγκες κ.α.)
2	Πιστεύετε ότι η διγλωσσία επηρεάζει θετικά ή αρνητικά έναν μαθητή και σε ποιες περιπτώσεις;	Στάση εκπαιδευτικού σχετικά με το είδος διγλωσσίας (ημιγλωσσία, ισόρροπη, αμφιδύναμη) (γλωσσικά πλεονεκτήματα: μεταγλωσσικές ικανότητες, ευελιξία στον τρόπο σκέψης, αναγνώριση επικοινωνιακής κατάστασης, δημιουργικότητα <u>γλωσσικά μειονεκτήματα</u> : ελλιπές λεξιλόγιο, μη ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, σύγχυση, άγχος, συναίσθημα απογοήτευσης)
3	Ποια πιστεύετε είναι η σχέση στο επίπεδο κατάκτησης της μητρικής γλώσσας και της δεύτερης;	Στάση εκπαιδευτικού ως προς τη θεωρία της διγλωσσίας (αλληλεξάρτηση, χωριστή υποκειμενική ικανότητα, θεωρία «παγόβουνων» ή «μπαλονιών»)
4	Ποιοι παράγοντες συνδράμουν στην επιτυχή ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου;	Απόψεις για σχολείο, εκπαιδευτικό σύστημα, αναλυτικό πρόγραμμα, οικογένεια, ατομική ικανότητα μαθητή, κατάρτιση εκπαιδευτικού κτλ
5	Ποια είναι η άποψη σας για τη δίγλωσση εκπαίδευση που σήμερα παρέχεται στους μειονοτικούς;	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων κ.α.
6	Θεωρείτε ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές που φοιτούν σε πλειονοτικά σχολεία μαθαίνουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και γιατί;	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών συστημάτων
7	Ποιες δυσκολίες παρατηρείτε συνήθως να έχουν οι μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής;	Μαθησιακές δυσκολίες στον προφορικό, γραπτό λόγο, λεξιλόγιο, κατανόηση, επικοινωνία, ορθογραφία
8	Πώς αντιμετωπίζετε αυτά τα προβλήματα;	Διδακτικές τεχνικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν
11	Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι θα μπορούσε να βελτιωθεί η μειονοτική εκπαίδευση;	Απόψεις για δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα (ισχυρά ή ασθενή: εμπύθιση, διατήρηση κτλ)

Πίνακας 6: Ερευνητικά ερωτήματα

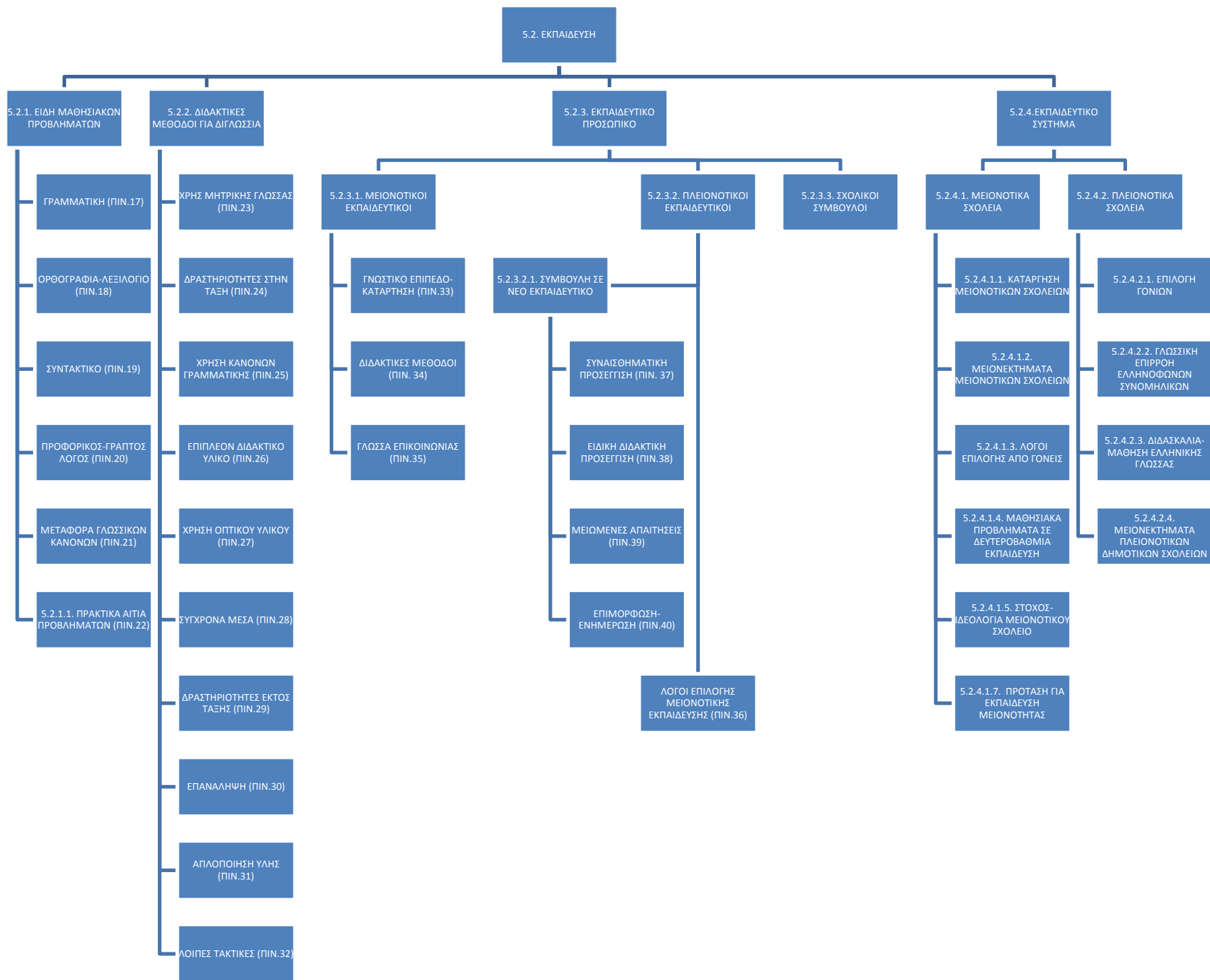
Ενώ ο αρχικός προγραμματισμός των ερωτήσεων αριθμούσε δέκα θεματικές, κατά την πορεία των συνεντεύξεων ανέκυπταν κοινές αναφορές των εκπαιδευτικών, γεγονός που δεν θεωρήθηκε ορθό να παραληφθεί. Γι' αυτό συμπεριλήφθηκαν αρκετά δεδομένα για παρουσίαση και ανάλυση με σκοπό τη σφαιρικότερη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Έτσι, κατά την ανάλυση περιεχομένων των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν δύο κύριες έννοιες-κατηγορίες, η διγλωσσία και η εκπαίδευση, στις οποίες υποτάσσονται όλα τα υπόλοιπα στοιχεία καταταγμένα σε περαιτέρω υποκατηγορίες.

Η εικόνα των κατηγοριοποιήσεων διαφαίνεται σχηματικά και περιληπτικά στα δύο διαγράμματα που παρατίθενται ακολούθως:



Διάγραμμα 4: Αποτελέσματα έρευνας: Θεματικές σχετικές με τη Διγλωσσία



Διάγραμμα 5: Αποτελέσματα έρευνας: Θεματικές σχετικές με την εκπαίδευση

5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

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. Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

5.1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ

Ως δίγλωσσο άτομο όλοι οι εκπαιδευτικοί (8/8) όρισαν αυτό που η μητρική του γλώσσα είναι διαφορετική από της ευρύτερης κοινωνίας και του σχολείου. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί (E1, E6) από προσωπική τους εμπειρία ανέφεραν και την περίπτωση ταυτόχρονης διγλωσσίας, όπου οι γονείς να μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες μεταξύ τους. Οι διατυπώσεις αυτές αφορούν στη διαδοχική διγλωσσία, όπου τρεις εκπαιδευτικοί (E3, E6, E8) μιλούν για κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω συστημικής μάθησης. Οι απόψεις αυτές δείχνουν την επιρροή από την εμπειρία των εκπαιδευτικών στη μειονοτική εκπαίδευση, καθώς αποκλείστηκαν αναφορές ελιτίστικης διγλωσσίας και μόνο δύο μίλησαν για ταυτόχρονη διγλωσσία.

Τρεις εκπαιδευτικοί (E1, E2, E4) στην προσπάθειά τους να ορίσουν τον δίγλωσσο άνθρωπο τόνισαν την ικανότητα «να μιλάει» τις δύο γλώσσες, δύο (E5, E6) δάσκαλοι συμφώνησαν στο «να μαθαίνει» και δύο (E7, E8) να μπορεί να χειρίζεται. Επομένως, όπως παρουσιάστηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, έτσι και κατά τις συνεντεύξεις οι ορισμοί διαφέρουν μεταξύ τους σχετικά με τον χρόνο και την κατάσταση κατά την οποία θεωρείται ένα άτομο δίγλωσσο.

Παράθεση απαντήσεων:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΟΡΙΣΜΟ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ
--

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΣΧΟΛΕΙΟ (8/8)
--

E1	... είναι αυτός που στο σπίτι του μιλάει μία γλώσσα που είναι διαφορετική από της πλειονότητας , δηλαδή από αυτήν που μιλιέται εκτός σπιτιού ...
E2	Αυτός που άλλη γλώσσα μιλάει στο σπίτι και άλλη γλώσσα χρησιμοποιεί έξω .
E3	Αυτόν που έχει μια άλλη μητρική γλώσσα , και εντάσσεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας που έχει άλλη επίσημη γλώσσα.
E4	Δίγλωσσος σημαίνει ότι μιλάει δύο γλώσσες
E5	άλλη είναι η μητρική του γλώσσα και άλλη είναι η γλώσσα που μαθαίνει στη χώρα που ζει
E6	Ο δίγλωσσος ο μαθητής που έχει τη μητρική του γλώσσα και μία γλώσσα που τη μαθαίνει ας το πούμε
E7	δίγλωσσος για μένα είναι ο άνθρωπος που έχει αναπτύξει παράλληλα και τις δυο γλώσσες
E8	δίγλωσσος είναι ένας μαθητής ο οποίος χειρίζεται εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες βέβαια το εξίσου καλά είναι κάτι το οποίο τίθεται και εν αμφιβόλω υπό την έννοια όταν το παιδί αρχίσει να φοιτά σε σχολείο από εκεί και πέρα υπερισχύει η σχολική γλώσσα και όχι η γλώσσα του οικογενειακού περιβάλλοντος
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ (2/8)	
E1	Από εκεί και πέρα δίγλωσσος είναι και όποιος στο σπίτι του μιλάνε δύο διαφορετικές γλώσσες .
E6	υπάρχει και το δίγλωσσο το παιδί που έχει δύο γονείς με διαφορετική γλώσσα στο σπίτι και από εκεί και πέρα προκύπτει και τρίγλωσσος μαθητής όπως είναι η ανιψιά μου η μαμά της ... της μιλάει γερμανικά ο μπαμπάς ελληνικά και είναι σε αγγλικό σχολείο οπότε είναι τρίγλωσση

Πίνακας 7: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Ορισμός δίγλωσσου ατόμου"

5.1.2. ΣΧΕΣΗ ΜΗΤΡΙΚΗΣ-ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ερώτημα: «Ποια πιστεύετε είναι η σχέση στο επίπεδο κατάκτησης της μητρικής γλώσσας και της δεύτερης;»

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί (8/8) θεωρούν **απαραίτητη προϋπόθεση** την καλή γνώση της μητρικής γλώσσας για την κατάκτηση της δεύτερης. 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**. Ως **συνεπαγωγή** αυτής της λογικής, οι ερωτώμενοι δήλωσαν **μη πιθανή περίπτωση** το υψηλό επίπεδο στη δεύτερη γλώσσα όταν στην μητρική βρίσκεται σε **χαμηλό**.

Σχετικά με το «πότε το επίπεδο κατάκτησης της μητρικής είναι επαρκές» δύο εκπαιδευτικοί (E1, E2) δήλωσαν ότι για να μην αντιμετωπίσει πρόβλημα στη δεύτερη γλώσσα ο μαθητής πρέπει τουλάχιστον να έχει κατακτήσει τον προφορικό λόγο. Τρεις εκπαιδευτικοί (E3, E6, E7) τόνισαν τη σπουδαιότητα να γνωρίζει γραμματικούς κανόνες και την γραπτή μορφή της μητρικής για να κάνει αντιστοιχίες στη δεύτερη. Ενώ, μία εκπαιδευτικός (E5) ενώ υποστηρίζει ότι το επίπεδο εκμάθησης των δύο γλωσσών είναι πάντα παράλληλο, αργότερα δήλωσε ότι δεν είναι απαραίτητη η διδασκαλία της μητρικής γιατί «κατακτάται αυτόματα» τουλάχιστον σε προφορικό επίπεδο. Ο E8 αναφέρει ότι η ανάπτυξη στη μητρική είναι απαραίτητη μέχρι ενός σημείου, υποδηλώνοντας ότι δεν είναι απαραίτητο να αναπτύσσονται παράλληλα οι δύο γλώσσες.

Αντιθέσεις παρατηρήθηκαν σε μετέπειτα ερωτήσεις όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από την σχολική τους πείρα ανέφεραν παραδείγματα πομακόφωνων αριστούχων μαθητών, οι οποίοι δεν έχουν διδαχθεί με συστημικό τρόπο γραμματικούς, συντακτικούς κανόνες της μητρικής τους γλώσσας, ούτε γνωρίζουν τη γραπτή μορφή της μητρικής τους γλώσσας, μιας και αυτή δεν υφίσταται ή περιπτώσεις τουρκόφωνων μαθητών που φοιτούν από την πρώτη δημοτικού σε πλειονοτικά δημοτικά σχολεία και παρότι δεν έχουν διδαχθεί τη μητρική τους έχουν καλές επιδόσεις στην ελληνική γλώσσα. Σε αυτές τις περιπτώσεις αποδίδουν την επιτυχία στην προσωπική προσπάθεια του παιδιού E7 «πραγματικά προσπαθεί πολύ το παιδί, διαβάζει, προσπαθεί και διαβάζει», στην άριστη γνώση προφορικού λόγου που κατακτήθηκε με φυσικό τρόπο E3 «δεν την έμαθαν τόσο καλά γραπτά, τη μιλούσε όμως τέλεια», E5 «η μητρική γλώσσα επειδή κατακτάται αυτόματα και δεν υπακούει σε κανόνες δηλαδή η κόρη μου που είναι τρεισήμισι χρονών θα μιλήσει το ίδιο καλά με ένα παιδάκι στο σχολείο που πηγαίνει τετάρτη δημοτικού (ενν. τουρκόφωνο παιδί)» ή στη συστηματική εκμάθηση της μητρικής μέσω εξωσχολικών μαθημάτων E3 «... πιστεύω ότι σε έναν βαθμό την ξέρουν γιατί πηγαίνουν μαθήματα τουρκικών», αν και αργότερα η συγκεκριμένη εκπαιδευτικό ανέφερε περίπτωση πολύ καλού μαθητή ο οποίος δεν παρακολουθούσε εξωσχολικά μαθήματα μητρικής όντας Πομάκος «είχα έναν μαθητή που ήταν άριστος στα ελληνικά εμμμ... και δεν πήγαινε». Επομένως, φαίνεται μια διχογνωμία στο αν είναι απαραίτητη η διδασκαλία της μητρικής για την επίτευξη κατάκτησης υψηλού επιπέδου στη δεύτερη.

Αυτή η αντίθεση γίνεται αντιληπτή και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φοίτηση σε μειονοτικό ή πλειονοτικό σχολείο, όπου οι περισσότεροι συνιστούν το πλειονοτικό για τους πομακόφωνους, καθώς δεν διδάσκονται τη μητρική τους στο μειονοτικό, αλλά και το ίδιο συνιστούν και για τους τουρκόφωνους. Παρατηρείται επομένως, μία ασυνέπεια στα λόγια των εκπαιδευτικών, διότι πιθανώς ως γνώστες των σύγχρονων θεωριών αρχικά υποστηρίζουν τη διδασκαλία της μητρικής και τα οφέλη της διγλωσσίας,

αλλά προτείνουν εντέλει την αφομοιωτική διγλωσσία ως επιτυχημένη επιλογή για τους μουσουλμάνους μαθητές.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΧΕΣΗ, ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ	
E1	Οι γλώσσες χτίζονται ταυτόχρονα , κατακτάς τη μία, δηλαδή την μητρική και έτσι και την δεύτερη , πρώτα την μητρική και μετά την δεύτερη ... όταν έχεις πλούσιο λεξιλόγιο στην μητρική σου μπορείς να μάθεις και στη δεύτερη πολλές λέξεις ,...τη δεύτερη γλώσσα μπορεί να την μιλάει και την κατανοεί ... Να έχει τουλάχιστον την ικανότητα του προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα, σε βαθμό που να μπορεί να επικοινωνεί .
E2	Το να μπορεί να εκφράζεται και να καταλαβαίνει αυτά που ακούει . Για το θέμα της γραφής δεν μπορώ να εκφράσω άποψη Εγώ πιστεύω ότι αν έχει κατακτήσει την πρώτη γλώσσα καλά τότε μπορεί να προχωρήσει στη δεύτερηβλέπεις ότι πάνε ελληνικά και στα τουρκικά σε παράλληλο επίπεδο
E3	αν δεν καταφέρεις να αγαπήσεις αναπτύξεις εμπλουτίσεις στηρίζεις τη μητρική σου γλώσσα δεν μπορείς να προχωρήσεις καλά στο επόμενο βήμα ...να ξέρει τους βασικούς κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού να μπορεί να κατανοήσει αυτό που του λένε, να μπορεί μετά να εκφράσει αυτό που θέλει ο ίδιος και τελικά να μπορεί να το γράψει με μια πληρότητα.» (#αντίθεση) «Εεε... δεν την μάθανε τόσο καλά γραπτά , τη μιλάνε όμως τέλεια, γραπτά δεν ξέρω.»
E4	τα παιδιά αυτά που ξέρουν καλά και την μητρική ξέρουν καλά μαθαίνουν εύκολα και την ... δηλαδή είναι ξύπνια παιδιά
E5	να έχει μάθει κάποιος καλά τη μητρική του και να είναι άριστος εκεί και όχι στη δεύτερη; Αυτό δεν μου έχει συμβεί και πολλές φορές όχι δεν έχω πολλά τέτοια παραδείγματα ...αυτό που παρατηρούμε τώρα οι δάσκαλοι των ελληνικών και των τουρκικών είναι ότι ένας μαθητής που τα καταφέρνει καλότερα στα ελληνικά περίπου πάνω κάτω το ίδιο κάνει και στα τουρκικά, δηλαδή οι άριστοι μαθητές ου έχω εγώ στα ελληνικά που ρωτάω τον αντίστοιχο συνάδελφο μουσουλμάνο μου λένε ότι είναι άριστοι και στα τουρκικά, σπανίως συμβαίνει ένας να είναι παααρα πολύ καλός στα τουρκικά και να είναι κάτω του μετρίου στα ελληνικά (#αντίθεση) ... υπάρχουν άριστοι μαθητές οι οποίοι ναι πηγαίνουν στα χριστιανικά είναι μουσουλμάνοι και πηγαίνουν στα χριστιανικά... Η μητρική γλώσσα αυτόματα κατακτάται και επειδή υπάρχουν ώρες στις οποίες το

	<p>παιδί θα επικοινωνήσει στα τουρκικά εεε... ως μέχρι εκεί</p> <p>Η άποψή μου είναι ότι η μητρική γλώσσα επειδή κατακτάται αυτόματα και δεν υπακούει σε κανόνες δηλαδή η κόρη μου που είναι τρεισήμισι χρονών θα μιλήσει το ίδιο καλά με ένα παιδάκι στο σχολείο που πηγαίνει Τετάρτη δημοτικού...</p>
E6	<p>...Εννοώ ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει και τις τρεις γλώσσες σε επίπεδο να επικοινωνεί να καταλαβαίνει να γράφει...</p> <p>(#αντίθεση) «...βέβαια από τη μία τα γερμανικά δεν τα μιλάει τα καταλαβαίνει απόλυτα τέλεια βλέπει τηλεόραση γερμανική.» (Παθητική Διγλωσσία)</p>
E7	<p>...Εεε δεν έχει για τη δεύτερη γλώσσα, δεν έχει αντιστοιχίες πάνω στις οποίες να πατήσει και να καταλάβει, ας πούμε εννοώ για την γραπτή μορφή έτσι, δεν έχει αντιστοιχίες για να κάνει συνδέσεις και να πει ότι έτσι όπως εγώ στον αυθόρμητο λόγο μου και στον γραπτό ξέρω της μητρικής μου έτσι γίνεται αυτό στη δεύτερη γλώσσα, δεν έχει δηλαδή τον μηχανισμό στη δικιά του γλώσσα για να μπορέσει να κάνει τις συνδέσεις και με τον μηχανισμό στη δεύτερη</p>
E8	<p>θεωρώ ότι υπάρχει μια οριοθεσία μέχρι ενός ορίου πρέπει να υπάρχει η δέουσα κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (<i>εξαρτημένη-διαδοχική διγλωσσία</i>)</p>

Πίνακας 8: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Σχέση μητρικής με δεύτερη γλώσσα"

5.1.3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Ερώτημα: «Πιστεύετε ότι η διγλωσσία επηρεάζει θετικά ή αρνητικά έναν μαθητή και σε ποιες περιπτώσεις;»

5.1.3.1.ΟΦΕΛΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Σε αυτό το ερώτημα όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι η διγλωσσία είναι θετικό χαρακτηριστικό για τους μαθητές ταυτιζόμενοι με τη σύγχρονη θεωρία για τη διγλωσσία. Ως οφέλη διγλωσσίας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (5/8) αναφέρουν την αύξηση της ευφυΐας, οι μισοί (4/4) την απόκτηση ικανότητας εκμάθησης επιπλέον γλωσσών, ακολουθεί (3/8) η κατάκτηση μεταγλωσσικής ικανότητας, συγκεκριμένα η αντίληψη της δομής της γλώσσας, του συντακτικού και της γραμματικής. Τέλος, ισόποσες είναι οι απόψεις (2/2) που θεωρούν τη διγλωσσία ως επαγγελματικό και κοινωνικό προσόν, ενώ δύο εκπαιδευτικοί (2/8) δηλώνουν ως αποτέλεσμα της διγλωσσίας την γενικότερη ικανότητα κατάκτησης γνώσεων και επίλυσης προβλημάτων.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΟΦΕΛΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	
ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΟΦΕΛΗ	
Αύξηση ευφυΐας (5/8)	
E1	οξύνει και τη νοημοσύνη
E2	διευρύνεται ο ορίζοντας των παιδιών
E4	βοηθάει στην εξέλιξη του από κάθε άποψη, πιστεύω ότι διευρύνει και το μυαλό ,.... εγώ πιστεύω ανοίγουν οι ορίζοντες του
E6	...υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν ότι ένα παιδί ήδη γνωρίζει αρκετές γλώσσες είναι ανεπτυγμένη και η ευφυΐα του
E8	πιστεύω πως να νοητικά το να μπαίνεις σε μια διαδικασία να μπορείς να εκφράζεσαι γυρνώντας αριστερά σε μια γλώσσα και γυρνώντας δεξιά σε μια άλλη γλώσσα αυτό το πράγμα δεν είναι κάτι που πραγματικά σε κρατάει σε μια εγρήγορση σου καλλιεργεί μια υψηλή νοητικότητα, ...αυτή η αυτόματη γλωσσική αναπροσαρμογή σε κλάσματα δευτερολέπτων δεν προϋποθέτει μια αναπτυγμένη νοητικότητα;
Ικανότητα κατάκτησης πολλών γλωσσών (4/8)	
E1	τον βοηθάει να μάθει και μια άλλη Τρίτη γλώσσα
E3	γι' αυτό όταν ξέρεις δύο μαθαίνεις εύκολα και τρεις, άμα ξέρεις τρεις μαθαίνεις πολύ εύκολα πέντε, πηγαίνει γεωμετρικά αυτό... αυτή η ικανότητα.
E5	Ε μπορεί να έχει κατακτήσει τον μηχανισμό μάθησης ... αλλά να καταλαβαίνει ας πούμε τον ρυθμό να καταλαβαίνει πώς κάποιοι άνθρωποι άπαξ και ξεκινήσουν να ασχολούνται με μία ξένη γλώσσα μετά το έχουν και θέλουν να μάθουν και επόμενη και επόμενη και επόμενη ίσως είναι αυτός ο μηχανισμός
E6	μπορεί να μάθει εύκολα και μία άλλη γλώσσα πολύ πιο ευκολότερα
Μεταγλωσσικές ικανότητες (3/8)	
E1	καταλαβαίνει καλύτερα τη δομή και τη λογική της γλώσσας μιλάει πιο συνειδητά
E6	μπορεί να μάθει να διαχειριστεί τον λόγο καλύτερα δηλαδή καταλαβαίνει τη λειτουργία του λόγου μπαίνει πιο βαθιά στο πώς λειτουργεί μία γλώσσα
E7	να κάνει συνδέσεις να κατανοεί ίσως καλύτερα δηλαδή μπαίνει σε μια διαδικασία να καταλάβει ας πούμε τον τρόπο λειτουργίας των γλωσσών γενικότερα ... καταλαβαίνει καλύτερα τη λειτουργία της γλώσσας
Ικανότητα κατάκτησης άλλων γνωστικών αντικειμένων (2/8)	

E1	αλλά και σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο θέλει να μπει και να μάθει, στο να διαβάσουν και κάτι παραπάνω
E7	Αυτό το βοηθάει να βάζει στη ζωή του και γενικότερα στα προβλήματα που έχει να προσπαθεί να τα βάζει σε μια σειρά σε μια κατηγοριοποίηση σε μια ομαδοποίηση να κάνει και να το χρησιμοποιεί αυτό στο οτιδήποτε μετά, δηλαδή να μάθει ότι τα πράγματα ας πούμε έχουν μία δομή .
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΟΦΕΛΗ	
Επαγγελματικό προσόν (3/8)	
E4	ας πούμε το γυμνάσιο ή το λύκειο να ξέρει τέσσερις γλώσσες ελληνικά, τουρκικά, λίγα πομακικά και αγγλικά αν μάθει μιλάμε ότι είναι τέσσερις γλώσσες
E5	Έχει πιθανότητες να πετύχει εδώ ή έξω
E6	παραπάνω από μία γλώσσα και όχι μόνο προσόν τεχνικό
Κοινωνικό προσόν (2/8)	
E8	είναι ένα πλεονέκτημα ένα χρηστικό εργαλείο στην περίπτωση των δύο παιδιών μου, τα οποία ακόμα και τώρα χρησιμοποιούν με πολύ μεγάλη ευχέρεια την αγγλική γλώσσα έχουν τη δυνατότητα να ενημερωθούν να πληροφορηθούν να διαβάσουν αν μιλήσουν να γράψουν σε δύο γλώσσες
E3	Ε που μπορεί να επικοινωνία με έναν... με μεγαλύτερη ευκολία με έναν διπλό κόσμο

Πίνακας 9: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Οφέλη διγλωσσίας"

5.1.3.2. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Παρόλο που όλοι οι εκπαιδευτικοί ομοφώνησαν στο ότι η διγλωσσία είναι θετικό χαρακτηριστικό παρουσιάζοντας ποικίλα προτερήματα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, όταν ρωτήθηκαν αν οι μαθητές τους είναι ευνοημένοι οι περισσότεροι απάντησαν ότι δεν είναι. Τα συχνότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας δίγλωσσος χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Οι περισσότεροι (5/8) ερωτώμενοι ισχυρίστηκαν ότι προκαλεί ημιμάθεια, επομένως οι μαθητές τους είναι κυρίως ημιδίγλωσσοι, καθώς δεν γνωρίζουν καλά καμία από τις δύο γλώσσες. Τρεις (3/8) αναφέρουν ως αποτέλεσμα της ημιμάθειας συναισθηματικά προβλήματα, όπως έλλειψη αυτοεκτίμησης, αισθήματα απόρριψης, αλλά μιλούν και για ψυχολογική πίεση λόγω φόρτου των πολλαπλών απαιτήσεων για την εκμάθηση και των δύο γλωσσών. Επίσης, στο ίδιο ποσοστό (3/8) βρίσκεται και η άποψη βάσει της οποίας η δυσκολία της γλώσσας επεκτείνεται και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, δημιουργώντας γενικά μαθησιακά προβλήματα. Τέλος, δύο (2/8) άτομα αναφέρθηκαν σε μελλοντική σχολική διαρροή και επαγγελματική αποτυχία.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	
Ημιμάθεια γλωσσών – Ημιδιγλωσσία (5/8)	
E1	ε δεν ξέρουν και καλά καμία από τις δύο γλώσσες που διδάσκονται την μητρική τους που δεν την διδάσκονται, ξέρουν κουτσά τη μία κουτσά την άλλη και είναι ημιμαθείς σε όλα, δεν ξέρουν και τις γλώσσες σωστά και τα ελληνικά και τα τουρκικά
E3	Ε δεν καταφέρνει να φτάσει ένα καλό επίπεδο εκμάθησης ούτε της μίας ούτε της άλλης γλώσσας τουλάχιστον γραπτά
E5	υπάρχουν όμως μαθητές που ας πούμε ενώ τους λέω «πες το στα ελληνικά» εεε... τώρα δεν υπάρχουν πολλοί, παλιότερα περισσότεροι βρισκόταν σε μία σύγχυση
E6	Γιατί νομίζω ότι έχουν εστιάσει στον προφορικό λόγο θεωρώ ότι αφού είναι ικανοποιημένοι στο να επικοινωνούν σε ένα βασικό επίπεδο και στις τρεις γλώσσες δεν κάνουν ένα βήμα παραπάνω τα περισσότερα παιδιά,... Ναι επίσης το έχουνε μάθει πολύ αυτό που κάνουν στο κοράνι εγώ από την εμπειρία που έχω πιστεύω ότι επηρεάζει πολύ τη μάθηση και στα ελληνικά ως τρόπο εκμάθησης δηλαδή επειδή ακριβώς έχουν μάθει να διαβάζουν τα αραβικά και να μην καταλαβαίνουν
E7	Ε ατομικά μετά νομίζω ότι είναι ένα άτομο πολύ μπερδεμένο δεν πρόκειται να εγκαταλείψει τελείως τη μητρική δεν έχει μάθει καλά την δεύτερη και ενδεχομένως και μια Τρίτη και τελικά ας πούμε δεν ξέρει καμία γλώσσα καλά δεν ξέρει δηλαδή καμία γλώσσα στην οποί αν μπορεί να έχει την αυτοπεποίθηση να στηριχτεί να γράψει να διαβάσει να μιλήσει ξέρει λίγο από λα οπότε ατομικά δεν τον βοηθάει
Συναισθηματικές δυσκολίες (3/8)	
E3	<i>Η διγλωσσία ευνοεί έναν μαθητή ή όχι;</i> -Θα μπορούσε, αλλά έτσι όπως γίνεται όχιΟύτε τη μητρική ούτε την επίσημη και αυτό του δημιουργεί πολλά προβλήματα αυτοεκτίμησης
E4	Αυτό που είπαμε σύγχυση, αν το παιδί και σύγχυση και μετά μπορεί και να του δημιουργήσει ψυχολογικό πρόβλημα γιατί νιώθει θα νιώθει μια απόρριψη και με τον εαυτό του μια έλλειψη αυτοπεποίθησης ότι δεν μπορώ να τα μάθω, δεν μπορώ να μάθω ούτε τα ελληνικά ούτε τα τουρκικά και κάπου του δημιουργεί και ψυχολογική πίεση πως το λένε
E5	Ίσως τελικά δεν παίρνει αυτή την ικανοποίηση από τις επιτυχίες από την ανατροφοδότηση δεν την έχει
E6	είναι πιεσμένα τα παιδιά πολύ στο πρόγραμμα τους σε άποψη ότι μαθαίνουν τόσα πράγματα.
Μαθησιακές δυσκολίες (3/8)	

E1	όταν κάνουν για παράδειγμα μαθηματικά στα τουρκικά και λόγω της γλώσσας να χάνουν πράγματα ή όταν κάνουν για παράδειγμα γεωγραφίες και ιστορίες λόγω της γλώσσας πάλι να χάνουν πράγματα οπότε τα ξέρουν όλα κουτσά και τελειώνουν ένα δημοτικό έχοντας πολύ σοβαρές ελλείψεις και δεν έχουν τουλάχιστον μία γλώσσα καλά να πατήσουν πάνω σε αυτήν και να μάθουν μετά περισσότερο
E3	... μπαίνει σε έναν φαύλο κύκλο μαθησιακών διάχυτων δυσκολιών
E5	Ναι μπορεί να μένει πίσω εξαιτίας του εξαιρετικού βαθμού δυσκολίας με αποτέλεσμα να μειώνονται και τα κίνητρα με αποτέλεσμα να μένει πίσω γενικότερα
Σχολική-επαγγελματική αποτυχία (2/8)	
E3	...ουσιαστικά βοηθάει στη σχολική διαρροή μετά. Πάρα πολλά παιδιά δεν συνεχίζουν. Ναι, τους «φτύνει» το σχολικό περιβάλλον.
E7	Αν το πάμε και παραπέρα στη ζωή του μετέπειτα χάνει ευκαιρίες από αυτό το πράγμα είτε εργασίας είτε κοινωνίας

Πίνακας 10: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Αρνητικά αποτελέσματα διγλωσσίας"

5.1.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

5.1.4.1. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ο βασικότερος παράγοντας επιρροής στην εξέλιξη του δίγλωσσου ατόμου αναδεικνύεται το οικογενειακό περιβάλλον, αυτό φαίνεται από τις πολυπληθείς και ποικίλες αναφορές όλων των εκπαιδευτικών, γι' αυτόν τον λόγο αποτέλεσε ξεχωριστό πίνακα με τον τίτλο «Γονείς». Το οικογενειακό περιβάλλον δύναται με πολλούς τρόπους να επηρεάσει τον μαθητή, κυριότερος των οποίων (6/8) είναι το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των γονιών, βάσει αυτού καθορίζεται και η σχολική επίδοση του μαθητή στο μάθημα των ελληνικών αλλά και γενικότερα. Επιπλέον, συσχετίζεται με τα κίνητρα των γονιών για επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών και τις μετέπειτα σπουδές τους, έτσι οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν έχουν υψηλές επαγγελματικές και μορφωτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους σε αντίθεση με τους μαθητές από υψηλό.

Σημαντικό παράγοντα (5/8) αποτελεί ή σύγκλιση ή η αντίθεση των πολιτισμικών και αξιακών διαφορών ανάμεσα στο οικογενειακό και στο σχολικό περιβάλλον. Δηλαδή, αν η στάση των γονιών απέναντι στην ελληνική γλώσσα είναι θετική ή αρνητική, υποδεικνύοντας συχνά οι ερωτώμενοι τον εθνικόπολιτικό προσανατολισμό των γονιών.

Ισοψηφούν (5/8) η επιλογή των Μ.Μ.Ε., δηλαδή αν παρακολουθούν ελληνική ή τουρκική τηλεόραση και η προσδοκίες των γονιών για φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ακόμη πιο συγκεκριμένα η προτίμηση στην χώρα, δηλαδή στην Ελλάδα ή την Τουρκία.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί (4/8) αναφέρουν ως λόγο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για τους γονείς την επικοινωνιακή ικανότητα κατά την ενήλικη ζωή των παιδιών τους με το ελληνόφωνο στοιχείο, έτσι ώστε να μπορούν να εξυπηρετηθούν και να μην απομονωθούν κοινωνικά. Στον ίδιο βαθμό (4/4) λογίζουν και την ικανότητα των γονιών να χρησιμοποιούν την ελληνική μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, δρώντας ως φορείς, καθώς και το επίπεδο γνώσης των γονιών στην ελληνική επιδρά στη μαθησιακή ικανότητα των παιδιών τους.

Τέλος, η επιθυμία των γονιών για αλληλεπίδραση των παιδιών τους με το ελληνόφωνο στοιχείο, επηρεάζει θετικά την εκμάθηση της ελληνικής τους.

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί η στάση των μαθητών απέναντι στην πομακική γλώσσα, όπου πολύ συχνά οι ερωτώμενοι αναφέρουν τακτικές και στάσεις επιπολιτισμού από το κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο. Έτσι, ενώ οι μαθητές του ορεινού όγκου χρησιμοποιούν την πομακική γλώσσα για τη μεταξύ τους επικοινωνία στα διαλείμματα, στην εξωσχολική τους ζωή και στην οικογένεια, η συνθήκη αυτή αλλάζει μέσα στην τάξη. Οι ερωτώμενοι που διδάσκουν σε ορεινά σχολεία ανέφεραν ότι η χρήση της πομακικής γλώσσας είναι κάτι σχεδόν απαγορευτικό. Παρότι οι περισσότεροι δάσκαλοι της τουρκικής γλώσσας στα ορεινά χωριά είναι πομακόφωνοι, σπάνια χρησιμοποιούν τη μητρική τους ως εργαλείο για τη διδασκαλία της τουρκικής και ο λόγος είναι ο φόβος κριτικής από την κοινωνία και τον διευθυντή του σχολείου.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΕΠΙΡΡΟΗ ΑΠΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
Κοινωνικομορφωτικό επίπεδο γονιών (6/8)	
E1	εγώ δουλεύω στο βουνό μιλάμε για ανθρώπους πιο αγράμματους και συνήθως οι βλέψεις τους δεν είναι οι ίδιες με κάποιους εγγράμματους γονείς της μειονότητας της πόλης μπορεί να είναι γιατροί δικηγόροι και δεν μπορούν να διανοηθούν ότι το παιδί τους θα γίνει οικοδόμος δεν θα σπουδάσει ενώ για αυτούς είναι πιο φυσική εξέλιξη να

	γίνει κάποιος εργάτης
E3	οι οικογένειες τους πολλές φορές είναι και αυτές οικογένειες που δεν έχουν πολύ αναπτυγμένο εκπαιδευτικό τέλος πάντων στάτους
E5	... τις περισσότερες φορές βλέπεις γονείς οι οποίοι έχουν σπουδάσει έχουνε λίγο ασχοληθεί με μία επιστήμη,
E6	το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας Πάει συχνά μαζί όχι πάντα αλλά συχνά το μορφωτικό πάει μαζί με το οικονομικό,... οικογένειες ήταν από τις λεγόμενες «καλές» που στηρίζανε τα παιδιά, που έχουν ένα επίπεδο ως οικογένειες διαβάζουν
E7	όταν μιλάμε για οικογένειες οι οποίες δεν έχουν μεγάλο εισόδημα δεν μπορείς να λες στους γονείς δώστε χρήματα για να κατέβουνε θεατρική παράσταση σε μουσείο οπότε δασκαλευόμασταν από αυτό το πράγμα θέλαμε να κάνουμε πράγματα αλλά δεν μπορούσαμε λόγω οικονομικούς λόγους
E8	ναι και μάλιστα ιδιαίτερα απαιτητικοί οι γονείς βέβαια επειδή οι περισσότεροι δεν έχουν τριφτεί σε σχολικό περιβάλλον και λοιπά κατά το πλείστον αμόρφωτοι έχουν μια άλλη αντίληψη για τον ρόλο του σχολείου αλλά γενικά τα τελευταία χρόνια μια αντίληψη ότι εντάξει στο σχολείο πάμε να μάθουμε 5-10 πράγματα και δεν χρειάζεται τελειώνουμε τουλάχιστον για την ορεινή περιοχή, αυτό συνέβαινε όπως είπαμε πριν λίγα χρόνια, τα τελευταία χρόνια είναι πιο απαιτητικοί ναι μην ξεχνάμε αρκετοί από τους τωρινούς γονείς των μαθητών μου απ ότι ξέρω έχουν τελειώσει και γυμνάσιο και λύκειο ναι παλιά δεν συνέβαινε παλιά βόλευε κιόλας «έλα δάσκαλε δεν βαριέσαι, άντε να τελειώνουμε»
Στάση γονιών απέναντι στην ελληνική γλώσσα (5/8)	
E1	έχω την εικόνα ότι οι γονείς δεν θα προτιμούσαν ένα δημόσιο σχολείο γιατί αυτό επιθυμεί και η πολιτική του Προξενείου
E5	Γιατί πιστεύω ότι θέλανε οι γονείς να μάθουν τα παιδιά τα ελληνικά
E6	εδώ μπαίνει και η στάση της οικογένειας προς τα πού είναι προσανατολισμένη, υπάρχουν οικογένειες που είναι προσανατολισμένες επειδή υπάρχει αυτή η πόλωση λιγάκι Τούρκος Έλληνας στα ορεινά υπάρχει αυτή η πόλωση ...αν ο γονέας εστιάζει αν πρέπει να μάθεις καλά τουρκικά , αν το παιδί είναι αδιάφορο να μάθει τα ελληνικά θα το κάνει μόνο με πολύ πίεση και γιατί πρέπει να καταναγκαστικά να..., η οικογένεια που έχουν μια στάση φιλελληνική τέλος πάντων ονειρεύονται το μέλλον των παιδιών τους το δικό τους στην Ελλάδα και τα λοιπά δίνουν μεγαλύτερη δηλαδή τα παιδιά ξέρουν καλύτερα ελληνικά
E7	εκείνο που μου έκανε εντύπωση από συνάδελφο άκουσα ο οποίος είναι σε σχολείο της πόλης μειονοτικό ότι το επίπεδο ελληνομάθειας που είχαν οι μαθητές μας πάνω στο βουνό ήταν καλύτερο από το μειονοτικό μέσα στην πόλη... ίσως βέβαια να έχει να κάνει με την οικογένεια και που δίνει βάση... Στα ελληνικά όμως εεε επειδή καταλαβαίνω ότι υπάρχει και μία τάση από το σπίτι δηλαδή οι γονείς θέλουν να μάθει το παιδί ελληνικά δεν συμβαίνει πάντα αυτό είναι

	πάρα πολύ πάρα πολύ καλός είναι στα ελληνικά είναι σε πολύ καλό επίπεδο θα μπορούσα να πω ότι είναι ένας από τους καλύτερους μαθητές μου
E8	Ναι βέβαια εδώ πάλι θα πρέπει να επισημάνω ότι πολλά πράγματα εξαρτώνται και από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού
Επιλογές σε MME (5/8)	
E2	αν έχετε και την τηλεόραση όλη μέρα ανοιχτή σε τουρκικά κανάλια, τα παιδιά δεν θα μάθουν να διορθώνουν τον εαυτό τους, ...βάλτε ελληνικά κανάλια, να δούνε παραμύθια, να δούνε ιστορίες, όλο και κάτι θα τους μείνει από τις εκφράσεις που θα ακούσουν στην τηλεόραση να διορθώσουν τα λάθη του
E3	δεν υπάρχουν βιβλιοθήκες στα σπίτια τους, υπάρχει μια μόνιμη τηλεόραση ανοιγμένη προς την Τουρκία δορυφορική
E5	... Με την τηλεόραση τους αγοράζουν εξωσχολικά ελληνικά βιβλία ,... τα παιδικά τα βλέπουν στα τουρκικά σερφάρουν στα τουρκικά ... και αυτό τους περιορίζει
E6	αυτό έχει να κάνει κυρίως γιατί δεν πιάνουν τα κανάλια (ενν. στα ορεινά) όσοι βλέπουν ελληνικά κανάλια είναι μέσω πονα και τέτοια όσοι βλέπουν ελληνική τηλεόραση είναι αυτοί που την πληρώνουν, αυτό δεν το κατάλαβα ποτέ να σου πω την αλήθεια γιατί η τηλεόραση είναι σημαντικό πράγμα δηλαδή τα παιδιά τα παιδικά τα βλέπουν αποκλειστικά στα τουρκικά
E8	.. βέβαια τα τούρκικα τα έμαθαν πολύ πιο γρήγορα γιατί μην ξεχνάμε ότι στο σπίτι τους η τηλεόραση ήταν αποκλειστικά τουρκική
Κίνητρα για εκμάθηση ελληνικής γλώσσας	
Κίνητρα για σπουδές (5/8)	
E1	σίγουρα τους επηρεάζει ένας γονιός που θεωρεί δεδομένο ότι το παιδί του θα ακολουθήσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση θα βγει επιστήμονας... βλέπει πιο απαραίτητο να μάθει πολύ καλά την ελληνική όπου και να σπουδάσει και όχι μόνο θέλουν να μάθουν καλά να προκόψουν να μιλήσουμε για τους περισσότερους γονείς να μπορούν να σπουδάσουν κιόλας να γίνουν γιατροί δικηγόροι
E2	εάν ο γονιός σε καθημερινή βάση παρακολουθεί το παιδί στο σπίτι και το βοηθάει..., ...ασχολούνται μαζί τους και κάνουν μαθηματικά ξεχωριστά στο σπίτι ..., οι γονείς σε όλη την Ελλάδα τα σπουδάζουν και βλέποντας και εκείνα θέλουν και τα δικά τους να προχωρήσουν,
E3 τα κορίτσια δεν έχουνε πάρα πολλά κίνητρα για εξέλιξη σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό
E5	Να σπουδάσουν σε ελληνικό πανεπιστήμιο , να πετύχουν στην χώρα που ζουν, υπάρχουν δηλαδή τέτοιοι γονείς και υπάρχουν και οι άλλοι οι οποίοι εντάξει δεν δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον γιατί προσδοκούν τα παιδιά τους να πάνε στο μειονοτικό γυμνάσιο , ότι δεν θα χρειαστεί δηλαδή να έχουν και μια καλή εξέλιξη στα ελληνικά ,

	εγώ και στα δύο χωριά που δούλεψα δηλαδή είδα πως μας σεβόταν οι γονείς αρκετά και αυτοί που είχαν έτσι μια που τα παιδιά τους ξεχώριζαν κάπως είχαν μια καλύτερη επικοινωνία με τον δάσκαλο ενδιαφερόταν πιο πολύ.
E6	υπάρχουν και κορίτσια που οι γονείς οι πατεράδες λένε εσύ τώρα δουλειές δεν έχει είναι να παντρευτείς και υπάρχουν πάρα πολλά παραδείγματα σε παλιότερες γενιές κοριτσιών που εμένα έρχονται και μου λένε αχ εμένα κύριε με σταμάτησε ο μπαμπάς .
Κίνητρα για επικοινωνιακούς λόγους (4/8)	
E1	οι γονείς θέλουν να μάθουν τα παιδιά τους ελληνικά γιατί σαν μεγάλοι πια ζούνε τα προβλήματα αυτά γιατί πρέπει να πάνε σε μια υπηρεσία και δεν καταλαβαίνουν... κάποια δουλειά που θα μπορούσαν να κυνηγήσουν αλλά δεν το κάνουν γιατί χρειάζεται η ελληνική γλώσσα ...αλλά τα βλέπουν τα προβλήματα που έχουν, επειδή δεν ξέρουν την ελληνική και θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν
E5	Το ενδιαφέρον των γονιών Εεεε... το ενδιαφέρον των γονέων ξέρεις ε έρχονται στο σχολείο το συζητάμε είναι αυτοί που πραγματικά ρε παιδί μου ενδιαφέρονται για την πρόοδο
E4	Γιατί πιστεύω ότι εδώ ζούσαν ξέρανε ότι θα βγουν στη ζωή εδώ θα αντιμετωπίσουν... πρώτη γλώσσα είναι η ελληνική είτε μας αρέσει είτε όχι και πιστεύω πως αυτός ήταν ο πόθος τους να μπορούν τα παιδιά να συνεννοούνται, παρόλο που μεταξύ μας τώρα τα περισσότερα παιδιά επειδή δεν ήταν τότε και αυτό το πρόγραμμα να περνάν στα εδώ πανεπιστήμια τα καλά φεύγανε πέρα
E8	από ένα σημείο και μετά εξαρτάται και από την διάθεση του μαθητή ή τη διάθεση του οικογενειακού περιβάλλοντος , ...αναφέρομαι στον επαγγελματικό ένα παιδί που θα συνεχίσει γυμνάσιο λύκειο πανεπιστήμιο προφανέστατα ναί θα πρέπει να κατευθυνθεί περισσότερο σε συγκεκριμένη γλωσσική κατεύθυνση να μάθει ελληνικά
Γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια/επίπεδο ελληνικής (4/8)	
E2	τους μιλάνε ελληνικά και μιλάνε «στραβά» οι γονείς . Υπάρχει και το πρόβλημα από τους γονείς δηλαδή. Το χουνε μάθει λάθος οι γονείς και το μεταφέρουν και στα παιδιά, Κάποια το «αρπάζουν» ίσως επειδή βοηθούνται περισσότερο από τους γονείς τους, επειδή το ακούνε από τους γονείς τους, «θα πάω να κοιμηθώ» δεν θα πάω να «κοιμάω». Κάποια παιδιά ξέρουν πολύ καλύτερα την γλώσσα , γιατί στην οικογένειά τους μιλάνε πολύ περισσότερα ελληνικά
E4	είναι αυτό που είπαμε ότι στο σπίτι προφανώς υποθέτω ότι και εμείς τονίζουμε στους γονείς να μιλάτε όσο μπορείτε περισσότερο την μητρική γλώσσα αλλά αν υπάρχει ένας παππούς ή μια μάνα και μιλάει την μητρική τα ζαλίζει τα παιδιά τα μπερδεύει αυτό το πράγμα
E5	αν οι γονείς βοηθάνε το παιδί να μιλάει εξίσου και τις δύο γλώσσες τότε το παιδί

	έρχεται στο σχολείο εεεε... δεν βιώνει καμία σύγχυση,
E8	δεν αντιπροσωπεύει αυτό που λέμε μειονοτικό σχολείο μειονοτικό χωριό, είναι 4 χιλιόμετρα μακριά από την Ξάνθη, οι γονείς κινούνται δραστηριοποιούνται δουλεύουν οπότε έχουν άλλες προσεγγίσεις προς την ελληνική γλώσσα και μιλούσαν καλά, ... τα εφτά που δεν μιλούσαν καθόλου ήταν παιδιά που κατέβηκαν από την ορεινή μετοίκησαν οι γονείς τους με αποτέλεσμα να μην μιλούν καθόλου
Εξωσχολικές Δραστηριότητες (2/8)	
E2	Στους γονείς που είναι κοντά στην πόλη, εργάζονται μαζί μας και τα φέρνουν τα παιδιά τους σε ανοιχτό κύκλο. Κατεβάζουν τα παιδιά τους σινεμά, κατεβάζουν τα παιδιά τους σε παιδότοπους.
E5	Δραστηριότητες, μπορεί να πηγαίνουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες τα παιδιά και να συναναστρέφονται με παιδιά που μιλάνε ελληνικά ελληνόφωνες Και έξω βλέπω δηλαδή τα παιδιά που συμμετέχουν σε πολλές δραστηριότητες, επειδή έχουν συνεχή επαφή με άλλους μαθητές αυτόματα και το επίπεδο της γλώσσας το επίπεδο των ελληνικών που εγώ εξετάζω είναι πιο ανεβασμένο σε σχέση με τα παιδιά, υπάρχουν και γονείς οι οποίοι μου λένε πού είναι γραμμένο το παιδί σου θεατρικές παραστάσεις στα ελληνικά , για όλα τα δρώμενα πολιτιστικά

Πίνακας 11: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Επιρροή δίγλωσσου μαθητή από οικογενειακό περιβάλλον "

5.1.4.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΡΡΟΗ

Εκτός από την οικογενειακή επιρροή στην εκμάθηση της ελληνικής, οι συνεντευξιζόμενοι παρέθεσαν και άλλους παράγοντες. Η πλειοψηφία (6/8) υπέδειξε το κοινωνικό γλωσσικό περιβάλλον με το οποίο συναναστρέφονται και είναι ενταγμένα τα παιδιά ως βασική παράμετρο ελληνομάθειας. Έτσι, η συχνή επαφή με ελληνόφωνους κατοίκους της πόλης της Ξάνθης, είτε από ανάγκη, είτε εκούσια, σε αντίθεση με το απομονωμένο μονόγλωσσο ορεινό χωριό συμβάλλει στην ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΡΡΟΗ (6/8)	
E1	τα παιδιά δεν έχουν κίνητρα γιατί το παιδί είναι μέσα στο χωριό του, ζήτημα αν πάει ένα Σάββατο στο παζάρι με τους γονείς του εδώ στην Ξάνθη, δεν νιώθει ότι χρειάζεται συνεννοείται και ζει μια χαρά χωρίς να χρησιμοποιεί καθόλου
E2	Τα παιδιά κατεβαίνουν σε όλες τις εκδηλώσεις της πόλης. Πάνε πρωτοχρονιά το βράδυ στην πλατεία της πόλης, κατεβαίνουν στα λούνα παρκ και στις απόκριες, κάνουν πάρτι

	γενεθλίων, κάνουν χίλια δυο.
E3	γενικά να υπάρχει ένα περιβάλλον αποδοχής και αντίληψης της αποδοχής από την άλλη μεριά να μην είναι κανένας παραπονεμένος δηλαδή να μην μεγαλώνει κάποιος με ένα αίσθημα αδικίας και αποκλεισμού,... όλο αυτό έχει να κάνει με το πώς αποδέχεται την εθνική του... συνείδηση.
E4	Όπου υπάρχουν μεικτά χωριά χριστιανοί και μειονοτικοί βλέπεις τελείως ας πούμε συμπεριφορά και των μειονοτικών παίζουν όλα τον ρόλο τους πρέπει να το καταλάβεις αυτό, όταν είναι καθαρά μειονοτικό όλα μία μίξη γίνονται, η απομόνωση όλα αυτά παίζουν τον ρόλο τους ...αν τα αφήσουμε τα παιδιά ελεύθερα προσεγγίζουν πολύ άδολα (ενν. την ελληνική γλώσσα)
E5	στη γειτονιά, ξέρω μαθήτριά, η οποία έχει την καλύτερη της φίλη στον επάνω όροφο που μιλάει ελληνικά το κοριτσάκι και μιλάει άπταιστα ελληνικά και αυτή,... παιδιά βρίσκονται στο κέντρο της πόλης η γειτνίαση τους τώρα στις γειτονιές βρίσκονται χριστιανοί μουσουλμάνοι ελληνόφωνες και μη είναι διαφορετικά τα ερεθίσματα
E8	...είναι και η κοινωνία ή πώς να το εκφράσω οι σχέσεις του ανθρώπου έξω από οικογενειακό περιβάλλον , ...κάπου μεγάλωναν τα παιδιά καταλάβαιναν τι παίζει πιέσεις από το σπίτι πιέσεις από μεγαλύτερους και από συναδέλφους του τουρκόφωνου προγράμματος και έβλεπα με λύπη ότι ερχόταν παιδιά στην πρώτη δημοτικού μιλούσαν απταιστως ελληνικά τα οποία δυστυχώς απ την Τετάρτη δημοτικού και μετά έτσι να έχουν μια φθίνουσα πορεία τα χρησιμοποιούσαν όλο και λιγότερο

Πίνακας 12: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Κοινωνική επιρροή"

5.1.4.3.ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Στη συνέχεια, ως ισχυρός παράγοντας σε υψηλό ποσοστό (5/8) αναδείχθηκε η υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παρατήρησαν μεγάλη βελτίωση στη γνώση και χρήση των ελληνικών των μαθητών τους ύστερα από την καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης τους σε νηπιαγωγεία, διότι τα παιδιά ήδη έχουν κατακτήσει το βασικό προφορικό λεξιλόγιο ερχόμενα στην Α΄ δημοτικού και είναι σε θέση να επικοινωνήσουν.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Φοίτηση σε νηπιαγωγείο (5/8) (ΑΜΙΓΩΣ ΘΕΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ)	
E1	... έχουν μεγάλη διαφορά τα παιδιά αυτά που έχουν παρακολουθήσει νηπιαγωγείο γιατί έρχονται στην πρώτη δημοτικού ξέροντας κάποια πράγματα μπορώντας να

	επικοινωνήσουνε
E2	Και ελληνικά γνωρίζουν. Ξέρεις τι είναι; Ότι έχουν νηπιαγωγείο
E5	...με το που ήρθε γνώριζε, είχε πάει και σε νηπιαγωγείο που παίζει πολύ μεγάλο ρόλο αυτό.
E7	Επειδή είχαμε νηπιαγωγείο πάνω είχανε βασικές γνώσεις ελληνικής δηλαδή μπορούσαν σε κάποια πράγματα να επικοινωνήσουν όχι όλα βέβαια υπήρχαν και περιπτώσεις που δυσκολεύονταν πολύ αλλά στα βασικά μπορούσαμε να συνεννοηθούμε εντάξει λεξιλόγιο μεγάλο δεν είχανε σιγά σιγά αποκτούσαν μέσα από το σχολείο .
E8	<i>καθιέρωση του ελληνόφωνου νηπιαγωγείου βοήθησε στην διδασκαλία των ελληνικών; σαφέστατα</i>

Πίνακας 13: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Φοίτηση σε νηπιαγωγείο"

5.1.4.4. ΠΟΛΙΤΙΚΗ/ΘΡΗΣΚΕΙΑ

Μια σημαντική παράμετρος (4/8) για την κατάκτηση της ελληνικής, αφορά στη φιλελληνική ή φιλοτουρκική πολιτική που ακολουθείται από τα μέλη της μειονότητας. Σε αυτό συνδράμουν τακτικές «απομόνωσης» του ελληνικού, αλλά και του τουρκικού κράτους και θρησκευτικών φορέων με αποτέλεσμα να δρουν ως τροχοπέδη στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΠΟΛΙΤΙΚΗ/ΘΡΗΣΚΕΙΑ (4/8)	
E1	υπάρχει μία άρνηση γενικά σε κάθε τι ελληνικό γιατί και τα παιδιά δέχονται μία προπαγάνδα που είναι κατά της Ελλάδας και ό,τι συνεπάγεται με αυτήν κυρίως ότι αφορά θέματα θρησκείας ,... ναι, μου έχει τύχει σε σχήμα σταυρού σε πινακάκι σε κάτι να μου πούνε « Α εμείς είμαστε μουσουλμάνοι »
E3	Δεν είναι γλωσσικό το θέμα, είναι πολιτικό το θέμα στην περίπτωση μας, δηλαδή, αν έκανες την ίδια έρευνα σε άλλους τρίγλωσσους νομίζω θα ήταν διαφορετικές οι απαντήσεις μου... Εδώ πέρα υπάρχει άλλο κομμάτι ,... αν τα παιδιά ήταν ελεύθερα νομίζω ότι τα περισσότερα θα θέλανε να μάθουνε ελληνικά . Απλά πολλές φορές υποσυνείδητα και ασυνείδητα τα μηνύματα που υπάρχουν εεμμ.... δουλεύουνε σε διπλές κατευθύνσεις ,
E4	Οι πολιτικές έπαιξαν ρόλο, οι πολιτικές κάποιων να είναι η μειονότητα γκετοποιημένη . Ε όταν παλιά δεν τον έδινες άδεια να κτίσει, όταν δεν μπορούσε να πάρει δίπλωμα. Ε συνήθως το ελληνικό κράτος γιατί εκεί εφαρμόζονται και οι πολιτικές της όμορης χώρας της Τουρκίας - ... αν πηγαίνει σε ένα παρασχολείο και αρχίζει ο δάσκαλος τέλος πάντων, αυτός και το φανατίζει , το εισπράττει αυτό, αλλά

	<p>σου λέω πολλά παιδιά μπερδεύονται δηλαδή ζαλίζονται, δηλαδή αν πηγαίνεις σε διδασκαλείο κοραν και αρχίζει τώρα και δεν ξέρουμε τι ακριβώς τα λένε εκεί, αλλά υποψιάζομαι ότι δουλεύουν πάρα πολύ στη θρησκεία και όλα αυτά, γιατί και η θρησκεία είναι ένας παράγοντας να σε φανατίσει και δημιουργεί προβλήματα,</p> <p>Επίσης υπάρχουνε πολλά άλλα στοιχεία από άλλες εξωγενείς πολιτικές, εθνικές, στρατηγικές που το υποδαυλίζουν αυτό</p>
E6	<p>μετά άλλη διαφορά είναι ότι δεν υπάρχει ο εθνικός... πολιτικοποιείται, δεν εθνοκοποιείται πώς να το πω αλλιώς αποκτά έναν πολιτικό χαρακτήρα,</p> <p>εδώ πέρα είναι πολύ ξεκάθαρο αυτό δηλαδή τα πομακικά ενοχοποιούνται τα τουρκικά κάποιοι λένε εγώ δεν θέλω να μάθω τουρκικά άλλοι λένε «εγώ δεν θέλω να μάθω ελληνικά» αυτό κάνει πάρα πολύ κακό...</p> <p>έχει γίνει ένα πρώτο βήμα ότι πέρασε οι μπάρες δηλαδή θέλω να πω ότι τα παιδιά αν το δει κανείς από γενιά σε γενιά τα παιδιά μιλάνε καλύτερα ελληνικά από τους γονείς,.... Επίσης συνεχίζουν το σχολείο, υπάρχουν μαμάδες και πατεράδες που σταμάτησαν στο δημοτικό, το γεγονός ότι υπάρχει μια υποχρεωτική εκπαίδευση κάποιοι μαθητές σταμάτησαν... πήγε η αστυνομία με καταγγελία... πράγμα που θεωρώ καλό</p>

Πίνακας 14: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Πολιτική/Θρησκεία"

5.1.4.5.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Ταυτόχρονα, οι δάσκαλοι υποστηρίζουν πως τα συναισθήματα δρουν καταλυτικά στην εκμάθηση μιας γλώσσας και η στάση τους απέναντι σε αυτήν, αναφέροντας κυρίως αρνητικά συναισθήματα των μαθητών τους που αποτελούν εμπόδια, όπως φόβος, αδιαφορία και αισθήματα αποκλεισμού-απομόνωσης.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (3/8)	
E2	... τα παιδιά ήταν ατίθασα, αντιμιλούσανε, μου έδειχναν ότι δεν τους ενδιαφέρει η ελληνική γλώσσα.
E3	<p>Την ελληνική δεν την μαθαίνει καλά γιατί είναι πάρα πολύ δύσκολο να μάθεις κάτι που δεν αγαπάς,</p> <p>... ένα πρόβλημα στο να μάθουν είτε τη δική τους γλώσσα είτε την δική μας γλώσσα είτε οποιαδήποτε γλώσσα είναι η αποφόρτιση το να μην υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα και φόβος.</p>
E8	τα παιδιά της συγκεκριμένης προέλευσης (<i>ενν. μειονότητας</i>) θεωρούσαν ότι είναι χώροι άβητοι , δηλαδή πάμε μια μέρα στο δημοτικό ωδείο η ερώτηση που αφορούσαν τα ίδια θέματα ξέρεις ποιο ήταν;

«Κύριε, εμείς μπορούμε να μπούμε εδώ επιτρέπεται να έρθουμε εδώ;»
--

Πίνακας 15: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συναισθηματικοί παράγοντες"

5.1.4.6.ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Δύο δάσκαλοι μίλησαν για αίτια που σχετίζονται με τους βιολογικούς παράγοντες ηλικία και καταγωγή. Ένας (E4) από τους δύο θεωρεί ως βασικότερο παράγοντα την ευφυΐα του μαθητή που την σχετίζει με την καταγωγή του.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ (ΕΥΦΥΪΑ, ΚΑΤΑΓΩΓΗ, ΗΛΙΚΙΑ) (1/8)	
E3	... γιατί τα μυαλά των παιδιών είναι σφουγγάρια, απορροφούν πολύ εύκολα και ιδιαίτερα στην πρώτη τάξη,
E4	να είναι λίγο παιδί που στροφάρει που παίρνει τα γράμματα, Έπαιξε ρόλο και αυτό η καταγωγή λίγο παίζει ρόλο ότι ήταν ορεσίβιοι λένε τα χαρακτηριστικά είναι παίζει ρόλο και το παιδί αν είναι έξυπνο...

Πίνακας 16: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών"

5.2.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5.2.1. ΕΙΔΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Σε ερώτημα σχετικό με μαθησιακά προβλήματα που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη οι απαντήσεις ήταν ποικίλες και πολλές. Όλοι (8/8) οι δάσκαλοι εντοπίζουν το μεγαλύτερο πρόβλημα στην κατάκτηση της γραμματικής, όλοι κατέδειξαν τα γραμματικά γένη, τα άρθρα που τα συνοδεύουν και τη συμφωνία επιθέτου- ουσιαστικού. Απέδωσαν το πρόβλημα αυτό στην απουσία των γενών από την τουρκική και πομακική γλώσσα και επομένως στη μη δυνατότητα αντιστοιχίας κανόνων των γλωσσών, αλλά και στη διαφορά φυσικού-γραμματικού γένους που δημιουργεί σύγχυση σε μη φυσικούς ομιλητές E1 «δεν έχει και στα **ελληνικά** λογική γιατί η **καρέκλα είναι θηλυκό ή ο ήλιος είναι αρσενικό**». Επίσης, κάποιιοι (3/8) αναφέρονται στην παθητική σύνταξη, στις πτώσεις και στους χρόνους.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Γραμματική (8/8)	
E1	Σίγουρα στα άρθρα και στα γένη γιατί δεν υπάρχουν στη μητρική τους γλώσσα
E2	Στην πρώτη και Δευτέρα τάξη τα γένη . Γιατί δεν έχουν γένη στην τουρκική γλώσσα. Και μετά στις μεγαλύτερες τάξεις είναι τα ρήματα στην παθητική . Δηλαδή, ένα παιδί δεν λέει «εγώ κοιμάμαι» αλλά «εγώ κοιμάω, εγώ φοβάω».
E3	Στα γένη. Επίσης, καλά τα γένη , δεν έχουν γένη . Νομίζω ότι έχουν πολύ περισσότερους χρόνους εκεί είχαμε επίσης πολύ μεγάλο πρόβλημα, ναι δηλαδή ... υπερσυντέλικος, παρακείμενος σε σχέση με τον αόριστο είχανε ένα πρόβλημα.
E4	Πολύ μεγάλο πρόβλημα στα άρθρα , μπερδεύουν πολύ τα άρθρα , τα γένη
E5	Ναι στους κανόνες γιατί άρθρα δεν υπάρχουν στα τουρκικά ενώ εμείς έχουμε και τα γένη εεε...
E6	Στη γραμματική. Ναι στους κανόνες γιατί άρθρα δεν υπάρχουν στα τουρκικά ενώ εμείς έχουμε και τα γένη
E7	στις κλίσεις , δηλαδή να καταλάβουν γραμματική πτώσεις
E8	εκεί που δυσκολευόταν λίγο ήταν η αντιστοιχία επιθέτων και ουσιαστικών σε εμάς το επίθετο και του ουσιαστικό αλλά σε αυτούς δεν αλλάζει είναι ίδιο τις πτώσεις τις παίρνει το ουσιαστικό

Πίνακας 17: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Μαθησιακά προβλήματα: Γραμματική"

Οι πέντε (5/8) ομολογούν στο ελλιπές λεξιλόγιο και αδυναμία στην ορθογραφία, αποδίδοντας το πρώτο στη μειωμένη επαφή με την ελληνική γλώσσα και το δεύτερο ως συνέπεια του πρώτου.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Ορθογραφία-Λεξιλόγιο (5/8)	
E1	...και στην ορθογραφία γενικά... το λεξιλόγιο σίγουρα γίνεται χρησιμοποιούν ελληνικές στα τουρκικά και τουρκικές στα ελληνικά , Δεν τον σκέφτονται τον κανόνα όταν γράφουν, γιατί δίνουν όλη τους την προσπάθεια να βρουν τη σωστή λέξη, ώστε δεν ασχολούνται με την ορθογραφία.
E4	Τα τουρκικά δεν έχουν, ε στην ορθογραφία γιατί εμείς έχουμε πολλές ομόηχες λέξεις και τους τα τονίζω όσο μπορώ δεν καταλαβαίνουν
E5	πού αλλού να σου πω ότι δυσκολεύονται εντάξει το λεξιλόγιο
E6	ορθογραφία πολύ

E7	και στην ορθογραφία σαφώς... ναι αυτό έχει να κάνει και με το λεξιλόγιο βλέπουν πολλές άγνωστες λέξεις οπότε τους δυσκολεύει αρκετά
----	--

Πίνακας 18: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μαθησιακά προβλήματα: Ορθογραφία-Λεξιλόγιο"

Ισοψηφούν (3/8) αναφορές σε συντακτικά προβλήματα, στη μεταφορά κανόνων της μητρικής στη δεύτερη γλώσσα και γενικές δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο. Μία εκπαιδευτικός (E2) θεωρεί ότι τα παιδιά υπερτερούν στον γραπτό λόγο από τον προφορικό, γιατί τους είναι εύκολο να τον απομνημονεύσουν «*το μαθαίνουν σαν ποιηματάκι*» σε αντίθεση με τον προφορικό που χρειάζεται προσαρμογή στην επικοινωνιακή περίσταση και ευελιξία στην χρήση συντακτικού. Δύο (E1, E2) εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι μαθητές είναι ικανοί για ορθή εκφώνηση της ελληνικής, αλλά στερούνται κατανόησής της, ο ένας εκ των δύο (E1) το αποδίδει στην τακτική της αποστήθισης της αραβικής γλώσσας του κορανίου, που μεταφέρουν τα παιδιά και στην ελληνική γλώσσα. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί (E1, E2) μιλούν για μη διάκριση της δομής και των κανόνων που διέπουν τον προφορικό από τον γραπτό λόγο, με αποτέλεσμα να γράφουν όπως μιλούν.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Συντακτικό (3/8)	
E2	Η τουρκική γλώσσα δεν έχει πρόβλημα γιατί δεν υπάρχει θέμα σύνταξης. Ξέρουν στάνταρ ότι παράδειγμα μπαίνει πρώτα το πρόσωπο μετά μπαίνει το ρήμα, το ρήμα δεν αλλάζει ιδιαίτερα αν είναι ένας ή πολλοί. Ναι, οπότε εκεί είναι εύκολα τα πράγματα. Όταν περνάνε στην ελληνική γλώσσα όμως μετά και ιδιαίτερα να πεις να χρησιμοποιήσουνε παθητική φωνή, δεν μπορούν να το μετατρέψουν το ρήμα . Δεν μιλάω τώρα για να καθίσουν να γράψουν ρήματα .
E3	Στη σύνταξη βάζουν εντελώς ανάποδα τη σύνταξη , αυτά τα κατάλαβα όταν ξεκίνησα να κάνω εγώ τουρκικά Συνέχεια, πάρα πολύ δύσκολα αλλάζουν,
E6	σύνταξη πρότασης

Πίνακας 19: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μαθησιακά προβλήματα: Συντακτικό"

Προφορικός- Γραπτός λόγος (3/8)	
E2	Για να σκεφτούν πώς θα το αποδώσουν προφορικά , στο γράψιμο πολλές φορές είναι πολύ καλύτερα τα παιδιά. Ναι, γιατί το μαθαίνουν σαν ποιηματάκι, « <i>κάθομαι, κάθεσαι, κάθεσαι, καθόμαστε, κάθεστε, κάθονται</i> ». Όταν έρθει η σειρά όμως να το χρησιμοποιήσουν στον προφορικό λόγο, δεν μπορούν να το κάνουν. Ε, τα περισσότερα παιδιά στο γράψιμο αποδίδουν καλύτερα απ' ότι στον προφορικό λόγο.

	Δεν έχουν..εε.. το επίπεδο, να μπορέσουν να εκφραστούν να κάνουν ένα «σκέφτομαι και γράφω»
E6	επειδή ακριβώς έχουν μάθει να διαβάζουν τα αραβικά και να μην καταλαβαίνουν ...διαβάζουν καλά δηλαδή γενικά διαβάζουν σωστά ρε παιδί μου..Αλλά υπάρχουν αρκετά παιδιά τα οποία δεν κατανοούν ακριβώς τι σημαίνει και δεν τους ενδιαφέρει νομίζω ...τρομερό θέμα με το να γράψουμε ένα κείμενο,... δεν βάζουν σημεία στίξης , δεν βάζουν τελείες όλα μαζί σαν να μιλάνε προφορικά δεν έχουν κατανοήσει πως λειτουργεί ο γραπτός λόγος Έχουν μια απέχθεια στον γραπτό λόγο, κουράζονται δεν τους αρέσει...
E7	τα σχετικά τη δομή της γλώσσας , στο... να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα επικοινωνιακά , να μπορούν σε ένα και ίσως να προσαρμόσουν το ύφος τους στην αντίστοιχη επικοινωνιακή περίπτωση στη γραφή ...στην ανάγνωση όχι τόσο κυρίως στην κατανόηση κειμένου
E8	συνήθως τα κείμενα που έγραφαν ήταν ολιγόσειρα, είχαν μία δυστοκία στην παραγωγή γραπτού λόγου τουλάχιστον στις μικρές τάξεις

Πίνακας 20: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μαθησιακά προβλήματα: Προφορικός-γραπτός λόγος"

Μεταφορά κανόνων από μητρική σε δεύτερη (3/8)	
E1	η πομακική δεν ξέρω καθόλου πάντως αυτά τα λάθη που βλέπω από τα τουρκικά που γνωρίζω, βλέπω ότι είναι μεταφορά της τουρκικής των κανόνων...
E2	Ε τα ρήματα σε αυτούς αλλάζουν πολύ διαφορετικά απ' ότι αλλάζουν σε εμάς. Οπότε δεν μπορεί να το συνδυάσει.
E3	Και επειδή είναι συγκολλητική η δική τους η γλώσσα πολλές φορές κάνουν κ αυτό το λάθος. Προσπαθούν να κολλήσουν λέξεις μεταξύ τους.

Πίνακας 21: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μαθησιακά προβλήματα: Μεταφορά κανόνων"

5.2.1.1. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Τέλος, ένας δάσκαλος μιλάει για πρακτικά ζητήματα κυρίως επιβίωσης τα οποία εμποδίζουν τον μαθητή στο να επιτύχει σχολικά.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Πρακτικά προβλήματα μαθητών (1/8)	
E1	και οι μαθητές είναι παιδιά με περισσότερες δυσκολίες στη ζωή τους απ ό,τι της πλειονότητας δηλαδή είναι παιδιά που δουλεύουν από μικρά στα χωράφια τις εποχές που έχει δουλειές μπορεί να τελειώνουν το σχολείο και να πηγαίνουν στο χωράφι μέχρι το βράδυ και μετά την άλλη μέρα ξανά στο σχολείο δηλαδή έχουν και το θέμα της επιβίωσης πολλά

όχι όλοι αλλά συμβαίνει και αυτό πάρα πολύ
--

Πίνακας 22: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Πρακτικά προβλήματα μαθητών"

5.2.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Πρώτη (6/8) στις διδακτικές μεθόδους αντιμετώπισης των αδυναμιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Οι μισοί (4/8: E1, E3, E6, E8) από τους εκπαιδευτικούς επέλεξαν να μάθουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους. Ο βασικότερος λόγος ήταν η εργαλειοκή της χρήση για τη διδασκαλία της ελληνικής, είτε ως μέσο για την κατανόηση των δυσκολιών και των λαθών των μαθητών και επομένως δείκτης εστίασης σε συγκεκριμένα αντικείμενα κατά τη διδασκαλία (E1), είτε για άμεση μετάφραση των λέξεων, είτε για την υπόδειξη αντιστοιχιών των δύο γλωσσών από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός (E6) δικαιολόγησε το αρχικό του κίνητρο για την εκμάθηση της μητρικής των μαθητών, την επιθυμία του να κατανοεί τι λένε οι μαθητές μεταξύ τους, επομένως για τη βελτίωση της αντίληψης του κλίματος της τάξης, των απόψεων των μαθητών του και την επικοινωνία του μαζί τους.

Οι υπόλοιποι (4/8) εκπαιδευτικοί, αν και μη γνώστες, είναι θετικοί στη χρήση της μητρικής, καθώς δίνουν σε μεγαλύτερους μαθητές ή υψηλούς γνωσιακά συμμαθητές τον ρόλο του μεταφραστή, ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση των αδύναμων μαθητών.

Πέρα από την πρακτική εξυπηρέτηση που προσφέρει η χρήση της μητρικής, οι εκπαιδευτικοί μιλούν και για τον συναισθηματικό παράγοντα που επηρεάζει έντονα τους μαθητές τους. Έτσι, η γνώση και χρήση της μητρικής άρει το συναίσθημα του αλλότριου, φέρνει πιο κοντά τον εκπαιδευτικό με την τάξη γιατί υποδηλώνει ενδιαφέρον και σεβασμό για τον πολιτισμό των μαθητών του.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Χρήση τουρκικής/πομακικής γλώσσας (6/8)	
Γνώση- Χρήση από τον εκπαιδευτικό (4/8)	
E1	με βοηθάει πιο πολύ στο να καταλάβω τα λάθη των παιδιών και να τα διορθώσω, δεν χρησιμοποιώ καθόλου την τουρκική στην διδασκαλία, οπότε απ τη στιγμή που

	<p>καταλαβαίνω πώς γίνεται το λάθος επιμένω σε αυτό</p> <p>ξέρω σε ποια πράγματα θα επιμείνω, θα ασχοληθώ, ότι δεν το βάζουμε το ρήμα στο τέλος ή θα δουλέψω πολύ άρθρα γιατί ξέρω ότι δεν έχουν στην άλλη γλώσσα</p>
E3	<p>στη δική μου προσπάθεια να μάθω τουρκικά τους το θύμιζα λέγοντας τη δική μου εμπειρία. Ε δηλαδή, όπως και εγώ στα τουρκικά φτάνω σε μια αδιέξοδη κατάσταση στο συντακτικό και ξανακάνω το ίδιο το λάθος βάζοντας στην ελληνική σύνταξη τους το υπογράμμισα για να το συνειδητοποιήσουν και αυτοί</p>
E6	<p>εγώ έχω μάθει κι ο ίδιος πομακικά μόνος μου λίγα</p> <p>Κοίτα να δεις θεωρούσα σημαντικά καταρχάς να ξέρω τι λένε τα παιδιά στην τάξη μεταξύ τους.</p> <p>Μπορεί να με βρίζουν λέω εγώ</p> <p>πρακτικά κάποιες φορές, γιατί μπορώ να εξηγήσω έχοντας ένα λεξιλόγιο μπορώ να κάνω άμεση μετάφραση δηλαδή κάτι που δεν καταλαβαίνουν να τους πω σημαίνει</p>
E8	<p>βεβαίως πρώτα από όλα έκανα μετάφραση υπάρχουν λέξεις οι οποίες αφηρημένες κυρίως έννοιες οι οποίες δεν περιγράφονται διαφορετικά... δηλαδή αν αυτή τη στιγμή δεν πεις adalet δεν αποδίδεται η λέξη δικαιοσύνη ούτε εμπειρικά ούτε περιγραφικά</p>
Χρήση μαθητών- μεταφραστών (2/8)	
E2	<p>εγώ αυτό εφαρμόζω μέσα στην τάξη , αν κάποιο παιδί κολλήσει και δεν θυμάται την ελληνική λέξη, έχει την ελευθερία να το πει ή στα πομάκικα ή στα τουρκικά και κάποιο παιδί κάνει τον μεταφραστή εκεί μέσα</p>
E7	<p>Σε περιπτώσεις που δεν μπορούσα να εξηγήσω κάποια πράγματα ας πούμε μία έννοια ... εκεί μπορεί να ρωτούσα το μεγαλύτερο παιδί « πώς το λέτε αυτό στη γλώσσα σας»</p>
Συναισθηματική προσέγγιση (6/8)	
E1	<p>νομίζω ότι είχε πάρα πολύ μεγάλη σημασία το να μπορέσεις να επικοινωνήσεις με τα παιδιά και να καταλάβουν ότι τα καταλαβαίνεις.</p>
E3	<p>Ότι καταλαβαίνεις το πρόβλημα τους επειδή το βιώνεις και εσύ ότι βιωματικά δηλαδή τα προσέγγισες, εκεί είδα εγώ μεγάλη διαφορά και αυτό έγινε τον δεύτερο χρόνο που δούλευα στα μειονοτικά τότε αποφάσισα να μάθω τα τουρκικά και είδα τη διαφορά.</p>
E4	<p>...για να σπάσω λίγο την ατμόσφαιρα καμιά φορά όπως και στην παρέα βλέπεις αν μπορείς και να πεις κάποιες λέξεις στη γλωσσά του το «καλημέρα» βλέπεις ότι σε μια επαφή όταν είσαι με ένα ξένο δεν θα πεις στην υγεία σου στη γλώσσα του; το ίδιο είναι.</p>
E6	<p>Πάρα πολύ συναισθηματικά</p>
E7	<p>δεν πίεζα τα παιδιά να μην μιλήσουν, έδινα σημασία στη δική τους τη γλώσσα <i>Γιατί</i> το έκανες αυτό; Από σεβασμό καταρχήν να δείξω σεβασμό, γιατί είναι η μητρική τους, οπότε πάνω σε αυτή εγώ μπορώ να πατήσω για να καταλάβουν πράγματα στη δεύτερη γλώσσα.</p>

E8	<p>για συναισθηματικούς λόγους πιστεύετε ότι βοηθούσε τα παιδιά να γνωρίζουν ότι μιλάτε την μητρική τους;</p> <p>ναι ειδικά όταν αντιμετώπιζα μαθητές μικρότερων τάξεων αρκετοί από τους οποίους δεν γνώριζαν τα ελληνικά</p>
----	--

Πίνακας 23: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Χρήση μητρικής γλώσσας"

Ως προς τις διδακτικές μεθόδους οι περισσότεροι (5/8) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας με δημιουργία επικοινωνιακών συνθήκες, με κατασκευή υλικού, με εστίαση σε αντικείμενα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και με παιγνιώδη και βιωματική μάθηση.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Δραστηριότητες μέσα στην τάξη (5/8)	
E2	στον Κένταυρο ήμουν όταν δημιούργησα έναν φάκελο την «μυθολογία»... με παραμύθια, από το ίντερνετ κατεβάσαμε ιστορίες, αντιγράψαμε τα dvd με τους μύθους, ... έναν φάκελο με διάφορες κατασκευές, θα μπορούσαμε να κάνουμε για το δωδεκάθεο.
E3	εκεί προσπάθησα να χρησιμοποιήσω επικοινωνιακές ανάγκες τους για να έχουνε τέλος πάντων μια διάθεση να το δουλέψουν γιατί αλλιώς μόνο με ασκήσεις... και το θέατρο βοηθάει πάρα πολύ και οι κούκλες βοηθάνε πάρα πολύ έχω στο νου μου το κουκλοθέατρο.
E5	θα σου πω τι υλικό έχει μέσα η τσαντούλα μου, λοιπόν εικόνες οι οποίες είναι πλαστικοποιημένες περιγράφουν μία ιστορία εγώ τις ανακατεύω τις βάζουμε στη σειρά και περιγράφουμε μια ιστορία προφορικά... (συνεχίζει να περιγράφει πολλές επιπλέον δραστηριότητες)
E6	Ένα παραμύθι δέκα σελίδων το κάναμε σιγά σιγά του έβγαζα την πρώτη μέρα μία σελίδα και στο τέλος δένανε τις φωτοτυπίες φτιάχναμε και ένα εξώφυλλο του βιβλίου και κάναμε σαν βιβλίο παραμυθιών αυτό ήταν κάτι που λειτούργησε
E7	όταν κάναμε μια συνταγή θα γράφαμε οδηγίες για ένα παιχνίδι, ... κάναμε συνταγές κάναμε παιχνίδια συνεντεύξεις όταν μπορούσε να γίνει με έναν τρόπο που μπορούσε να είναι βιωματικός και να έχει κάποιον επικοινωνιακό στόχο γινόταν έτσι το μάθημα ,... προσπάθησα να έχει περισσότερο βιωματικό χαρακτήρα, δηλαδή δραματοποιήσεις... να έχει επικοινωνιακό στόχο τέλος πάντων

Πίνακας 24:" Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα Διδακτικές μέθοδοι: Δραστηριότητες μέσα στην τάξη"

Σχετικά με την προσέγγιση της γραμματικής όπου παραπάνω αποδείχθηκε ως το κυριότερο πρόβλημα των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί (4/8) διδάσκουν συχνά τους κανόνες με παραδοσιακούς ή σύγχρονους τρόπους. Επίσης, οι μισοί (4/8) είναι σύμφωνοι με την χρήση επιπλέον υλικού υποστήριξης, δηλαδή χρήση βοηθημάτων,

φωτοτυπιών, βιβλίων δημοσίου σχολείου και επιπλέον ασκήσεων για να αντισταθμίσουν το έλλειμμα των σχολικών βιβλίων του μειονοτικού. Τέλος, το ίδιο ποσοστό κρίνουν ως πλέον κατάλληλη τη χρήση οπτικού υλικού ως τρόπο διδασκαλίας στους δίγλωσσους μαθητές τους.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Χρήση κανόνων γραμματικής (4/8)	
E1	κανόνες δουλεύουμε πολύ κανόνες κυρίως τους κανόνες που έχουν σχέση με τις καταλήξεις
E2	στα ελληνικά διαχωρίζεις τις καταλήξεις
E3	κάποιους κανόνες που φτιάχναμε εμείς σε συννεφάκια και κάποια παραδείγματα, ασκήσεις σε συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα; όχι, φρίκη. Δεν μπορώ, θεωρώ τελείως βαρετό και άχρηστο εκτός πλαισίου το ότι όλα είναι στο πλαίσιο στα βιβλία αυτά είναι σε θετική κατεύθυνση.
E6	Εγώ θεωρώ ότι θα ήταν πολύ σημαντικότερο να μπαίνουν γραμματικοί κανόνες (ενν. στα βιβλία του μειονοτικού) ... να έβρισκαν έναν τρόπο να δίδασκαν πώς γράφεις ένα καλό κείμενο πώς χρησιμοποιείς καλά τα ρήματα πώς ορθογραφία αυτά τα θεωρώ καλά για την πιο ουσιαστικά για την εκμάθηση μιας γλώσσας

Πίνακας 25: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Χρήση κανόνων γραμματικής"

Επιπλέον υλικό (4/8)	
E1	βλέπουμε ένα παράδειγμα τον κανόνα πολλά παραδείγματα μάλλον <i>–μέσα από το βιβλίο;</i> Και από εκεί και δικά μου <i>–βάζεις πρόσθετο δικό σου υλικό;</i> -ναι
E2	Στο δικό μας το σχολείο με έγκριση του συμβούλου εδώ και τρία χρόνια χρησιμοποιούμε τα βιβλία της ιστορίας, της μελέτης και της γεωγραφίας από τα δημόσια σχολείακαι κανόνες τους δίνω γραμμένους, θα τους δώσω φωτοτυπία με κανόνα με παραδείγματα, με ασκήσεις συνεχίζουμε.
E4	χρησιμοποιούσαμε πολλές φορές βοηθήματα αν βρίσκαμε από το εμπόριο γενικώς υπήρχε ένα μπερδεμα και ένα αλαλούμ στο θέμα αυτό
E6	δύο τρία παιδιά τα οποία κιόλας θα πάνε σε γυμνάσιο δημόσιο γιατί είναι άριστοι, βλέπεις ότι κάνουν χρονικές αντικαταστάσεις έχουν κι αυτά λόγω της δασκάλας που τους βάζει έξτρα, δηλαδή τους έχει βάλει κάνουν χρονικές αντικαταστάσεις

Πίνακας 26: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Επιπλέον υλικό"

Χρήση οπτικού υλικού (4/8)	
E2	... στις πρώτες τάξεις πρώτη και Δευτέρα δουλεύεις πολύ με τις εικόνες «αγόρια» «κορίτσια» Και τι σημαίνει αυτό «τι είναι; Είναι αγόρι; Ναι» Για το γένος για να ξεχωρίσουν το γένος, δυο εικόνες στον τοίχο «είναι αγόρι; Άρα τι θα βάλω ο όμικρον, -ος με

	όμικρον, είναι κορίτσι; Χρησιμοποιώ το η του ήλιου το ήτα
E3	Το βάλουμε αυτό κιάλας, βάλουμε πάνω στον πίνακα τον μεν και τον δε τρόπο για να τον έχουνε έτσι πάντα κοντά στο μυαλό τους
E7	αυτά να υπάρχουν εικόνες γιατί η εικόνα βοηθάει πάρα πολύ
E8	με πολύ χρήση πίνακα σκίτσων ζωγραφιάς

Πίνακας 27: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Χρήση οπτικού υλικού"

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (3/8) κάνουν χρήση σύγχρονων μέσων για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν την επανάληψη ως τρόπο διδασκαλίας. Επίσης, παρατήρησαν θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ελληνικής λόγω της διασχολικής επαφής των μαθητών, δηλαδή σε δραστηριότητες συνδιοργανωμένες από μειονοτικά και πλειονοτικά σχολεία, όπου κίνητρο εκμάθησης αποτέλεσε η επαφή των μαθητών.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Σύγχρονα μέσα (3/8)	
E2	Πριν δυο χρόνια πρέπει να είχα ένα κοριτσάκι την Σεβγκιούλ η οποία στη Δευτέρα δημοτικού ακόμα πασχίζαμε να μάθουμε την αλφαβήτα. Και καταλήξαμε να... Παίζει στον υπολογιστή... με τα γράμματα της αλφαβήτας στον υπολογιστή, με εικόνες, εκτύπωνα εικόνες, τις έβαφε, φτου και από την αρχή στην Δευτέρα δημοτικού για να μάθει τα γραμματάκια.
E5	καλά δεν το συζητώ για υπολογιστή τον έχουμε στην τάξη μονίμως ανοιχτό
E8	χρησιμοποιούσα και όσο μπορούσα και μου επέτρεπαν και οι γνώσεις μου στην νέα τεχνολογία, όταν κάποτε δίδασκα στο σχολείο ήρθε ένας 12χρονος πιτσιρικάς από τις Σάτρες και ο μόνος λόγος που ερχόταν στα μαθήματα ποιος ήταν «Κύριε, να ψάξουμε να βρούμε ένα τρακτερ με λαπάτα= κουβάς» στον υπολογιστή.. ερχόταν και του έλεγα «Σαμπρή θα κάνουμε μάθημα και μετά θα ψάξουμε για τρακτέρ» ο πατέρας του κτηνοτρόφος και έβγαχνε ένα τρακτέρ...

Πίνακας 28: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Σύγχρονα μέσα"

Δραστηριότητες εκτός τάξης (3/8)	
E2	Ναι, νομίζω από το υπουργείο είχε έρθει μια εκδήλωση, παιχνίδια και τέτοια αγώνες, και τους είχαμε ετοιμάσει, είχαμε συνεννοηθεί και τα τρία σχολεία , τους είχαμε ετοιμάσει και μετάλλια κάναμε κατασκευές και αυτά και ήταν μια πάρα πολύ ωραία μέρα. Όχι, όχι μια χαρά συνεννοούνταν μεταξύ τους. Και ίσως να είναι λάθος και δικό μας που δεν οργανώνουμε κάτι, να πάμε εμείς στο δημόσιο , να ρθει το δημόσιο σε μας.
E5	προγράμματα εθελοντισμού που αναλαμβάνουμε προγράμματα περιβαλλοντικά αγωγής υγείας όλα αυτά σε όλα αυτά φέρνουμε τους μαθητές σε επαφή με την κοινωνία με τους φορείς με τη γλώσσα καταλαβαίνουν, δηλαδή πρέπει να νιώθουν το σχολείο ως μέρος της κοινωνίας όχι πάω

	εγώ ακούω εκεί ελληνικά και μετά φεύγω και συνεχίζω τη ζωή μου και μιλάω στ τουρκικά και συμπεριφέρομαι
E8	<p><i>αυτό βοήθησε τα παιδιά στο να επικοινωνήσουν ήταν με άλλα δημόσια σχολεία της Ξάνθης; και και με δημόσια σχολεία της πόλης αλλά και με φορείς για τους οποίους στους οποίους τα παιδιά της συγκεκριμένης προέλευσης θεωρούσαν ότι είναι χώροι άβατοι, δηλαδή πάμε μια μέρα στο δημοτικό ωδείο</i></p> <p><i>αυτές οι δράσεις εκτός σχολείου στην ουσία έφεραν σε επαφή τα παιδιά σε επικοινωνία; και στον ραδιοφωνικό σταθμό. Τα παιδιά ήταν ευχαριστημένα από αυτό; Τρελά. τους άρεσε, δηλαδή αυτοδιορθώνονταν; και και συνεννοηθήκαμε εδώ στο δημοτικό ραδιόφωνο και συνεννοούμαστε με τους υπόλοιπους και τους λέμε 11.00 ώρα θα ανοίξετε τα ραδιόφωνα σας κτλ και κάναμε μια σχετική προετοιμασία και κάναμε και δεκάλεπτη εκπομπή και άκουσαν στο σχολείο και λοιπά και λοιπά</i></p>

Πίνακας 29 Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Δραστηριότητες εκτός τάξης"

Επανάληψη (3/8)	
E1	<p>ε τώρα αυτό είναι ένα θέμα που δεν έχει και στα ελληνικά λογική γιατί η καρέκλα είναι θηλυκό ή ο ήλιος είναι αρσενικό απλά έχει επαναλήψεις και ασκήσεις</p> <p>το κάνουν το ξαναβλέπουμε ξανά λάθη το ξαναλέμε και με την επανάληψη</p>
E2	Τα επαναλαμβάνουμε και
E6	έχει μαλλιάσει η γλώσσα μας εμένα και ολονών ότι παρόλο που τα λες και τα ξαναλές δηλαδή τι να σου πω και δάσκαλοι που είναι δεκαπέντε χρόνια εκεί και τους το λένε και το ξαναλένε δεν το εντυπώνουν

Πίνακας 30: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Επανάληψη"

Δύο δάσκαλοι αναφέρονται στην απλοποίηση της διδακτέας ύλης, επομένως επιστρέφουν και ξαναδιδάσκουν πρότερη ύλη η οποία δεν μπόρεσε να κατακτηθεί από τους μαθητές.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Απλοποίηση ύλης (2/8)	
E1	ασχολούμαστε με πολύ πιο βασικά πράγματα, γιατί τελειώνουν τα παιδιά το δημοτικό και το μεγαλύτερο ποσοστό γράφει το παίζω με όμικρον
E4	στην Τρίτη τάξη να χρησιμοποιείς βιβλία της πρώτης γιατί το επίπεδο δεν παρακολουθούσε την εξέλιξη του.

Πίνακας 31: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Απλοποίηση ύλης"

Τέλος, οι δάσκαλοι αναφέρθηκαν στην επιπλέον διδασκαλία ελληνικής γλώσσας χρησιμοποιώντας διδακτικές ώρες από άλλα γνωστικά αντικείμενα, σε

καθυστέρηση διδασκαλίας γραπτού λόγου στην α' τάξη για την παράταση του χρόνου διδασκαλίας του προφορικού λόγου, στην επίσταση της προσοχής μαθητών μεγάλων τάξεων, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και στην μερική διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο για να μην μειωθούν τα κίνητρα των μαθητών.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Χρήση διδακτικών ωρών άλλων γνωστικών αντικειμένων (1/8)	
E4	Ναι τέτοια πράγματα για να μπορέσει να δουλέψει και συνήθως τα μαθήματα που κάναμε εμείς κάναμε γλώσσα , το πρόγραμμα βέβαια είχε γλώσσα , μελέτη αν θυμάμαι καλά, ιστορία, ε συνήθως λίγη γλώσσα πιο πολύ βαρύτητα στη γλώσσα και ιστορία όσο μπορούσαμε να κάνουμε ιστορία.
Εστίαση σε προφορικό λόγο (1/8)	
E1	αυτό κάνουμε εμείς στα μειονοτικά μετά τα Χριστούγεννα ξεκινάμε τον γραπτό λόγο <i>(για την α τάξη)</i>
Επίσταση προσοχής (1/8)	
E5	τους λέω «παιδιά, αυτή είναι πληροφορία γυμνασίου θα σας χρησιμεύσει πολύ για τις αναφορικές προτάσεις», «παιδιά αυτό είναι για του χρόνου κρατήστε»
Μερική διόρθωση λαθών (1/8)	
E6	φυσικά διόρθωνα κάποια πραγματάκια αλλά δεν μπορείς να κοκκινίσεις τελείως αυτό που σου δίνουν. Ναι ναι αυτό είναι κλασσική τακτική όλων στα μειονοτικά ότι όταν τους βάζεις να γράψουν ένα κείμενο μια μικρή εκθεσούλα και τα λοιπά δεν διορθώνεις τα πάντα ... δηλαδή ορθογραφικά αφήνεις πολλά διορθώνεις κυρίως σύνταξη...

Πίνακας 32: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Διδακτικές μέθοδοι: Λοιπές τακτικές"

5.2.3. ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

5.2.3.1. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Κατά τη συζήτηση για τους συναδέλφους της μειονότητας προέκυψαν τρεις θεματικές. Η πρώτη αφορά στο γνωστικό επίπεδο των μουσουλμάνων δασκάλων και στην κατάρτισή τους. Οι μισοί (4/8) εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαμηλό γνωστικό επίπεδο στην τουρκική γλώσσα σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί ήταν πομακόφωνοι (E1, E6). Επίσης, οι συνεντευξιαζόμενοι επικαλέστηκαν και γνωστικές ελλείψεις των μουσουλμάνων συναδέλφων σε άλλα αντικείμενα, όπως μαθηματικά,

αλλά και γενικότερα στη διδακτική τους κατάρτιση, αποδίδοντάς το στην εκπαίδευση που παρέχεται από την ΕΠΑΘ, στον τρόπο εισαγωγής σε αυτήν, αλλά και στην καθυστερημένη πρόσληψη τους, που τους στερεί τη διδακτική πείρα.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	
ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ- ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (4/8)	
E1	Ναι, υπάρχει ένα θέμα ότι πολλοί από αυτούς πήγαν στην σχολή για να γίνουν δάσκαλοι της τουρκικής χωρίς να ξέρουν καλά τουρκικά
E3	Ο κυριότερος όμως για μένα είναι ότι τόσο οι Επαθήτες όσο και οι χριστιανοί δάσκαλοι που πηγαίνουν στα μειονοτικά σχολεία...εμμμμμμμμ..... δεν δουλεύουν αρκετά. Δεν δουλεύουν αρκετά γιατί οι μεν πρώτοι δεν ξέρουν...
E6	...ακόμα και συνάδελφοι μου οι Πομάκοι που διδάσκουν τουρκικά εγώ τους έχω τσεκάρει - <i>Γνωρίζουν καλά τουρκικά;</i> - Όχι , αυτό είναι το θέμα τους λέω «ρε συ πώς είναι αυτό στα τουρκικά;» και μου λένε « ψάξτο στα τούρκικα λεξικά »
E8	έτσι καταρχήν η βέλτιστη περίπτωση θυμάμαι τώρα σταχυολογώ μήνες μουσουλμάνια συναδέλφου , η οποία κλήθηκε να διδάξει μαθηματικά στην ε δημοτικού και μέτραγε με τα δάχτυλα ... πρώτα από όλα η επαθ αυτή αν μπορώ να την χαρακτηρίσω αμαρτωλή ένα διάτρητο καθεστώς εισαγωγής ένα καθεστώς εισαγωγής το οποίο εμφιλοχωρούσαν πρακτικές του τύπου «εμείς, εσείς, δικοί μας, δικοί σας, παιδιά μας, σπρώχτους κάντους» ...αργούν πάρα πολλά χρόνια να προσληφθούν αναπληρωτές με αποτέλεσμα συναδέλφοι επαθήτες να έχουν περάσει από όλες τις δουλειές να έχουν χτίσει την μισή Μύκονο και την άλλη μισή Σύρο και στα 38 να του λείει προσλήφθηκε αναπληρωτής... έχει ξεκοπεί εντελώς από το αντικείμενο γενικώς

Πίνακας 33: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " "Μειονοτικοί εκπαιδευτικοί: Γνωστικό επίπεδο-κατάρτιση"

Σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους των μουσουλμάνων δασκάλων τέσσερεις συνεντευξιαζόμενοι τις κατέταξαν στην παραδοσιακή διδασκαλία χωρίς καινοτομίες, ενώ, ένας σχολίασε ότι η επιλογή στον τρόπο διδασκαλίας αφορά αποκλειστικά στην προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ (4/8)	
E1	για τι πρακτικές χρησιμοποιεί ο καθένας αυτό έχει να κάνει πολύ και με τον κάθε δάσκαλο

E4	Ε αυτοί πολύ παραδοσιακοί είναι από ότι ξέρω εντάξει δεν μπορούσαν καν να καταλάβουν ότι..., έβλεπα ότι είναι παραδοσιακοί είχαν κάτι παλιά βιβλία και λειτουργούσαν με τον δικό τους τρόπο
E5	<input type="checkbox"/> Εντάξει βλέπω ας πούμε κάποιους που είναι πολύ πολύ παραδοσιακοί τώρα αυτό έχει κάνει και με την ηλικία , δεν τους βλέπω και πολύ ευέλικτους , αλλά το ίδιο μπορεί να λένε και κάποιοι τώρα που θα ρθούνε μπορεί δηλαδή και να λένε νομίζω ότι αποκτάς έναν βαθμό ευελιξίας
E7	ενώ αντίστοιχα στα τουρκικά δεν υπήρχε αυτή η φιλοσοφία και πολλές φορές τα παιδιά ας πούμε μου γκρίνιαζαν γι αυτό το πράγμα <i>(για παιγνιώδεις δραστηριότητες)</i> ναι ναι ότι υπήρχε μια πιο στείρα αντιμετώπιση
E8	τέτοια δεν υπήρχαν, «μη μου τους κύκλους τάραττε», παραδοσιακή διδασκαλία εδώ ακριβώς βλέπαμε τη διαφορά ανάμεσα στον ελληνόγλωσσο και του τουρκόγλωσσο προγράμματος, γιατί δεν τα χρησιμοποιούσαν συνήθως δεν ήταν σε θέση ελλείπει γνώσεων και ενδεχομένως λόγω κοινωνικών προκαταλήψεων <i>(ενν. τεχνολογία)</i> ο διευθυντής που είχαμε από το 2000-2009 τον υπολογιστή τον χαρακτήριζε διαβολομηχανή

Πίνακας 34: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μειονοτικοί εκπαιδευτικοί: Διδακτικές μέθοδοι"

Σε ερώτηση για το αν οι πομακόφωνοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη μητρική για τη διδασκαλία της τουρκικής οι απαντήσεις που έλαβα από τους τέσσερεις (4) εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρετήσει σε πομακόφωνα χωριά, υπογραμμίζουν ότι η χρήση της πομακικής γενικά είναι κάτι που αποφεύγεται στην τάξη. Ο Ε6 διηγήθηκε ένα περιστατικό κατά το οποίο ο ίδιος ως γνώστης πομακικής δέχτηκε επίπληξη από τον διευθυντή του, στον οποίο έκαναν παρατήρηση οι κάτοικοι του χωριού. Ο ίδιος εκπαιδευτικός (Ε6) πληροφορεί ότι οι πομακόφωνοι συνάδελφοι του δεν κάνουν ποτέ χρήση της πομακικής με τους μαθητές ούτε μέσα στην τάξη ούτε εκτός, παρόλο που τη χρησιμοποιούν μεταξύ τους. Ο λόγος που περιορίζονται αποκλειστικά στην τουρκική είναι ο φόβος κριτικής από τον κοινωνικό περίγυρο, ο οποίος είναι αμιγώς πομακόφωνος. Εδώ διαφαίνεται μία τακτική γλωσσικής μετατόπισης των παιδιών, κύριο χαρακτηριστικό της αφαιρετικής διγλωσσίας βάσει της οποίας επιβάλλεται η χρήση μόνο της Γ2 μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος. Κοινή παραδοχή περί απαγόρευσης της πομακικής έκανε και η Ε7 λέγοντας ότι έχει ακούσει πως τέτοια τακτική ακολουθείται σε σχολεία, τονίζοντας ότι εν αντιθέσει στο δικό της σχολείο τα παιδιά επιθυμούν να διαδώσουν την πομακική. Ενδιαφέρουσα πληροφορία αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά μπερδεύουν τον όρο πομακική με

τον όρο τουρκική, και όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός βρίσκονται σε «σύγχυση», καθώς διατυπώνουν πομακικές λέξεις νομίζοντας ότι είναι τουρκικές. Παρατηρείται επομένως μια πολιτισμική αλλοίωση στις μικρές ηλικίες δεδομένου ότι η τουρκική είναι άγνωστη για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ενώ η πομακική είναι η μητρική τους.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (3/8)	
E1	<p>το βλέπω σαν στάση όχι σαν επιθυμία από τους ίδιους να γίνει αυτό αλλά ότι φοβούνται να το κάνουν να μιλήσουν την πομακική γιατί μπορεί να βρουν τον μπελά τους</p> <p>όχι ξέρω κάποιες περιπτώσεις ειδικά στην πρώτη τάξη από συναδέλφους ότι χρησιμοποιούσαν την πομακική, γιατί τα παιδιά δεν μιλούσαν καθόλου τουρκικά, σίγουρα την χρησιμοποιούν σε πρακτικά θέμα τι εννοώ ξέρω εγώ έχει χτυπήσει ένα παιδί και θέλει να πάρει τη μάννα του να έρθει να τον πάρει τέτοια πράγματα στα πομακικά συνεννοούνται</p>
E6	<p>Βέβαια, έχω να σου πω και μια καταγραφή η οποία δεν είναι πολύ θετική τώρα, δεν ξέρω αν πρέπει, κάποια στιγμή ο διευθυντής μου εκεί επειδή από το χωριό επίσης, μου έκανε παρατήρηση μου είπε ότι «ακούγεται ότι μιλάς με τα παιδιά πομακικά και στην τάξη»...</p> <p>εμένα πάντως μου είχαν κάνει παρατήρηση «ακούστηκε από κάποιον ότι μιλάς (ενν. πομακικά) και έγινε παρατήρηση και να το κόψεις»</p> <p><i>Απαγορεύονται τα πομακικά να ειπώνονται στο σχολείο άτυπα; Ναι, απαγορεύονται γιατί υπάρχει ένα... δεν απαγορεύονται, ρε παιδί μου, τώρα να μιλάω εγώ ακόμα και ο μουσουλμάνος ο δάσκαλος κανονικά, εννοώ είναι λίγο σωβίνικο αυτό. <i>Είναι Πομάκος; Είναι Πομάκος και μιλάνε πομακικά. Α μιλάει πομακικά με τα παιδιά; Όχι με το χωριό, αυτό σου λέω, μιλάει πομακικά, αλλά στο μάθημα και στο διάλειμμα ακόμα μιλάει στα παιδιά τουρκικά. <i>Ενώ με τους συναδέλφους; Ενώ μεταξύ τους μιλάνε στα πομακικά, αφού είναι από το χωριό έχουν μεγαλώσει εκεί. <i>Σου έχει πει ποτέ γιατί δεν μιλάει πομακικά στα παιδιά ή είναι κάτι που εννοείται ; Δεν έχουμε συζητήσει αλλά είναι κάτι που εννοείται είναι γιατί αν είναι κάποιος στραβός μπορεί</i></i></i></i></p> <p>να πει ότι «εσένα η δουλειά σου είναι να μαθαίνεις τουρκικά στα παιδιά εσύ γιατί τους μιλάς στα πομακικά;» (για τους μειον. Δασκάλους που χρησιμοποιούν την πομακική)</p> <p>Εμένα δεν μου αρέσει καθόλου αυτό γιατί δαιμονοποιείται μια γλώσσα</p>
E7	<p>τουρκικά μιλούσαν (ενν. οι μαθητές) στα μαθήματά τους κυρίως της τουρκικής στους δασκάλους του τουρκόφωνου προγράμματος αν ακόμα και εκεί κάποιες φορές απευθύνονταν και σε εκείνους στα πομακικά</p> <p><i>Γιατί και οι δάσκαλοι ήξεραν πομακικά; Ναι, οι περισσότεροι ήταν από την περιοχή τους</i></p>

	<p>Εεε τους άρεσε θέλω να πω ότι δεν ένιωθαν ενοχικά να μιλάν πομακικά σε κάποια άλλα σχολεία ξέρω ότι προωθείται τέτοιο θέμα και ότι απαγορεύεται στο σχολείο να μιλούν τα πομακικά στο δικό μας δεν ήταν έτσι, τα παιδιά ήθελαν πάρα πολύ να μας μάθουν πομακικά, δηλαδή μου λέγανε θα σας μάθουμε κυρία πομακικά απλά αρκετές φορές τα έλεγαν τουρκικά. Δηλαδή ενώ μιλούσαν πομακικά έλεγαν «θα σας μάθουμε τούρκικα», εγώ τους έλεγα «μάθετέ μου μερικές λέξεις» και αυτά έλεγαν πομακικές λέξεις, έχουν δηλαδή μία σύγχυση λίγο και ειδικά τα μικρότερα παιδιά για το ποια είναι τα πομακικά και το ποια είναι τα τουρκικά.</p>
E8	<p>ενδεχομένως να μην θέλουν, να υπάρχει εντύπωση ότι καταφεύγουν στην χρήση ελληνικής γλώσσα ότι ενδεχομένως δεν ξέρουν καλά τα τουρκικά, αυτοί μπορεί να έχουν αυτού του είδους προβλήματα, εγώ δεν είχα και χρησιμοποιούσα και το ξαναλέω την τουρκική γλώσσα επικουρικά ανεπιφύλακτα (σε ερώτημα μου αν οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι χρησιμοποιούν την ελληνική ως μέσο διδασκαλίας)</p>

Πίνακας 35: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Μειονοτικοί εκπαιδευτικοί: Γλώσσα επικοινωνίας"

5.2.3.2. ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν για τους πλειονοτικούς δασκάλους αφορούν στον λόγο επιλογής υπηρετήσης στα μειονοτικά σχολεία. Οι λόγοι που αναφέρθηκαν είναι τεσσάρων ειδών, ο παράγοντας τύχη, η αγάπη προς τη μειονότητα, τα πρώην οικονομικά οφέλη- επιδόματα και το μη απαιτητικό σχολικό-οικογενειακό περιβάλλον.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	
ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (5/8)	
E1	<p>περισσότερο είναι θέμα πως να το πω όχι ακριβώς τύχης, αλλά ότι εκεί είχε θέσεις, εκεί πήγαν και αυτό που γίνεται συνήθως είναι όταν κάποιος έχει ξεκινήσει για τον άλφα ή βήτα λόγο στο μειονοτικό και έχει κάτσει 3-4-5 χρόνια, κάθεται για παραπάνω χρόνια μετά δύσκολα αλλάζει γιατί έχει μάθει τον τρόπο δουλειάς</p>
E3	<p>...επιλέγουν τα μειονοτικά σχολεία για.....εμ..... λόγους ραστώνης.</p> <p>Δεν ξέρω σχεδόν κανέναν που να επέλεξε την μειονοτική εκπαίδευση επειδή είχε όρεξη για καινοτομία, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις. Υπάρχουνε εξαιρέσεις, υπάρχουνε, αλλά είναι πάρα πολύ λίγες. Οι περισσότεροι επιλέγουνε να δουλεύουν στην μειονοτική εκπαίδευση γιατί έχει περισσότερες αργίες και παλιότερα επίδομα.</p> <p>Το περιβάλλον το λέω ξανά μπορεί να μην μας συμφέρει αλλά νομίζω ότι το βλέπω, το είδα δηλαδή σε όλα αυτά τα χρόνια ότι υπάρχει μια.. ένα άφημα. Νομίζω ότι οι περισσότεροι που πήγανε και παραμένουν στα μειονοτικά σχολεία είναι για να</p>

	δουλέψουν όσο γίνεται λιγότερο
E4	<p>- βρήκα έναν δάσκαλο μεγάλης ηλικίας ο οποίος ήταν εκεί χρόνια και ήταν εκεί γιατί ήθελε να ξεκουράζεται, είχε μείνει εκεί, κόλλησε εκεί από εκεί, πρέπει να πήρε και σύνταξη και το άλλο ήταν σχετικά κοντά στην πόλη, αυτός έμενε στην πόλη και οι μετακινήσεις τον βόλευαν και δεν ήθελε να πάει σε χριστιανικό γιατί όντως το χριστιανικό είχε άλλες απαιτήσεις.</p> <p>Και τα διαλείμματα πιο μεγάλα και οι καφέδες τραβούσαν πιο πολύ και τα ουζάκια ήταν πιο διευρυμένα.</p> <p>Γιατί όντως το χριστιανικό είχε άλλες απαιτήσεις. Ήταν πιο δύσκολο σχολείο, είχες τους γονείς, τα παιδιά απαιτητικά, το πρόγραμμα πιο σκληρό πιο σφιχτό, το διάλειμμα πιο σφιχτό, γιατί εκεί και το διάλειμμα ήταν λίγο...</p>
E6	<p>Ναι κοίτα, υπάρχουν οι άνθρωποι που πραγματικά έχουν μία ας το πούμε εμμονή, αγάπη με τις μειονότητες και τους αρέσει αυτό το πράγμα τους αρέσει να έρχονται σε επαφή με κάτι διαφορετικό σε αυτή την κατηγορία ήμουν και εγώ στην αρχή, υπάρχουν όμως και οι δάσκαλοι που έρχονται πάνω στα μειονοτικά γιατί έχουν πολύ χαμηλότερες απαιτήσεις γιατί οι γονείς δεν θα ενδιαφερθούν δεν ξέρουν αν κάνεις σωστό μάθημα ή λάθος δεν τους ενδιαφέρει δεν μπορούν να σε διορθώσουν και να σε ελέγξουν</p>
E7	<p>Για τα μόρια, ως πιο εύκολη περιοχή μετάθεσης (παλιά ως υσμε), και από ενδιαφέρον για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης...λιγότερη...α επίσης λιγότερη πίεση από τους γονείς και την υλη και μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων στην προσέγγιση της διδασκαλίας</p>
E8	<p>το μειονοτικό σχολείο λυπάμαι που το λέω για συναδέλφους του ελληνόγλωσσου προγράμματος ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να πάν να αράξουν</p>

Πίνακας 36: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Πλειονοτικοί εκπαιδευτικοί: Λόγοι επιλογής μειονοτικής εκπαίδευσης"

5.2.3.2.1. ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΟΥ ΓΙΑ ΠΡΩΤΗ ΦΟΡΑ ΘΑ ΔΙΔΑΞΕΙ ΣΕ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ

Ερώτημα: «Τι θα συμβούλευες έναν εκπαιδευτικό που για πρώτη φορά θα διδάξει σε μειονοτικό σχολείο;»

Οι περισσότεροι (5/8) εκπαιδευτικοί απάντησαν στη γνώση μέσω επιμορφώσεων και ενημέρωσης για τη διαφορετικότητα της μειονότητας, στην κατανόηση και τη συναισθηματική προσέγγιση των παιδιών.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Γνώση και Κατανόηση διαφορετικότητας - Συναισθηματική προσέγγιση (5/8)	
E1	θα τον συμβούλευα να δει με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο τους μαθητές του γιατί ακριβώς δεν είναι καταρχήν φυσικοί ομιλητές της ελληνικής , έχουν να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα καταρχήν στην επικοινωνία
E3	θα ήθελα να τον συμβουλευσω εεεε...να έρθει κοντά στις συνήθειές τους και στον τρόπο ζωής τους να το νιώσουν αυτό τα παιδιά , θα διευκόλυνε πάρα πολύ το έργο του.
E6	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> να έχει καταρχάς πολλή υπομονή, να αγαπάει τα παιδιά και να μην έχει απαιτήσεις , δηλαδή να προσπαθήσει να κάνει αυτό που κάνει και το πρόγραμμα να δημιουργήσει θετική προδιάθεση στα ελληνικά σιγά να χτίσει αν μπορεί
E7	...να μην υποτιμήσει την μητρική τους στις περιπτώσεις ειδικά που διδάσκεται δηλαδή να μην τα να δείξει σεβασμό στη μητρική τους γλώσσα και να το κάνει με όσο το δυνατόν ενδιαφέρον τρόπο το μάθημά του για τα παιδιά
E8	πρέπει οι συνάδελφοι που θα διδάξουν στα μειονοτικά να μάθουν να ακούσουν να αντιληφθούν να καταλάβουν τι σημαίνει μειονοτικό σχολείο -να είναι ενημερωμένοι; να μην νοείται συνάδελφος νεαρά μετά την πρώτη μέρα λειτουργίας της σε σχολείο της ορεινής να διαπιστώσει ότι τα παιδιά της μιλάνε άλλη γλώσσα, αυτή η κοπέλα τοποθετήθηκε σε ένα μειονοτικό σχολείο και δεν έκανε ένας δεν είχε ένας την πρόνοια να της πει «έλα εδώ κορίτσι μου εκεί που θα πας είναι αυτό και αυτό και αυτό»

Πίνακας 37: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συμβουλές σε νέο εκπαιδευτικό: Συναισθηματική προσέγγιση"

Οι μισοί (4/8) από το δείγμα συμβουλεύουν τη χρήση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων, όπως είναι η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη (E1,E5), η προσαρμοσμένη διδασκαλία βάσει του μαθητικού επιπέδου της τάξης και η βιωματική μάθηση.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Διαφορετικές διδακτικές πρακτικές (4/8)	
E1	και επίσης σίγουρα θα έπρεπε να εκπαιδευτούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη
E4	καταρχάς να αποκτήσει καλή άποψη της τάξης του από πλευρά δυνατοτήτων , δηλαδή το τμήμα του πώς είναι την διαστρωμάτωση γιατί δεν είναι όλα τα παιδιά να τα ομαδοποιήσει όσο μπορεί ο ίδιος αν δεν μπορεί να κάνει κάτι να έχει μια καλή εικόνα των δυνατοτήτων και από εκεί και πέρα. Αν έχω δεκαπέντε παιδιά να ξέρω ότι ο Ανέστης, η Δήμητρα και ο Βασίλης είναι μία ομάδα, γιατί υπάρχουν μεγάλες διαφορές και να μπορεί να κάνει εξειδικευμένη διδασκαλία .
E5	Αν πρόκειται να διδάξει σε α και β τάξη, καλό είναι να εστιάσει στην κατάκτηση της επικοινωνιακής δεξιότητας , στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου ... Αποφεύγουμε κανόνες και αποστήθιση γραμματικών κ συντακτικών δομών. Θυμόμαστε πώς μαθαίναμε αγγλικά στο φροντιστήριο . Στις μεγαλύτερες τάξεις εμπλουτίζουμε λεξιλόγιο με χρήση αυθεντικών κείμενων κ αποσπάσματα από κατάλληλα κείμενα ανθολογίου κ.λπ. δουλεύουμε γραμματική- συντακτικό μέσα από ελκυστικά κείμενα ,

	όπως διαφημίσεις κ.λπ. στην έκτη προϋδαίουμε τους μαθητές για την επαφή με υλη γυμνάσιου
E7	(<i>Με χαμηλή φωνή:</i> να ξεχάσει όσα ήξερε) τι θα συμβούλευα; να προσεγγίσει τα παιδιά με βιωματικό τρόπο να βρει τρόπους τα παιδιά να έχουν ενδιαφέρον να μάθουν ελληνικά

Πίνακας 38: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συμβουλές σε νέο εκπαιδευτικό: Διαφορετικές διδακτικές πρακτικές"

Δύο εκπαιδευτικοί μίλησαν για μείωση των προσδοκιών του δασκάλου και την προσαρμογή των απαιτήσεων του από την τάξη, υποδηλώνοντας έτσι το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών των μειονοτικών σχολείων. Στο ίδιο ποσοστό (2/8) προτείνουν ειδικές επιμορφώσεις και σεμινάρια για την κατάλληλη κατάρτιση του εκπαιδευτικού.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Μειωμένες απαιτήσεις (2/8)	
E1	ναι και να μην έχει τις απαιτήσεις που θα είχε σε ένα κανονικό σχολείο
E6	Ναι για αρχή να πέσει στο επίπεδο των παιδιών είναι πολύ βασικό πράγμα που το έκανα και εγώ στην αρχή χωρίς να ξέρω όπου τον πρώτο χρόνο ήταν μεγάλη η δυσκολία μου να προσαρμοστώ ... όμως το βασικό να μην έχει πολύ υψηλές απαιτήσεις

Πίνακας 39: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συμβουλές σε νέο εκπαιδευτικό: Μειωμένες απαιτήσεις"

Επιμόρφωση (2/8)	
E1	θα έπρεπε να υπάρχει κάποια επιμόρφωση , κάποια μικρή εκπαίδευση και σε αυτό που λέγαμε πριν για τα λάθη, να δει ότι συμβαίνουν για αυτόν τον λόγο
E2	Να ξεκινήσει πρώτα επιμόρφωση , αν είναι δυνατόν να βρεθεί προτού πάει σε μειονοτικό σχολείο σε πραγματικό περιβάλλον, δηλαδή σε αίθουσα μειονοτικού ... Να πάει σε ένα σχολείο δεν ξέρω κάτω στον κάμπο, πάνω στην ορεινή ζώνη, σε ένα μικρό σχολείο; Να δει πώς είναι τα πράγματα και να βοηθηθεί με σεμινάρια , με συμβούλους και τέτοια και πώς θα μπορέσει να ανταπεξέλθει.

Πίνακας 40: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συμβουλές σε νέο εκπαιδευτικό: Επιμόρφωση"

Μεμονωμένα (1/8) οι δάσκαλοι συνιστούν την εκμάθηση της μητρικής των μαθητών, την προσεκτική προσέγγιση των γονέων και τέλος, τη διάχυση ιδεών σχετικά με την μειονοτική εκπαίδευση.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Γνώση μητρικής γλώσσας (1/8)	
E3	Ναι, να μάθει οπωσδήποτε τη γλώσσα τη μητρική των παιδιών
Κοινωνική συμπεριφορά (1/8)	
E8	και θα συνιστούσα από πείρα σε έναν νέο και νέα συνάδελφο τουλάχιστον πριν καταλάβει τι ακριβώς γίνεται και τι παίζει να μην επιχειρήσει την προσέγγιση με τους γονείς περισσότερο για τους ελληνόφωνους , υπάρχει μια καχυποψία τι θέλει τώρα αυτός; γιατί το λέει αυτό; <i>ενώ με τους τουρκόφωνους δεν υπάρχει αυτό;</i> όχι είναι κομμάτι μας, ενώ αυτοί δεν είναι, θέλουν πολύ λεπτούς χειρισμούς...
Διάχυση ιδεών (1/8)	
E8	...να προσπαθήσει ως φορέας ενός άλλου πνεύματος να δώσει σε αυτά τα παιδιά να καταλάβουν ότι αυτό που γενικότερα πρεσβεύεται για τα μειονοτικά σχολεία και λοιπά είναι κάτι που ούτε τους ίδιους εξυπηρετεί αυτό το περικλειστο και λοιπά <i>αλλά</i> πολύ περισσότερο.. τους ίδιους

Πίνακας 41: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Συμβουλές σε νέο εκπαιδευτικό: Λοιπές τακτικές"

5.2.3.3.ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ

Σχετικά με τους σχολικούς συμβούλους και το έργο τους στα μειονοτικά σχολεία σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (7/8) ισχυρίστηκαν ότι δεν έχουν λάβει καθόλου βοήθεια ή ανεπαρκή βοήθεια. Αποδίδουν τη μη αποτελεσματική συνεργασία τους στην απειρία των σχολικών συμβούλων σε μειονοτικά σχολεία (E1, E2, E7, E8), στις γενικές και θεωρητικές υποδείξεις που δεν έλυναν αποτελεσματικά τα προβλήματα (E4, E5, E6, E8) και στον μειωμένο αριθμό τους σε αντιστοιχία με τον μεγάλο αριθμό των μειονοτικών σχολείων της περιοχής (E6).

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ	
E1	όχι, οι σύμβουλοι δεν μου χει τύχει ποτέ να με βοηθήσει κάποιος σε κάποιο πρόβλημα που μπορεί να είχα ή γενικότερα στην κατάρτισή μου να πάω να βρω σύμβουλο και να του ζητήσω βοήθεια για κάποιο θέμα; Όχι, δεν το έχω κάνει, γιατί δεν έχω δει ότι κάποιος θα μπορεί να το προσφέρει αυτό, γιατί δεν έχουν... επαφή τόσο με την διδακτική πράξη , δηλαδή πιο πολύ έχω απευθυνθεί σε συναδέλφους παλιότερα όπου έχουν την πείρα έχουν αντιμετωπίσει περισσότερα πράγματα...
E2	Όχι, τίποτα, τίποτα. Ήταν τα βιβλία του δημόσιου σχολείου κανονικά και εγώ δυσκολευόμουν και τα παιδιά δυσκολεύονταν. Δεν ήξερα πώς να τα βοηθήσω και η άποψη τότε των προϊσταμένων και των συμβούλων που είχα ήταν «ό,τι μάθουν», « ό,τι κάνετε, ό,τι μπορέσουν και μάθουν », δηλαδή, υπήρχε μια χαλαρότητα , αυτό θα πω.

	Έτσι ήταν τότε, «ό, τι μπορέσουν και μάθουν». Μα δεν είχα κάποιον να με βοηθήσει.
E3	Ναι απευθύνθηκα και υπήρξε κάποια βοήθεια κυρίως ηθική γιατί πρακτικά η βοήθεια θέλει άτομα και ώρες εργασίας. Πάντως έστω και με κάποια καθυστέρηση έγιναν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας την επόμενη χρονιά οπότε μπορώ να πω πως ναι και πρακτικά έγιναν βήματα.
E4	Να δούνε τα προβλήματα που αντιμετωπίζεις, αν αυτό που σου λέω να έχεις ένα παιδί που ήταν τελείως για ειδική εκπαίδευση, πού βρίσκονται λίγο πολύ, κανέναν καλό μαθητή αν υπήρχε τον οποίον αναδεικνυες ότι αυτός προχωράει. <i>Συμβουλές για να προχωρήσουν οι υπόλοιποι υπήρχανε;</i> Ε τι να σου πω τώρα σπάνια, δεν υπήρχε, δεν υπήρχε.
E5	- <i>(Απάντηση σε ερώτηση για τι είδους συμβουλές λαμβάνουν από τους συμβούλους)</i> Εξειδικευμένες όχι απλά κάνεις τη δουλειά σου όσο καλύτερα μπορείς, γιατί πρέπει αυτά τα άτομα να είναι ενταγμένα στην κοινωνία όσο το δυνατόν καλύτερα και όσο το δυνατόν ομαλότερα δηλαδή αυτό που αυτό να μην να μην ξεχωρίζουν. Ανοιχτό το σχολείο στην κοινωνία. Εκδηλώσεις συμμετοχή σε εκδηλώσεις εεε.. με φορείς με ...
E6	Κοίτα αφού είναι ανώνυμη η καταγραφή θεωρώ ότι ήταν ελάχιστη η βοήθεια από τους συμβούλους ήταν συμπαθείς άνθρωποι, εντάξει, επαφή έχουμε αλλά δεν είχαν να μου πουν και κάτι πολύ ουσιαστικό Εντάξει να κάνεις το μάθημα με παιγνιώδη τρόπο πάνω κάτω αυτά που λέει η Φραγκουδάκη, τα οποία εντάξει δεν είναι λάθος, αλλά σε πρακτικό επίπεδο ίσως και ένας σύμβουλος σε τόσα χωριά να είναι δύσκολο δηλαδή, δεν μπορεί να έρχεται και κάθε μέρα, εγώ θεωρώ ότι η βοήθεια ήταν λίγη και επίσης, κάνα δυο φορές που ρώτησα είδα ότι δεν με βοηθάει και πολύ και σταμάτησα και εγώ να απευθύνομαι
E7	Όχι, γιατί οι περισσότεροι, αρκετοί από αυτούς δεν είχαν εμπειρία στα μειονοτικά και ακόμα και αν είχαν γενικά διατηρούν έτσι και μία ουδέτερη στάση απόμακρη πιο πολύ, είναι άλλου είδους θέματα, ας πούμε δεν σου λέει κάτι συγκεκριμένο , σου λένε «κάντο ενδιαφέρον για τα παιδιά», αλλά δεν σου δίνουν και κάτι συγκεκριμένο,... βέβαια εντάξει έχουν υπάρξει και άνθρωποι που ήταν λίγο καλύτεροι , θέλω να πω ότι έχω στο μυαλό κάποιον σύμβουλο που έχει διδάξει στα μειονοτικά και έκανε κάποιες προτάσεις
E8	χωρίς κανένα απολύτως ίχνος έπαρσης, μπορώ να πω ότι δεν κατέφυγα ποτέ σε γνώμη συμβούλων... η εμπειρία μου με βοηθούσε να χειρίζομαι τέτοιου είδους καταστάσεις μάλιστα τα τελευταία χρόνια επειδή συνέπεφτε οι σύμβουλοι που τοποθετήθηκαν στην περιοχή να έχουν έρθει από άλλες περιοχές οι περισσότεροι αγνοούσαν την κατάσταση γενικότερα υπήρχε διάθεση να καταρτιστούν, να μας πλησιάσουν, πολλές φορές με συμβουλευτήκαν όσον αφορά την λειτουργία των σχολείων και λοιπά, η παρέμβασή τους τις περισσότερες φορές είναι κάτι που περισσότερο με τυπικές αποφάσεις και πολύ λιγότερο με εναλλακτικές

Πίνακας 42: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Σύμβουλοι"

5.2.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

5.2.4.1.ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το μειονοτικό σχολείο κατατάχθηκαν σε έξι θεματικές υποκατηγορίες.

5.2.4.1.1. ΚΑΤΑΡΓΗΣΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (6/8) ομοφωνούν στην κατάργηση των μειονοτικών σχολείων. Μία εκπαιδευτικός (Ε7) διαχωρίζει τους πομακόφωνους από τους τουρκόφωνους μαθητές προτείνοντας την κατάργηση των μειονοτικών στα πομακόφωνα χωριά.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΚΑΤΑΡΓΗΣΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (6/8)	
E1	Να μην υπάρχουν μειονοτικά
E2	Να σου πω λίγο ειλικρινά τώρα; Για μένα δεν έπρεπε να υπάρχουνε... μειονοτικά σχολεία. Να κλείσει, να κλείσει.. Το χω πει και σε προϊσταμένους και σε συμβούλους , για μένα τα μειονοτικά σχολεία είναι κακά σχολεία με τη μορφή που είναι τώρα.
E3	Δημόσια σχολεία στον ορεινό όγκο.
E6	εγώ θα ήμουν πάρα πολύ υπέρ κάποια στιγμή να καταργηθούν τα μειονοτικά, δεν γίνονται αυτό λόγω της συνθήκης (ενν. της Λωζάνης)... Να καταργηθούν ναι γιατί όπως λέει και η Δραγώνα στο βιβλίο της είναι σχολεία γκέτο
E7	<i>άρα κατάργηση των μειονοτικών</i> ; Στη σημερινή τους μορφή νομίζω πως ναι, θεωρώ πως τουλάχιστον στα πομακοχώρια για να κάνω αυτό τον διαχωρισμό, γιατί για τουρκόφωνες περιοχές δεν μπορώ να γνωρίζω
E8	έτσι η κατάργηση τολμώ των μειονοτικών σχολείων στο πλαίσιο που λειτουργούν είναι αδήριτη ανάγκη δεν το συζητάμε

Πίνακας 43: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Κατάργηση μειονοτικών σχολείων»

5.2.4.1.2. ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Αναφορές για μειονεκτήματα των μειονοτικών σχολείων έγιναν από έξι (6/8) δασκάλους. Σε αυτά συγκαταλέγονται η έλλειψη επαφής με συνομήλικους ελληνόφωνους μαθητές (E1), στο μειωμένο ωράριο (E2, E3, E8), στην απροθυμία και ελλιπή κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού (E3), σε ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια μαθηματικών (E8), σε περιορισμένες δυνατότητες εκπαιδευτικών δράσεων (E6). Ενδιαφέρουσες είναι οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών E4 και E8 όπου ο πρώτος υπηρέτησε σε μειονοτικά σχολεία τα έτη 1982-1986 και ο δεύτερος συνταξιοδοτήθηκε το έτος 2015. Ο E4 έχοντας παλιότερες εμπειρίες μιλάει για διευρυμένα διαλείμματα, τα οποία παραδέχεται και ο E8, ο οποίος υποστηρίζει ότι αυτή η κατάσταση πλέον έχει αλλάξει λόγω της διαφορετικής στάσης των οικογενειών και της διοίκησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιθανόν, εδώ μπορεί να παρατηρηθεί μία βελτίωση της μειονοτικής εκπαίδευσης στην πάροδο του χρόνου.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (6/8)	
E1	σε αυτά τα σχολεία (μειονοτικά) μετά το πέρας του μαθήματος δεν έχουν καμία επικοινωνία στα ελληνικά στα διαλείμματα είναι παιδιά που είναι αποκλειστικά Πομάκοι
E2	γιατί και στο μειονοτικό επειδή βγάζεις εφτάωρο μέχρι τις 14:00, οι ώρες είναι μικρές , μέσα σε μισή ώρα 35 λεπτά το πολύ, θα πρέπει να βγάλεις εσύ μια ενότητα στην ιστορία, προλαβαίνεις;
E3	πιστεύω ότι η παροχή γνώσεων στο δημόσιο σχολείο σε σχέση με το μειονοτικό είναι σαφώς αναβαθμισμένη για πάρα πολλούς λόγους. Ο κυριότερος όμως για μένα είναι ότι τόσο οι Επαθίτες όσο και οι χριστιανοί δάσκαλοι που πηγαίνουν στα μειονοτικά σχολεία...εμμμμμμμμ..... δεν δουλεύουν αρκετά. Δεν δουλεύουν αρκετά γιατί οι μεν πρώτοι δεν ξέρουν οι δε δεύτεροι επιλέγουν τα μειονοτικά σχολεία για.....εμ..... λόγους ραστώνης.
E4	...σου είπα και τα διαλείμματα πιο μεγάλα και οι καφέδες τραβούσαν πιο πολύ και τα ουζάκια ήταν πιο διευρυμένα.
E6	είναι πολύ λιγότερα τα πράγματα, οι δυνατότητες που μπορείς να κάνεις σε ένα μειονοτικό σχολείο από δράσεις από προγράμματα να πεις να γράψουν τα παιδιά κείμενα να εκφραστούν
E8	σήμερα δεν υπάρχουν τέτοιες καταστάσεις κι αν υπάρχουν σε μικρό βαθμό, δηλαδή φύγαμε πήγαμε κόψαμε μεγαλώσαμε διαλείμματα ιστορίες και τέτοια έχουν περιοριστεί πολύ αυτά πια και λόγω πιέσεων από τους γονείς, αλλά και λόγω μιας

<p>γενικότερης αντιμετώπισης καλύτερα από τη πλευρά του δασκάλου και του σχολείου και της υπηρεσίας γενικά και λοιπά</p> <p>αν θες να πάμε λίγο πιο πίσω θα πρέπει να πω ότι στα περισσότερα μειονοτικά σχολεία επί σωρεία ετών τα μαθήματα τελείωναν Μάρτιο, πρακτικά δηλαδή πριν 20-30 χρόνια οι συνάδελφοι από τον Μάρτιο και μετά πήγαιναν στο σχολείο και δεν έβρισκαν κανέναν μαθητή έφευγαν οι μαθητές και ακολουθούσαν τους γονείς τους σε αγροτικές εργασίες, μέσα στα στενά χρονικά πλαίσια 4-5 μηνών τι να κάνουν;</p> <p>όχι δεν υπάρχει ο μουσουλμάνος συνάδελφος θα λάβει ανά χείρας ένα βιβλίο μαθηματικών ε δημοτικού 267 σελίδων ένα βιβλίο γραμμένο αρκετά χρόνια πριν μιλάμε για τα μαθηματικά των 2 μεγάλων τάξεων γιατί για τις μικρότερες τάξεις έχουν καλά βιβλία</p>
--

Πίνακας 44: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Μειονεκτήματα μειονοτικών σχολείων"

5.2.4.1.3. ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ

Οι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν την επιλογή των γονιών για φοίτηση των παιδιών τους σε μειονοτικά σχολεία τονίζοντας την αναγκαιότητα λόγω της αποκλειστικότητας της μειονοτικής εκπαίδευσης στα ορεινά μουσουλμανικά χωριά, ενώ ένας (Ε6) διαχωρίζει το χωριό που βρίσκεται εγγύτερα στην Ξάνθη, τη Σμίνθη και εξαιτίας αυτού το μειονοτικό σχολείο έχει μεγάλη σχολική διαρροή προς το πλειονοτικό σχολείο της πόλης. Οι απαντήσεις αυτές υποδηλώνουν την επιθυμία των γονιών για πλειονοτική εκπαίδευση. Επιπλέον, αιτία αποτελεί ο φόβος κριτικής του ομόθρησκου κοινωνικού περιγύρου, κάτι που σύμφωνα με τον Ε4 έχει μειωθεί με την πάροδο του χρόνου. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί (Ε6, Ε8) αποδίδουν την επιλογή των γονιών στον πολιτικό τους προσανατολισμό και στην επιθυμία επαφής των παιδιών τους με τη θρησκεία μέσω σχολείου.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ	
ΠΡΑΚΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ (3/8)	
E1	είναι πρακτικοί οι λόγοι που δεν θα μπορούσαν να κάνουν σε μερικές περιπτώσεις και 40 χλμ για να πάνε και να γυρίσουν, να έρχονται σε σχολείο στην πόλη
E3	Δεν υπάρχει άλλη λύση. Σε όλο τον ορεινό όγκο Ροδόπης και Ξάνθης υπάρχουν μόνο μειονοτικά.

E6	δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα,... είναι αναγκασμένοι στα χωριά γεωγραφικά, υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις κοντινών χωριών πχ από τη Σμίνθη κατεβαίνουν πολλά παιδιά εδώ γι αυτό και ενώ έχει πληθυσμό η Σμίνθη έχει τετραθέσιο σχολείο γιατί έχει διαρροή,
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΡΡΟΗ (2/8)	
E1	... αλλά οι περισσότεροι που θα θέλανε επίσης και αυτοί δεν το κάνουν γιατί έχουν την κατακραυγή της κοινωνίας (λόγοι που παραμένουν σε μειονοτικό σχολείο)
E4	Τότε δεν στέλνανε, αλλά τα επόμενα χρόνια έγινε και αυτό – <i>Δυνατότητα</i> ; -Δυνατότητα είχανε, δεν το τολμούσαν, δεν το τολμούσαν θέλω να πω Ε ναι αυτοί στην αρχή όμως ε και ο περίγυρος πιστεύω στην αρχή τους ανάγκαζε η γενικότερη, να το πω το γενικότερο κλίμα του χωριού θα μπορούσε κάποιος να πάρει ένα παιδί αφού υπάρχει το σχολείο που εκεί μαθαίνει τα τουρκικά ; Να το πάρει και να το πηγαίνει ας πούμε μόνος του σε ένα χριστιανικό ; Ήταν σπάνιες περιπτώσεις, αλλά στην πορεία είδα άρχισε και γινόταν αυτό.
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ	
E6	Γιατί αυτή είναι η προδιάθεση ένας γονιός που στέλνει το παιδί του ζώντας στην πόλη το στέλνει στο πρώτο μειονοτικό είναι σαφώς ότι προσανατολίζεται στην τουρκική πλευρά,
E8	ναι αλλά εκτός από τη γλώσσα το πρόβλημα των γονιών στα μειονοτικά σχολεία ήταν και κάποιο άλλο, ναι, να πάει εκεί, αλλά θα πάει στο δημόσιο σχολείο ε δεν θα πρέπει να μάθει και πέντε πράγματα από το κοράνι ; Υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες οπότε οι περισσότεροι τι κάνουν έστελναν ένα δύο χρόνια εκεί μάθαιναν τις προσευχές τους και εκ των υστέρων πήγαιναν στα δημόσια

Πίνακας 45: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Λόγοι επιλογής μειονοτικών σχολείων από γονείς"

5.2.4.1.4. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΕ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (5/8) παρατηρεί σημαντικές γνωστικές ελλείψεις των μαθητών τους, που καθιστούν το γνωστικό τους επίπεδο ανεπαρκές στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, τονίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο, γεγονός που αποδίδουν 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.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (5/8)	
E1	τα παιδιά που είναι στα μειονοτικά το 80 μπορεί και παραπάνω τοις εκατό τελειώνουν το δημοτικό έχοντας πολύ βασικές ελλείψεις
E2	<p>πιο πολύ υστερούν στα μαθηματικά. Γιατί τα μαθηματικά τα διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα.</p> <p>Η πλειονότητα του δημοτικού που τελειώνουν το δημοτικό τα παιδιά και υπάρχουν παιδιά που τελειώνουν την έκτη δημοτικού και δεν ξέρουν προπαίδια.</p>
E3	Στα μειονοτικά σχολεία τελειώνανε με σαφή προβλήματα...εεε... βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και μαθηματικών δεξιοτήτων...εεε... σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα είχαν προβλήματα., γιατί τα παιδιά των μειονοτικών έχουν προβλήματα σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα που γινόντουσαν στα τουρκικά . Στα μαθηματικά κατά βάση που γίνονταν στην τουρκική γλώσσα , έχουνε για αρκετά χρόνια, ίσως και για πάντα, προβλήματα στο πώς θα κατανοήσουν την ορολογία στα ελληνικά μετά.
E7	δεν θεωρώ λογικό για ένα παιδί που θα συνεχίσει σε ένα δημόσιο γυμνάσιο να διδάσκεται τα μαθηματικά στα τουρκικά ή τη φυσική ή οποιοδήποτε άλλο μάθημα, ... ένα παιδί ενώ ξέρει μαθηματικά να μην μπορεί να ακολουθήσει γιατί δεν ξέρει την γλωσσά των μαθηματικών στα ελληνικά , ... θα ήταν ενδιαφέρον να πάρεις και συνέντευξη από έναν καθηγητή γυμνασίου δημοσίου που είναι στα ορεινά της Γλαύκης ας πούμε και να σου πούνε τι μεγάλες ελλείψεις που έχουν δηλαδή γιατί εκεί μπαίνουν με τα βιβλία του δημοσίου και το φαντάζομαι δηλαδή την έλλειψη που έχουν αυτά τα παιδιά σε λεξιλόγιο σε όλα
E8	στα μειονοτικά ισχύουν καίρια μαθήματα βασικά γίνονται στα τουρκικά τα μαθηματικά και η φυσική, αποτέλεσμα να τελειώνουν τα παιδιά μειονοτικό να πηγαίνουν στο γυμνάσιο και ξαφνικά να πρέπει να αντιμετωπίσει την ορολογία

Πίνακας 46: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Μαθησιακά προβλήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση"

5.2.4.1.5. ΣΤΟΧΟΣ- ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Οι μισοί (4/8) εκπαιδευτικοί σχετικά με τον στόχο του μειονοτικού σχολείου εξηγούν πως δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών, αλλά πολιτικούς σκοπούς, συγκεκριμένα υπάρχουν επιρροές εξωσχολικές και κοινωνικές που αποπροσανατολίζουν το μειονοτικό σχολείο από τον σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

2.4.1.1. ΣΤΟΧΟΣ- ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (4/8)	
E1	για ποιο λόγο στο μειονοτικό είναι σε κατώτερο επίπεδο από το δημόσιο υποτίθεται ότι το μειονοτικό είναι προσαρμοσμένο σε έναν δίγλωσσο μαθητή ; δεν είναι ακριβώς έτσι είναι προσαρμοσμένο πιο πολύ σε πολιτικές συνθήκες και δεν ακούει σε εισαγωγικά την παιδαγωγική επιστήμη για το πώς πρέπει να διδάξει σε ένα δίγλωσσο μαθητή ,... η μειονοτική εκπαίδευση ελέγχεται και πηγαίνει σύμφωνα με τις πολιτικές τάσεις και όχι με τις παιδαγωγικές,
E3	...τυπικά υπάρχει μια δικαιοσύνη στις ώρες μισά ελληνικά μισά τουρκικά δεν υπάρχει όμως σεβασμός στην μητρική για την πομακική Δεν είναι γλωσσικό το θέμα, είναι πολιτικό το θέμα στην περίπτωση μας, δηλαδή, αν έκανες την ίδια έρευνα σε άλλους τρίγλωσσους νομίζω θα ήταν διαφορετικές οι απαντήσεις μου... Εδώ πέρα υπάρχει άλλο κομμάτι.
E6	όπως λέει και η Δραγώνα στο βιβλίο της είναι σχολεία γκέτο Ναι βέβαια τα χωριά και αυτά είναι γκέτο αν το δει κανείς έτσι είναι μουσουλμανικά χωριά, οπότε το σχολείο του χωριού κατ ανάγκη θα είναι και αυτό,... Τη λέει αυτή την έκφραση η Δραγώνα στο βιβλίο της η Φραγκουδάκη νομίζω η Δραγώνα γιατί δεν είναι... σχολεία... διαπολιτισμικά δηλαδή δεν είναι... είναι σχολεία που έχουν φτιαχτεί για μουσουλμάνους, Εγώ θεωρώ προβληματικά τα μειονοτικά σχολεία και από την άποψη ότι είναι μονοπολιτισμικά ότι είναι σε μια κοινωνία που ζούμε μαζί, είναι χωρισμένοι και σου λέει «είσαι μουσουλμάνος θα μπεις σε αυτό το σχολείο , είσαι τουρκόφωνος θα μπεις εκεί»
E8	τα μειονοτικά σχολεία υπάρχουν και παρεμβάσεις έξωθεν , άλλες φορές φανερά άλλες φορές συγκαλυμμένα και από εκεί και πέρα πάλι εξαρτάται βασικώς και πρωτίστως εφόσον ο διευθυντής είναι μουσουλμάνος και προέρχεται από συγκεκριμένη κοινωνία άρα, όπως καταλαβαίνουμε με περιορισμένη δυνατότητα παρέμβασης στο γίνεσθαι, αυτός ο άνθρωπος αν αποφασίσει να κάνει κάτι που αντίκειται στη γενικότερη κοινωνική αντίληψη θα το βρει μπροστά του, από μόνος του... τι θα έκανε αυτός που ήταν υποχρεωμένος να συναναστραφεί με την άλλη μεριά εκεί ήταν πρόβλημα και τον καταλάβαινα γι αυτό ακριβώς και εντάξει ήταν και μεγάλης ηλικίας ο άνθρωπος εν πάση περιπτώσει καταλάβαινα την θέση του ότι υπάρχει πρόβλημα και είναι πολύ εύκολο να λέμε έλα μωρέ δεν είναι έτσι όμως

Πίνακας 47: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Μαθησιακά Στόχοι-ιδεολογία μειονοτικού σχολείου"

5.2.4.1.6. ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Τρεις εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στην μειονοτική εκπαίδευση τόνισαν το θέμα της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων. Οι δύο εκ των οποίων (E1,

E4) μιλούν για κακή υποδομή, ενώ ο τρίτος (E4) συγκρίνοντας την κατάσταση του σχολείου τη δεκαετία του '80 με σήμερα, παρατηρεί μεγάλη βελτίωση.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (3/8)	
E2	τα κτίρια είναι για κατεδάφιση ... Σαν κτίρια, σαν υποδομή δεν υπάρχει τίποτα, προσπαθούμε να κάνουμε πράγματα αλλά το κτίριο δεν βοηθάει,... Κακή υποδομή, κακές αίθουσες, αίθουσες μικρές , μιλάμε τώρα για την πρώτη τάξη που έχω εγώ που είναι από τις νορμάλ αίθουσες του σχολείου , έχω δεκαεφτά παιδάκια και πρέπει να σπρώχνεις θρανία για να περνάς.
E3	η επάνδρωση των σχολείων είναι πολύ φτωχότερη, δεν είχαμε υπολογιστές , υλικοτεχνικά έχουν μείνει αρκετά πίσω τα μειονοτικά με εξαίρεση το κεντρικό της Ξάνθης και πιθανότατα το κεντρικό της Κομοτηνής. Τα υπόλοιπα σχολεία είναι αρκετά πίσω, με πολλά λειτουργικά προβλήματα.
E4	έχει γίνει μεγάλη αναβάθμιση εννοώ και στην υλικοτεχνική υποδομή και στα βιβλία , και τα κτίρια βελτιώθηκαν έγιναν προγράμματα πολλά έχουν βελτιωθεί , θυμάμαι ας πούμε στα Φίλια αν πας τώρα θα δεις ένα καινούργιο σχολείο , εμείς ήμασταν τότε (1982-1984) σε παράγκες κατά κάποιο τρόπο δεν είχε κεντρική θέρμανση δηλαδή μου κάνει εντύπωση πολλές φορές έκανα και τον σομπατζή πώς το λένε γιατί με ξύλα και σόμπες και όλα αυτά νομίζω ότι έχουνε τα έχουμε αφήσει πίσω.

Πίνακας 48: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα "Μειονοτικά δημοτικά σχολεία: Μαθησιακά Υλικοτεχνική υποδομή"

5.2.4.1.7. ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ

Στην προσπάθεια τους να εντοπίσουν τρόπους βελτίωσης της υπάρχουσας μειονοτικής εκπαίδευσης όλοι οι εκπαιδευτικοί (8/8) πρότειναν αύξηση των ωρών διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα με αντιστάθμισμα τη μείωση των ωρών διδασκαλίας στην τουρκική γλώσσα. Πέντε εκπαιδευτικοί (E1, E2, E6, E7, E8) μιλούν συγκεκριμένα για διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων στην ελληνική γλώσσα και διδασκαλία της τουρκικής μόνο ως γλωσσικό μάθημα μερικές ώρες την εβδομάδα.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ
Μείωση διδασκαλίας τουρκικής- Αύξηση ελληνικής

E1	να κάνουν λίγες ώρες τη μητρική τους γλώσσα, στις υπόλοιπες ώρες να διδάσκονται όλα τα μαθήματα μόνο στα ελληνικά
E2	να κάνουν τρεις ώρες τουρκική γλώσσα και τίποτα άλλο...Τα μαθήματα να γίνονται όλα στην ελληνική
E3	- να υπάρχει μια διαφορετική κατανομή στις ώρες, εγώ δεν βλέπω ότι βοηθάει αυτό το τόσο.... Ισόποσο των ωρών, εφόσον ζούμε στην Ελλάδα πιστεύω ότι θέλω να υπάρχει μια μεγαλύτερη βαρύτητα, ..να βάλουν τα μαθηματικά και η φυσική και τα υπόλοιπα μαθήματα στα ελληνικά και να υπάρχουν πολλές ώρες τουρκικής γλώσσας να διδάσκουν και την πομακική και την τουρκική γλώσσα
E4	πιστεύω ναι και θα μπορούσε να αυξηθεί κατά την άποψή μου οι ώρες των ελληνικών
E5	τα μαθηματικά θα μπορούσαν να τα διδάσκονται στα ελληνικά ... ,
E6	θεωρώ ότι εφόσον ζούμε στην Ελλάδα δεν θα έπρεπε να υπάρχει οι μισές ώρες να γίνονται στα τουρκικά θα έπρεπε να είναι ένα μάθημα όπως μαθαίνεις μια ξένη γλώσσα , να γίνεται τρεις τέσσερις ώρες την εβδομάδα και τα μαθηματικά φυσικά να γίνονται στα ελληνικά , να είναι απλά η γλώσσα τα τουρκικά , να τα μαθαίνουν σε όλα τα σχολεία ακόμα και στα δημόσια οι μουσουλμάνοι μαθητές που ενδιαφέρονται,
E7	<i>οπότε θα πρότεινες να διδάσκονται όλα τα γνωστικά αντικείμενα στην κυρίαρχη γλώσσα;- και να υπάρχει στήριξη με γλωσσικό μάθημα τουρκικής που να έχει προεκτάσεις σε άλλα αντικείμενα αυτό θα γινόταν σε μειονοτικά σχολεία; Για μένα θα μπορούσαν όλα τα δημόσια ανεξαρτήτου περιοχής να έχουν αυτή την επιλογή και όχι μόνο για τους μουσουλμάνους και για τους <i>Ρομά</i> και τους <i>μετανάστες</i>; Ναι για οποιονδήποτε δίγλωσσο να υπάρχει η γλώσσα τους,... ή ένας εξορθολογισμός δηλαδή τα μαθήματα μαθηματικά τέτοια να γίνονται στα ελληνικά και να υπάρχει μόνο το γλωσσικό μάθημα</i>
E8	υπάρχουν τρόποι που μπορεί να γίνει φαντάζομαι ότι θα μπορούσαν να βρεθούν ώρες να διδάσκονται τα παιδιά αν όχι εξίσου σε αριθμητικά σε ώρες τη βδομάδα και στα δύο περιβάλλοντα όπως γίνεται τώρα στα μειονοτικά θα το πούμε λίγο παρακάτω και δεν ξέρω αν είναι πάντα καλή ιστορία πιστεύω θα μπορούσαν να μπορούσαν να γίνουν <ul style="list-style-type: none"> - υπερτερούσαν γιατί στα αγγλικά έκαναν μαθηματικά και λοιπά - τα αφρικάνσ ήταν καθαρά σαν γλωσσικό μάθημα; - η προσέγγιση ήταν μόνο γλωσσική ενώ όλα τα γνωστικά αντικείμενα ήταν στα αγγλικά ναι - <i>κάτι τέτοιο θα προτείνατε να γίνει και στα μειονοτικά;</i> - ναι γιατί όχι

Πίνακας 49: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Πρόταση για εκπαίδευση μειονότητας: Αύξηση διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας"

Τρεις εκπαιδευτικοί (E1,E2,E3) συνιστούν τον εκσυγχρονισμό του μειονοτικού σχολείου όσον αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας, στην υλοποίηση δράσεων μεταξύ σχολείων και γενικότερα στην αλληλεπίδραση των μειονοτικών και πλειονοτικών

μαθητών. Επιπλέον, διατυπώθηκαν και δύο άλλες προτάσεις που μιλούν για ένταξη μουσουλμανικού θρησκευτικού μαθήματος σε δημόσια σχολεία και διδασκαλία τουρκικής σε όλους τους μαθητές του δημοσίου σχολείου ανεξαρτήτου θρησκεύματος με στόχο την γνωριμία των δύο πολιτισμών ως βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

Αλλαγή τρόπου διδασκαλίας	
E1	<p>θα πρέπει να δοθούν επιπλέον κίνητρα να γίνουν διάφορες δράσεις όπως μία θεατρική ομάδα ή παράσταση ή κάποιες εκδρομές που να ενδιαφέρουν τα παιδιά,... Να προστεθεί και η διδασκαλία της πομακικής γλώσσας</p> <p>Επίσης, να γίνεται χρήση του προτζέκτορα, γενικά εποπτικού υλικού και να μειωθεί η ύλη, που έτσι κι αλλιώς και για την πλειονότητα είναι πολύ μεγάλη.</p> <p>Διδασκαλία ως ξένη γλώσσα</p>
E2	<p>... να κάνουν σαν δεύτερη γλώσσα την τουρκική όσα παιδιά θέλουν... Προαιρετικά, γιατί δεν είναι τουρκογενείς. Οι Πομάκοι αν ήθελαν να ασχοληθούν... να διδάσκονται την πομακική μόνο σαν γλώσσα,</p>
E3	<p>... που όμως να γίνονται με έναν πιο διαδραστικό και εμμμ... πώς να το πω σύγχρονο εκπαιδευτικό τρόπο πια για να μην αλληλοσυγκρούονται και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι μεν και οι δε.</p> <p>.... ..να υπάρχει άμεσα ελληνόφωνων παιδιών και τουρκόφωνων ή πομακόφωνων παιδιών σε κοινές δράσεις όχι μέσα στο ίδρυμα του σχολείου, να φέρνουμε πιο κοντά αυτά τα παιδιά σαν παιδιά και όχι σαν μαθητές μέσα, αλλά από την τέχνη τον αθλητισμό τις κατασκηνώσεις δεν ξέρω πάντως με έναν τρόπο ώστε να γνωριστούν καλύτερα...</p>

Πίνακας 50: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Πρόταση για εκπαίδευση μειονότητας: Αλλαγή τρόπου διδασκαλίας"

Λοιπές αλλαγές	
E3	να έχουνε τον θρησκευτικό τους, τον θεολόγο τους, να κάνουν δύο ώρες θρησκευτικά αφού θέλουν να μάθουν το Κοράνι
E5	Πρέπει απλά εεε..να όχι να αναγνωριστεί ως επίσημη(ενν. η ελληνική) απλά να χρησιμοποιείται ευρύτερα περισσότερο αυτό με την επικοινωνία... στις επίσημες ανακοινώσεις του σχολείου θα έπρεπε να υπάρχει ίσως πιο έντονη η παρουσία των ελληνικών ... και οι επίσημες ανακοινώσεις τώρα είτε προφορικές είτε γραπτές όταν σε επίσημο ύφος τα δίνεις και στις δύο γλώσσες...
E6	και να σου πω και κάτι; Και γιατί όχι να μαθαίνουν όχι μόνο οι μουσουλμάνοι, να μαθαίνουν όλοι, αυτός είναι και ο ρόλος του διαπολιτισμικού , θέλω να πω ακόμα

	βέβαια αυτό θα έφερνε τρομερές αντιδράσεις, μπαίνει το πολιτικό και από τους χριστιανούς αλλά εγώ θεωρώ ότι αν ανοιχτεί η κοινωνία σε μια περιοχή σαν τη Θράκη
--	---

Πίνακας 51: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα " Πρόταση για εκπαίδευση μειονότητας: Λουιές αλλαγές"

5.2.4.2. ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

5.2.4.2.1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΓΟΝΙΩΝ

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 (E1, E7), σε εκσυγχρονισμό και προοδευτικότητα (E4), ενώ δύο εκπαιδευτικοί (E2, E8) περιγράφουν την τακτική γονιών να στέλνουν τα παιδιά τους για φοίτηση στο μειονοτικό κατά τις πρώτες τάξεις ώστε να μάθουν καλά την μητρική και μετέπειτα στο δημόσιο.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

2.4.2. ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	
ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΓΟΝΕΩΝ	
E1	ξέρω και πολλούς γονείς που θα θέλανε τα παιδιά τους να ξεφύγουν από την ημιμάθεια και από τα χωριά κάποιιοι ήδη το κάνουν και τα στέλνουν σε δημόσια σχολεία στην Ξάνθη
E2	Μα αυτό το κάνουν οι γονείς, τα φέρνουν στις πρώτες τάξεις στο μειονοτικό να μαθαίνουν λίγο λίγο την τουρκική γλώσσα... Το κάνουν πολλοί γονείς. Μέχρι, τη Δευτέρα Τρίτη και μετά τα φέρνουν στο δημόσιο .
E4	Ναι πολλές φορές ναι, κάποιιοι βέβαια τα έστελναν οι πολύ προχωρημένοι αλλά και αυτοί δεν ήταν πάρα πολλοί μπορούσαν να το πάρουν κατευθείαν και να έρθει στην πόλη, να το φέρει κατευθείαν στην πόλη, ελάχιστοι βέβαια. Ένας βέβαια που ήταν πολύ προχωρημένος.
E7	και επίσης είναι και ότι ένας γονέας στείλει το παιδί του σε ένα δημόσιο σχολείο στην πόλη σημαίνει ότι και η προδιάθεση των γονιών είναι άλλη, ότι θέλει το παιδί να μάθει καλά ελληνικά
E8	...βέβαια εδώ υπάρχει και ένα άλλο πρόβλημα πάλι γιατί πολλές φορές αυτό το αντιμετωπίσα σας πρόβλημα από την πλευρά των γονιών "Δάσκαλε τι θα κάνω, πού θα το πάω το παιδί, πού σε ποια τάξη;" των περισσότερων το πρόβλημα ποιο ήταν να το στείλω άλλα δύο χρόνια στο μειονοτικό σχολείο να μάθει τούρκικα να μιλάει και μετά να... αυτό

Πίνακας 52: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα «Πλειονοτικά δημοτικά σχολεία: Λόγοι επιλογής από τους γονείς»

5.2.4.2.2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΑΠΟ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΟΥΣ ΣΥΝΟΜΙΛΗΚΟΥΣ

Τρεις εκπαιδευτικοί (E1,E2,E7) υποστηρίζουν τη φοίτηση στο πλειονοτικό σχολείο με κοινό επιχείρημα την επαφή των μειονοτικών παιδιών με τα συνομήλικα παιδιά της πλειονότητας, που αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής. Ένας εκπαιδευτικός (E4) επικαλούμενος το συναισθηματικό κομμάτι τονίζει ότι η επαφή θα άρει τη διαφορετικότητα και τον αποκλεισμό.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΡΡΟΗ ΑΠΟ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΟΥΣ ΣΥΝΟΜΙΛΗΚΟΥΣ	
E1	στα δημόσια σχολεία αναγκάζονται έχουν πιο ισχυρό κίνητρο για να κάνουν παρέα και να κοινωνικοποιηθούν, ... όταν έχει συμμαθητές το να κάνεις παρέα να παίξεις να μιλήσεις με κοινή γλώσσα , αλλά θα κερδίσουν από τις συναναστροφές,... θα μάθουν περισσότερα γιατί θα έχουν ξαναλέω από την άλλη κίνητρα για να χρησιμοποιήσουν την ελληνική θα αναγκαστούν να επικοινωνήσουν με την ελληνική και έξω στο διάλειμμα
E2	Και τώρα την μιλάς την Καρδελέν και έχει «ανοίξει» η γλώσσα της και μιλάει κανονικότητα. Είναι το διάλειμμα που μιλάνε ελληνικά με τα παιδιά
E4	Γιατί ίσως δεν θέλει να το κάνει να νιώθει διαφορετικά <i>(ενν. η φοίτηση στο πλειον.) Δεν θα νιώθει διαφορετικά στο πλειονοτικό;</i> Ε νομίζω ότι δεν απομονώνεται κατά κάποιο τρόπο, είτε μας αρέσει είτε όχι όταν πας σε ένα δίπλα υπάρχει το πλειονοτικό σχολείο και παραδίπλα υπάρχει το μειονοτικό Όχι εννοώ δημιουργείται μία απομόνωση
E7	Μαθαίνουν γιατί μπαίνουν σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον

Πίνακας 53: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα «Πλειονοτικά δημοτικά σχολεία: Γλωσσική επιρροή από ελληνόφωνους συνομηλικούς»

5.2.4.2.3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-ΜΑΘΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Έξι δάσκαλοι ταυτίζουν το πλειονοτικό σχολείο με ανώτερη μάθηση, τα παιδιά αποφοιτούν με υψηλότερο γνωστικό επίπεδο, αυτό οφείλεται στις περισσότερες ώρες διδασκαλίας της ελληνικής (E1, E2), στην κατάκτηση ειδικής ορολογίας (E8), σε εξωσχολικές δραστηριότητες (E1), στο μονόγλωσσο μαθησιακό περιβάλλον (E6).

Δύο εκπαιδευτικοί (E6, E7) θεωρούν ότι μέσω του πλειονοτικού σχολείου τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν το επίπεδο του φυσικού ομιλητή επομένως να γίνουν αμφιδύναμα/ισόρροπα δίγλωσσοι.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-ΜΑΘΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	
E1	είναι περισσότερες οι ώρες είναι τα ελληνικά και μεταξύ των παιδιών η γλώσσα επικοινωνίας έχουν,.. στο μεικτό σχολείο δεν μπορείς να έχεις βιβλία προσαρμοσμένα θα δυσκολευτούν να συμβαδίσουν με το επίπεδο της τάξης, δεν θα δυσκολευτούν όμως περισσότερο να μάθουν τα ίδια πράγματα ίσα ίσα και όχι μόνο ερεθίσματα εκδηλώσεις που γίνονται θέατρα εδώ εκεί
E2	πολύ περισσότερες ώρες ελληνικά , γιατί θα μπει μέσα το παιδί θα κάνει την ιστορία του κανονικά, τα μαθηματικά του, τη μελέτη του
E3	Τα ίδια παιδιά στο δημόσιο σχολείο τα πηγαίνουν αρκετά καλύτερα, ...Η μετάβαση από το δημόσιο δημοτικό στο γυμνάσιο και στο λύκειο είναι πολύ πιο ομαλή
E6	Μαθαίνουν γιατί μπαίνουν σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον προσπαθούν είναι αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο έχουν τα ίδια βιβλία είναι στο ίδιο μάθημα
E7	Σε γενικές γραμμές έχω δει ότι οι μουσουλμάνοι από δημόσια σχολεία έχουν καλό επίπεδο και υπάρχει τελείως ισάξιο με τους φυσικούς ομιλητές επίσης για να περάσουν στον πανεπιστήμιο
E8	έτσι κι αλλιώς όταν μιλάμε για διγλωσσία το εξίσου καλά που είπαμε στην αρχή τι ακριβώς σημαίνει εξίσου καλά σε πρακτικό επίπεδο, η κατάκτηση της γλώσσας σε πρακτικό επίπεδο μπορεί να γίνει έτσι κι αλλιώς από εκεί και πέρα αν συνεχίσει το παιδί εκπαίδευση ελληνόγλωσση εννοείται ότι από ένα σημείο και μετά τα ελληνικά του θα γίνουν πολύ καλύτερα από τη μητρική του γλώσσα τουλάχιστον όσον αφορά έκφραση όρων ορολογιών και λοιπά

Πίνακας 54: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα «Πλειονοτικά δημοτικά σχολεία Διδασκαλία-μάθηση ελληνικής γλώσσας»

5.2.4.2.4. ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Αναφέρθηκαν τρεις αρνητικές συνθήκες για τα μουσουλμανόπαιδα που φοιτούν σε πλειονοτικά, οι οποίες είναι η μη προσαρμοσμένη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα, το αίσθημα περιθωριοποίησης και η δυσκολία επικοινωνίας και κατανόησης της ελληνικής στις πρώτες τάξεις.

Πίνακας παράθεσης απαντήσεων

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	
E1	(για δημόσια σχολεία) είναι ελάττωμα ότι τα σχολεία δεν είναι προσαρμοσμένα για διδασκαλία της ξένης γλώσσα
E5	Μερικές φορές όχι και όταν φεύγει μαθητής από το μειονοτικό και πηγαίνει στο χριστιανικό μπορεί να βιώσει και κάποια περιθωριοποίηση μπορεί και λίγο να τον κάνουν και λίγο πέρα γιατί γιατί εκεί είναι μειοψηφία
E8	Έτσι όπως είναι σήμερα τα δημόσια όταν ένα παιδί από τουρκόγλωσσο περιβάλλον πάει σε δημόσιο σχολείο τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια στις πρώτες τάξεις φαντάζομαι ότι θα έχει ένα πρόβλημα με τα ελληνικά του φαντάζομαι σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που είναι ελληνόγλωσσο το περιβάλλον πρόβλημα το οποίο ούτως ή άλλως ξεπερνιέται με δεδομένο ότι όλοι οι γονείς σήμερα τουλάχιστον εδώ στην περιοχή μας μιλάνε όλοι τους θαυμάσια ελληνικά και μπορούν να βοηθήσουν βέβαια απέχουμε πολύ από το να διδάσκονται οι μουσουλμάνοι μαθητές ενταγμένοι σε δημόσια σχολεία να διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα

Πίνακας 55: Αποσπάσματα συνεντεύξεων με θέμα «Πλειονοτικά δημοτικά σχολεία Μειονεκτήματα πλειονοτικών δημοτικών σχολείων»

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Καταλήγοντας, από την επισκόπηση των συνεντεύξεων προκύπτουν δύο ευρεία θεματικά πεδία στα οποία κατατάσσονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Το πρώτο αφορά τη διγλωσσία και το δεύτερο την εκπαίδευση.

Αρχικά, σχετικά με τον ορισμό του δίγλωσσου ατόμου, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ως δίγλωσσο άτομο αυτό που στο οικογενειακό του περιβάλλον χρησιμοποιεί διαφορετική γλώσσα από αυτή του σχολείου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το δίπολο «οικογένεια- σχολείο», ενώ μόνο δύο άτομα αναφέρονται επιπλέον σε περίπτωση να χρησιμοποιούνται διαφορετικές γλώσσες μέσα στην οικογένεια και αυτό προκύπτει από προσωπικές τους εμπειρίες. Δεν έγινε καμία αναφορά σε ελιτίστικη ή λαϊκή διγλωσσία. Το δίγλωσσο άτομο για τους εκπαιδευτικούς είναι αυτό που αναγκάζεται να μάθει μια γλώσσα, επειδή έχει διαφορετική μητρική από την επίσημη του κράτους και η άποψη αυτή προέρχεται από την πραγματικότητα των μουσουλμάνων μαθητών της Θράκης.

Ως προς το «πότε» θεωρείται κάποιος δίγλωσσος και ποιες ικανότητες πρέπει να κατέχει, παρουσιάζεται ποικιλία στις απαντήσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει και την ποικιλία στους επίσημους επιστημονικούς ορισμούς. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δίγλωσσο αυτόν που «μιλάει» ή «μαθαίνει» δεύτερη γλώσσα, ενώ μόνο δύο ανέφεραν την παράλληλη ανάπτυξη των δύο γλωσσών στο ίδιο επίπεδο.

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι στις ερωτήσεις που αφορούσαν στα δίγλωσσα άτομα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν ανέφερε τον διαχωρισμό των πομακόφωνων μαθητών που μαθαίνουν δύο διαφορετικές γλώσσες στο σχολείο από τη μητρική τους, παρότι στην επαγγελματική τους πορεία έχουν διδάξει σε τρίγλωσσους μαθητές.

Όσον αφορά στη σχέση της μητρικής γλώσσας με τη δεύτερη, το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι υπάρχει αλληλεπίδραση κατά την κατάκτηση. Η άποψη αυτή ταυτίζεται με τη σύγχρονη επιστημονική που αναφέρεται στην υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, σε αντίθεση με τις πρότερες θεωρίες, όπου η ανάπτυξη της μίας γλώσσας λειτουργούσε επιβαρυντικά ως προς τη δεύτερη («θεωρία των μπαλονιών»). Σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρία («θεωρία του παγόβουνου») στα

δίγλωσσα άτομα εδρεύει ένας κεντρικός μηχανισμός ο οποίος προωθεί τη συνεχή και αμφίδρομη εξέλιξη των δύο γλωσσών. Όμως, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη αλληλεπίδραση και τονίζουν τη σπουδαιότητα της γνώσης της μητρικής γλώσσας, δεν αναφέρονται στη συνέχεια της διδασκαλίας της. Αναλυτικότερα, υποστηρίζουν την κατάκτηση της μητρικής σε βασικό επίπεδο, δηλαδή να μπορεί να επικοινωνεί προφορικά ή και γραπτά. Έτσι, η μητρική γλώσσα αντιμετωπίζεται «εργαλειακά», δηλαδή, ως βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η δεύτερη γλώσσα, η οποία θα αναπτυχθεί και πιθανόν να ξεπεράσει τη μητρική.

Επομένως, η αλληλεπίδραση των δύο γλωσσών χρειάζεται ως ενός σημείου, μέχρι να αποκτήσει «σταθερά θεμέλια» η δεύτερη γλώσσα. Η λογική αυτή αποκλίνει από τη «θεωρία των κατωφλιών» του Cummins (Baker 2001), διότι για την κατάκτηση του δεύτερου κατωφλιού, κατά το οποίο το άτομο έχει ίδιες ικανότητες με το μονόγλωσσο και στο τρίτο κατώφλι όπου κατακτώνται υψηλές ακαδημαϊκές γνώσεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αναγνωρίζει ως απαραίτητη τη συνέχεια της παράλληλης διδασκαλίας της μητρικής. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την κατάκτηση μόνο του πρώτου κατωφλιού, δηλαδή, την ανεπάρκεια και των δύο γλωσσών. Πιθανόν, αυτό να προκύπτει από το γεγονός ότι είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον θα είχε να γίνει αντίστοιχη έρευνα και σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αντιθέσεις παρατηρήθηκαν σε μετέπειτα ερωτήσεις όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από την σχολική τους πείρα ανέφεραν παραδείγματα πομακόφωνων αριστούχων μαθητών, οι οποίοι δεν έχουν διδαχθεί με συστημικό τρόπο γραμματικούς, συντακτικούς κανόνες της μητρικής τους γλώσσας, ούτε γνωρίζουν τη γραπτή μορφή της μητρικής τους γλώσσας, μιας και αυτή δεν υφίσταται, ή περιπτώσεις τουρκόφωνων μαθητών που φοιτούν από την πρώτη δημοτικού σε πλειονοτικά δημοτικά σχολεία και παρότι δεν έχουν διδαχθεί τη μητρική τους έχουν καλές επιδόσεις στην ελληνική γλώσσα. Σε αυτές τις περιπτώσεις αποδίδουν την επιτυχία στην προσωπική προσπάθεια του παιδιού, στην άριστη γνώση προφορικού λόγου της μητρικής που κατακτήθηκε με φυσικό τρόπο ή στη συστηματική εκμάθηση της μητρικής μέσω εξωσχολικών μαθημάτων. Επομένως, φαίνεται μια διχογνωμία στο αν είναι απαραίτητη η διδασκαλία της μητρικής για την επίτευξη κατάκτησης υψηλού επιπέδου στη δεύτερη.

Αυτή η αντίθεση γίνεται αντιληπτή και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φοίτηση σε μειονοτικό ή πλειονοτικό σχολείο, όπου οι περισσότεροι συνιστούν το πλειονοτικό για τους πομακόφωνους, καθώς δεν διδάσκονται τη μητρική τους στο μειονοτικό, αλλά και το ίδιο συνιστούν και για τους τουρκόφωνους. Παρατηρείται επομένως, μία ασυνέπεια στα λόγια των εκπαιδευτικών, διότι 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. Η στάση αυτή παραπέμπει στην άποψη του Μοσχονά (2009) βάσει της οποίας πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη μονογλωσσία προσπαθώντας να τη συγκαλύψουν προβάλλοντας μια κατ' επίφαση διγλωσσία.

Ένα σημαντικό εύρημα είναι η ομοφωνία όλων των εκπαιδευτικών στο ότι η διγλωσσία αποτελεί προσόν παρά μειονέκτημα, άποψη που ταυτίζεται με τη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η διγλωσσία προσφέρει κυρίως γνωστικά οφέλη, καθώς η πλειοψηφία αναφέρθηκε σε «αύξηση ευφυΐας» και «στην ικανότητα κατάκτησης και άλλων γλωσσών», ενώ οι αναφορές σε γλωσσικά οφέλη όπως αυτά περιγράφονται στο θεωρητικό μέρος γίνονται μόνο ως προς τη μεταγλωσσική επίγνωση.

Όμως, όλοι οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν τους μαθητές τους στους μη ευνοημένους δίγλωσσους, αντιθέτως τους παρουσιάζουν ως ημιδίγλωσσους, καθώς δεν 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 εκπαιδευτικοί 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. Σύμφωνα με τα ευρήματα από την ημιγλωσσία πηγάζουν και συναισθηματικά προβλήματα, μείωση κινήτρων για μάθηση, σχολική αποτυχία και μελλοντικά επαγγελματικό περιορισμό όπως αναφέρει και ο Γεωργούσης (2003).

Στην αναζήτηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στην ελληνική γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως πιο σημαντικό το οικογενειακό

περιβάλλον. Το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των γονιών συνδέεται άμεσα με τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους, επίσης, η ιδεολογία και η στάση της οικογένειας απέναντι στην ελληνική γλώσσα, καθώς και τα γλωσσικά ερεθίσματα που προσφέρει η οικογένεια στο παιδί. Την οικογένεια ως παράγοντα επιρροής στη εξέλιξη των μουσουλμάνων μαθητών της Θράκης έχουν αναφέρει αρκετοί ερευνητές στο παρελθόν, όπως ο Βακαλιός (1997), ο Κελεσιδής (2002) και η Ασκούνη (2007). Επίσης, η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει την οικογένεια ως έναν από τους σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες στην εξέλιξη του δίγλωσσου ατόμου.

Είναι αξιοπερίεργο ότι για τους εκπαιδευτικούς η οικογένεια αποκτά τον πλέον καθοριστικό ρόλο για την επιτυχία ή μη του παιδιού, κάτι που παραπέμπει στην άποψη της Δραγώνας (2007) σύμφωνα με την οποία «κατά τη σχολική αποτυχία ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή η οικογένεια και το σχολείο να αποκτούν ανταγωνιστική σχέση. Από αυτή τη σχέση προκύπτουν αλληλοκατηγορίες των οποίων το αποτέλεσμα είναι η στασιμότητα και η μη αντιμετώπιση των προβλημάτων και από τη μεριά του σχολείου αλλά και από τη μεριά της οικογένειας». Θα ήταν σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις και των γονιών για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των παιδιών τους.

Ως δεύτερο σημαντικό παράγοντα επιρροής των μουσουλμάνων μαθητών οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν το κοινωνικό γλωσσικό περιβάλλον. Ο αποκλεισμός, η απομόνωση και η γκετοποίηση των μουσουλμάνων μαθητών τα καθιστά αδύναμα στην ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας. Ο κοινωνικός περιορισμός της μειονότητας της Θράκης έχει ενοχοποιηθεί σε πολλές έρευνες που σχετίζονται με τις στάσεις και το μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας, όπως έχει αναφέρει η Φραγκουδάκη (2011) και η Ασκούνη (2007). Άλλωστε η επαφή και η έκθεση στη δεύτερη γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα επιρροής και για τη διεθνή επιστημονική κοινότητα.

Ως τρίτη αιτία μαθησιακών προβλημάτων προκύπτει η πολιτική επιρροή που δέχεται η μειονότητα και ως επακόλουθο και η μειονοτική εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το μειονοτικό σχολείο να αποκλίνει από τον σκοπό της δίγλωσσης εκπαίδευσης προκαλώντας συγκεχυμένα συναισθήματα στους μαθητές. Για πολιτική επιρροή στη μειονοτική εκπαίδευση κάνει συχνά λόγο η επιστημονική κοινότητα, όπως η Ασκούνη (2007) και ο Μοσχονάς (2009).

Φαίνεται ότι βάσει των εκπαιδευτικών ότι οι βασικότεροι λόγοι της προβληματικής κατάστασης των μειονοτικών σχολείων είναι εξωσχολικοί. Οικογενειακοί, κοινωνικοί και πολιτικοί παράγοντες ευθύνονται για το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, σύμφωνα με αυτές τις απόψεις οι εκπαιδευτικοί αποφορτίζουν εν μέρει την ευθύνη του σχολείου και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παρότι οι τρεις αυτές αιτίες δεν στερούνται αλήθειας, όπως έχει αποδειχθεί από πολλές έρευνες στο παρελθόν για τη μειονοτική εκπαίδευση, τα ευρήματα αυτά σχετίζονται με την άποψη της Ασκούνη (2007) σύμφωνα με την οποία μια στερεοτυπική αντίληψη έχει επικρατήσει στους κόλπους της πλειονότητας και κυρίως των εκπαιδευτικών, βάσει της οποίας η μειονότητα ως «να επρόκειτο για κάποιο εγγενές χαρακτηριστικό της κουλτούρας της» είναι αδιάφορη και αρνητική απέναντι σε θέματα εκπαίδευσης. Αυτή η λογική είναι επικίνδυνη διότι νομιμοποιεί την ανισότητα στα εκπαιδευτικά αγαθά και άρει το βάρος της ευθύνης των εκπαιδευτικών στην σχολική αποτυχία της μειονότητας, αναπαράγοντας την.

Όσον αφορά τα προβλήματα που παρατηρούν στην τάξη, όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την αδυναμία των μαθητών τους στη γραμματική. Επιπλέον, αναφέρθηκαν στην ορθογραφία, το λεξιλόγιο, το συντακτικό, το προφορικό και τον γραπτό λόγο. Οι ελλείψεις αυτές γλωσσικές περιοχές παραπέμπουν στη θεωρία του Cummins (Baker 2001) σύμφωνα με την οποία όταν δεν αναπτύσσεται η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα του ατόμου στη μητρική του γλώσσα, δηλαδή η γνώση της δομής της γλώσσας, όπου σε αυτήν συγκαταλέγονται η γραμματική, η κατανόηση κειμένου, η ορθογραφική ικανότητα και οι αφηρημένες έννοιες, τότε το άτομο είναι ημιδίγλωσσο.

Σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σημαντικό εύρημα αποτελεί η παραδοχή τους για τη γνώση και χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών ως εργαλείο διδασκαλίας. Οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας βοηθάει σε επικοινωνιακό, σε χρηστικό αλλά και σε συναισθηματικό κομμάτι το έργο τους. Η στάση αυτή συνδυάζεται με τη θεωρία της εναλλαγής κωδίκων που όπως προαναφέρθηκε κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών οι μαθητές καταφεύγουν στην εναλλαγή κωδίκων είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα για να οικοδομήσουν ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, καθώς την ίδια συμπεριφορά υιοθετούν και οι εκπαιδευτικοί για να δώσουν οδηγίες, να διδάξουν νέα γραμματική ύλη ή λεξιλόγιο. Η αποδοχή της μητρικής γλώσσας και η χρήση της πέρα από διδακτικό

εργαλείο, καταδεικνύει και μια εκσυγχρονισμένη οπτική των εκπαιδευτικών που ενέχει αρχές της διαπολιτισμικότητας, διότι ο εκπαιδευτικός παύει να είναι ο μοναδικός φορέας γλώσσας και πολιτισμού, αλλά γίνεται δέκτης του πολιτισμού των μαθητών του, έτσι υπάρχει διάδραση. Θα μπορούσε, όμως, σε αυτό το σημείο να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται μία ανάγκη γνώσης της μητρικής των μαθητών μιας και οι ίδιοι αποτελούν τη μειονοτική ομάδα του σχολείου. Συγκεκριμένα, στο μειονοτικό σχολείο όπου οι μαθητές έχοντας κοινή γλώσσα μεταξύ τους και με τους μισούς εκπαιδευτικούς καλύπτουν τις βασικές επικοινωνιακές ανάγκες τους. Επίσης, και οι μαθητές, αλλά και οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες της ελληνικής, γεγονός που δημιουργεί γλωσσική απομόνωση στους ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, όπως δραστηριότητες σε επικοινωνιακές συνθήκες, χρήση σύγχρονων μέσων, καθώς επίσης, στηρίζουν τη διδασκαλία τους σε οπτικό υλικό. Συνδυάζουν τις σύγχρονες μεθόδους και με παραδοσιακές, όπως είναι η επανάληψη κανόνων γραμματικής και οι επιπλέον γραμματικές ασκήσεις. Η αποκόλληση των εκπαιδευτικών από την αμιγώς παραδοσιακή διδασκαλία είναι θετικό βήμα, καθώς όπως τονίζει και ο Κελεσιδής (2002) δημιουργείται εξοικείωση και η θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα.

Σχετικά με τους μουσουλμάνους συναδέλφους χαρακτηρίζονται ως «παραδοσιακοί» δάσκαλοι και ελλειπείς τόσο σε γνωστικές όσο και σε διδακτικές γνώσεις, θέση που υποστηρίζουν ο Τσιτσελίκης (2002) και ο Μάγος (2004). Για ιδεολογικούς λόγους όσοι είναι πομακόφωνοι απορρίπτουν τη χρήση της μητρικής τους για να διδάξουν την τουρκική σε αντίθεση με τους συνεντευξιαζόμενους που χρησιμοποιούν τη μητρική των μαθητών. Φαίνεται, επομένως ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς τονίζοντας περισσότερο τις μονόδρομες κατευθύνσεις των δύο προγραμμάτων.

Για τους πλειονοτικούς συναδέλφους οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι τονίζουν ότι στο παρελθόν επέλεξαν να υπηρετήσουν στα μειονοτικά σχολεία για λόγους ευκολίας και για οικονομικά οφέλη. Η κατάσταση αυτή όμως σταδιακά ανατρέπεται, καθώς η οικονομική ενίσχυση έχει πάψει και οι απαιτήσεις των γονιών

αυξάνονται. Παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε σε αυτό δεν το ανέφεραν ως βασικό λόγο των χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων.

Η συμβουλή που επικράτησε στους νέους εκπαιδευτικούς είναι η κατανόηση της διαφορετικότητας των μειονοτικών μαθητών και η συναισθηματική προσέγγιση, ακολουθεί η χρήση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων προσαρμοσμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης. Οι απόψεις αυτές απηχούν την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα ταυτότητας των μαθητών τους και την ανάγκη κατανόησης και αναγνώρισης του άλλου ως συμπεριφορά και διδακτικά. Άλλωστε, όπως έχουν αναφέρει η Δραγώνα (2007) και η Φραγκουδάκη (2011) ο σεβασμός στην ταυτότητα του μαθητή, έχει καθοριστικό ρόλο στην γλωσσική του ανάπτυξη. Ο Schumman (στο Baker 2001: 127) τονίζει πως ψυχολογικοί παράγοντες όπως το στρες, άγχος και γλωσσικό σοκ λόγω πολιτισμικών διαφορών επιβαρύνουν τον δίγλωσσο μαθητή και ενεργούν αρνητικά στον βαθμό επικοινωνίας και στη χρήση της δεύτερης γλώσσας. Αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της δημιουργίας κλίματος ασφάλειας και αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Όσον αφορά στους σχολικούς συμβούλους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κυρίως μη ικανοποιημένοι από τη βοήθεια που τους παρέχεται. Δύο δάσκαλοι που αναφέρονται στη δεκαετία του 1980 μιλούν για ανύπαρκτη βοήθεια, ενώ οι υπόλοιποι δηλώνουν ότι οι προτάσεις των σχολικών συμβούλων είναι θεωρητικές, καθώς δεν έχουν σχετική διδακτική πείρα και πλήρη επίγνωση της κατάστασης των μειονοτικών σχολείων. Οι δηλώσεις αυτές δείχνουν την ανάγκη εξειδικευμένων συμβούλων, εφόσον η μειονοτική εκπαίδευση της Δυτικής Θράκης αποτελεί ένα ιδιόρρυθμο εκπαιδευτικό καθεστώς που δεν απηχείται πλήρως από τις κοινές διαπολιτισμικές θεωρίες και πρακτικές.

Σημαντικά είναι τα ευρήματα σχετικά με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για τη μειονοτική εκπαίδευση. Έτσι, όλοι 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. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί 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 ως καίρια προβλήματα. Οι μελετητές μιλούν για μονόδρομες κατευθύνσεις, οι οποίες διαμορφώνουν ελλειπείς και κατακερματισμένες εικόνες του κόσμου στους μαθητές. 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.

Πέρα από τον προγραμματισμό των μαθημάτων οι εκπαιδευτικοί καταλογίζουν στα μειονοτικά σχολεία την κοινωνική περιθωριοποίηση των μαθητών, που τους στερεί την επαφή με συνομήλικους φορείς της ελληνικής γλώσσας. Η αναφορά της κοινωνικής απομόνωσης, έγινε σε πολλά σημεία, καθώς αφορά σε πολλές περιπτώσεις την ευρύτερη τοπική κοινωνία στην οποία ζει ο μαθητής, ενώ σε άλλες παρουσιάζεται ως συνειδητή επιλογή της οικογένειάς του. Για τους εκπαιδευτικούς αυτό προκαλεί μείωση κινήτρων για την εκμάθηση της ελληνικής, που όπως αναφέρει και η Ανδρούσου (2007) σύμφωνα με τη θεωρία της ενεργητικής μάθησης το κίνητρο προκαλείται από τη δημιουργία εσωτερικών αναγκών και μέσα από την επαφή με τους άλλους.

Παρότι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία της μητρικής γλώσσας και πόσο σημαντική είναι για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, θεωρούν ότι η φοίτηση σε πλειονοτικά σχολεία ευνοεί περισσότερο τους μαθητές. Η επιχειρηματολογία τους στηρίζεται στη μεγαλύτερη έκθεση των παιδιών στην ελληνική διδακτικά, αλλά και κοινωνικά λόγω του ελληνόφωνου περίγυρου, επίσης, μιλούν για καλύτερη προετοιμασία σχετικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αντιλαμβανόμενοι, όμως, τη στέρηση της διδασκαλίας της μητρικής και την επικινδυνότητα της εφαρμογής του μοντέλου εμπύθισης, κάποιοι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη φοίτηση των παιδιών κατά τις πρώτες τάξεις στο μουσουλμανικό σχολείο, ώστε να κατακτήσουν τις βασικές γνώσεις στη μητρική και έπειτα την εισαγωγή τους στο πλειονοτικό κατά τις μεγαλύτερες τάξεις, πρόταση που συγκλίνει στο μεταβατικό μοντέλο εκπαίδευσης.

Οι περισσότεροι, ωστόσο, 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. Η πρόταση αυτή ενέχει τη φιλοσοφία της ασθενούς διγλωσσίας, καθώς 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.

Προκύπτει, μια αντίθεση στις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι από τη μία πλευρά υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής, της κατανόησης του διαφορετικού, της ευαισθητοποιημένης προσέγγισης του δασκάλου απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές τους και τη χρήση εξειδικευμένων τρόπων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης συνυπολογίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι ίδιοι μαθητές θα λειτουργούσαν με επιτυχία σε ένα περιβάλλον σχεδιασμένο για μονόγλωσσους με μικρή ενίσχυση της μητρικής, με βασικό επιχείρημα την καλύτερη προετοιμασία τους στην αμιγώς ελληνόγλωσση δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι σκέψεις αυτές ακολουθούν τη λογική της αφαιρετικής διγλωσσίας, μιας και η εξέλιξη στη μητρική γλώσσα δεν θεωρείται κάτι σημαντικό, αλλά πρώτιστος στόχος είναι η κατάκτηση της ελληνικής. Αυτό άλλωστε φαίνεται και στις διατυπώσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της μητρικής με τη δεύτερη γλώσσα, όπου οι περισσότεροι παραδέχονται ότι σχετίζονται, αλλά όχι ότι αλληλοεξαρτάται το επίπεδο της μίας από την άλλη, παρά μόνο η μητρική είναι απαραίτητη ως βάση για να οικοδομηθεί πάνω της η δεύτερη.

Τέλος, έχει ενδιαφέρον η συσχέτιση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με αυτών της έρευνας της Πουρσανίδου (2016). Οι δύο αυτές έρευνες έχουν παρόμοιους στόχους, πραγματοποιήθηκαν στο ίδιο χρονικό διάστημα και το δείγμα ανήκει στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα και στον ίδιο γεωγραφικό χώρο. Οι διαφορές τους έγκεινται στις μεθόδους, στα ερευνητικά εργαλεία και στο δείγμα, καθώς στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα με συνέντευξη σε οκτώ εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε μειονοτικά σχολεία, ενώ στην άλλη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με ερωτηματολόγια σε διακόσιους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μειονοτικά αλλά και σε πλειονοτικά σχολεία.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο ερευνών προέκυψαν πολλές ομοιότητες και μερικές διαφορές. Αρχικά, και οι δύο έρευνες ομοφωνούν στο ότι οι

εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη δίγλωσσία ως θετικό χαρακτηριστικό του ατόμου και την ανάγκη για γνώση της μητρικής απαραίτητη στην εκμάθηση της δεύτερης. Επίσης, συγκλίνουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν κυρίως τους γονείς για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους και ειδικά την αποκλειστική χρήση της μητρικής στο οικογενειακό περιβάλλον, άποψη που παρουσιάζει μία αντίφαση διότι θεωρούν ότι η μητρική είναι απαραίτητη για την κατάκτηση της νέας γλώσσας. Επιπλέον, οι γονείς παρουσιάζονται να βοηθούν ελάχιστα τα παιδιά τους με τα μαθήματα του σχολείου, να μην επισκέπτονται το σχολείο συχνά και να επηρεάζουν αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου. Σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τους δίγλωσσους μαθητές τους συγκαταλέγονται η απλοποίηση της ύλης, οι διευκρινήσεις και η παροχή χρόνου. Σημαντική διαφορά με την παρούσα έρευνα είναι πως ελάχιστοι πρότειναν ως μέθοδο τη γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Όσον αφορά τις προτάσεις για τη βελτίωση της δίγλωσσης εκπαίδευσης τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τις τάξεις υποδοχής με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, τα οργανωμένα δίγλωσσα σχολεία και τη συχνότερη επαφή με τους γονείς, ενώ ελάχιστοι αναφέρθηκαν στη διδασκαλία από δίγλωσσους δασκάλους. Η διαφορά των ευρημάτων σχετικά με τη δίγλωσσία των δασκάλων και τη γνώση της μητρικής των δίγλωσσων μαθητών ως διδακτική πρακτική, θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι το δείγμα στη δεύτερη έρευνα προέρχεται από δημόσια σχολεία, όπου αποκλειστική γλώσσα είναι η ελληνική, ενώ αντίθετα το δείγμα της παρούσας έρευνας εργάζεται στα μειονοτικά, όπου η μητρική γλώσσα των μαθητών υπερτερεί, καθώς τα μισά μαθήματα, οι μισοί συνάδελφοι και ο διευθυντής χρησιμοποιούν τη γλώσσα της μειονότητας, το ίδιο και οι μαθητές για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Επιπλέον, πολλές φορές η μητρική είναι και η αποκλειστική γλώσσα που χρησιμοποιείται στο ευρύτερο τοπικό περιβάλλον, όταν αυτό πρόκειται για κάποιο μουσουλμανικό χωριό. Έτσι, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων η γνώση της μητρικής των μαθητών αποτελεί σημαντικό μέσο για τη προσέγγιση, την επικοινωνία και τη διδασκαλία, ενώ στη περίπτωση των εκπαιδευτικών των πλειονοτικών σχολείων η γνώση της μητρικής δεν έχει την ίδια βαρύτητα. Αντιθέτως, στις προτάσεις βελτίωσης φαίνεται να προτιμούν τον καταρτισμένο σε θέματα δίγλωσσίας μονόγλωσσο εκπαιδευτικό και τις τάξεις υποδοχής, από τον δίγλωσσο εκπαιδευτικό που μπορεί να χρησιμοποιεί τη μητρική για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Οι αντιθέσεις αυτές που

παρουσιάζονται ανάμεσα στην άποψη για τη διγλωσσία ως προσόν, αλλά την αποφυγή της μητρικής γλώσσας, είτε από το οικογενειακό περιβάλλον, είτε στο σχολικό περιβάλλον, δείχνουν μία σύγχυση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δείχνουν να προσπαθούν να κινηθούν σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες χωρίς όμως, να έχουν «πεισθεί» επί της ουσίας.

7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων της Θράκης αποτελούν μία ιδιαίτερη κατηγορία, καθώς καλούνται να διδάξουν σε αμιγώς δίγλωσσους μαθητές, με εξειδικευμένα βιβλία, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με εγγενή και μόνιμα προβλήματα, χωρίς να έχουν καταρτιστεί καταλλήλως. Από τη μία γίνονται μάρτυρες ενός στρεβλού εκπαιδευτικού συστήματος με δυσδιάκριτο στόχο και από την άλλη γίνονται μέτοχοι της προβληματικής κατάστασης λόγω της ελλιπούς ενημέρωσής τους.

Από τις συνεντεύξεις γίνεται αντιληπτή η αγωνία των εκπαιδευτικών για την πορεία της μειονοτικής εκπαίδευσης και η ανάγκη άμεσης αλλαγής της. Από τα ευρήματα αποκαλύπτεται η επιρροή των σύγχρονων θεωριών στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, αν και είναι σε σχετικά με τον ρόλο τους σε μικρό βαθμό. Παρά τις παραδοχές για τους σχετικά με την αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και την ανάγκη διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, η λογική παραμένει επί της ουσίας συντηρητική, καθώς ως πρώτιστο εκπαιδευτικό στόχο θέτουν την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και την περαιτέρω αφομοίωση των μαθητών από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Είναι επιτακτική ανάγκη η ενημέρωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μειονοτικών και πλειονοτικών πάνω σε θέματα διγλωσσίας, η υποστήριξή τους από εξειδικευμένους συμβούλους και η συνεχής επίβλεψη και ανατροφοδότηση του δύσκολου έργου τους.

Τέλος, η μειονοτική εκπαίδευση χρήζει αναδιαμόρφωσης, επαναπροσδιορισμού του σκοπού της και συνεργασίας όλων των φορέων με στόχο όχι την αφομοίωση των μαθητών, αλλά την ομαλή δίγλωσση ανάπτυξή τους που δεν θα τους αποκλείει από την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και δεν θα αποτελεί απειλή της ταυτότητάς τους.

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασόπουλος, Γ. 2003, 'Γλώσσα και εθνοτική ταυτότητα', Τρέσσου & Μητακίδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 519-525.

Αναστασοπούλου, Γ. & Παναγοπούλου, Χ 2012, 'Συγκριτική μελέτη των ουσιαστικών στο λεξικό για φυσικούς ομιλητές με το λεξικό των Μουσουλμανοπαίδων', *Πρακτικά 15^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*, Πάτρα, ν. ΙΙ, σσ. 414-430.

Ανδρούσου, Α. 2005, *Πώς σε λένε; Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.

Ανδρούσου, Α. 2007, 'Κίνητρο στην Εκπαίδευση', Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Β' έκδοση, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Ανδρούσου, Α. 2011, 'Προσθεση, 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, σσ.201-207.

Ασκούνη, Ν. 2007, *Η εκπαίδευση της μειονότητας: δομή και θεσμικό πλαίσιο*, πρόσβαση στις 10 Αυγούστου 2016, <http://www.museduc.gr/images/stories/docs/ekpaideysi_meionotitas_domi_kai_thes_miko_plaisio.pdf>

Ασκούνη, Ν. 2011, 'Μειονοτικό ή ελληνόγλωσσο σχολείο; Εκπαιδευτικές επιλογές, πολιτικά διλήμματα και κοινωνικές αλλαγές', Ανδρούσου & Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ.208-222.

Βακαλιός, Θ. Παναγιωτίδης, Ν. Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. 1997, *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δυτική Θράκη: Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους: Έρευνα*, Gutenberg, Θεσσαλονίκη.

Γεροβασιλείου, Κ. 2003, 'Γλωσσικές στάσεις των πομακόφωνων μαθητών της Θράκης', Τρέσσου & Μητακίδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 533-543.

Γεροβασιλείου, Κ. 2005, 'Επιθυμούν οι πομακόφωνοι γονείς την εισαγωγή της μητρικής τους γλώσσας στη μειονοτική εκπαίδευση;', *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, v. IV, σσ. 216-232.

Γεωργίτσης, Ν. 2002, 'Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσα στα Πομακοχώρια (απόπειρες διδασκαλίας, εκπαιδευτική τακτική, συνθήκες, περιβάλλον, προτάσεις), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, v. 2, σσ. 19-27.

Γεωργίτσης, Ν. & Καραγιάννης Π. 2003, 'Παράγοντες που επιδρούν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην ορεινή περιοχή της Ροδόπης', *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, v. IV, σσ. 409-419.

Γεωργογιάννης, Π. & Κουνέλη, Β. 2014, 'Μορφές διγλωσσίας', Γεωργογιάννης (Επίμ.), *Ετήσιο διαπανεπιστημιακό διαδικτυακό σεμινάριο 2013-2014 για την απόκτηση επάρκειας και ετοιμότητας στη διδακτική και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Σημειώσεις επιμορφωτικού σεμιναρίου, σσ.43-54.

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

Δημάση, Μ. Παπαστάμης, Α. & Στόγιος, Ι. 2011, 'Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί', *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Εκπαίδευση και Κοινωνικής ένταξη ευάλωτων ομάδων 24-26 Ιουνίου 2011*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, <<http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cv/CV46.pdf>>

Δήμου, Π. & Μηλιαζήμ, Τ. 2003, 'Οι δυσκολίες ενός εκπαιδευτικού στα μειονοτικά σχολεία της ορεινής Ξάνθης', Τρέσσου & Μητακίδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν*

σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους *Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 552-559.

Δραγώνα, Θ. 2007, 'Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης', Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Β' έκδοση, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Δραγώνα, Θ. 2007, 'Οικογένεια και σχολείο', Ανδρούσου (Επίμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Β' έκδοση, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Ιορδανίδου, Α. & Γεροβασιλείου, Κ. 2002, 'Γλωσσικές στάσεις των Πομάκων – Η περίπτωση του Κενταύρου Ξάνθης', *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, ν. ΙΙ, σσ. 63-79.

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

Καραφύλλης, Α. Κανακίδου, Ε. & Καρακατσάνης, Π. 2006, 'Η γλωσσική πραγματικότητα στο δίγλωσσο αναλυτικό Πρόγραμμα των μουσουλμανικών σχολείων της Δ. Θράκης', *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σσ. 327-392.

Κελεσιδής, 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. ΙΙ, σσ. 101-115.

Κελεσιδής, Γ. 2003, 'Από τα μειονοτικά σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαλεκτική σχέση ή το ασύμπτωτο μίας σχέσης', Τρέσσου & Μητακίδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 282-590.

Κωστόπουλος, Τ. 2009, 'Το Μακεδονικό της Θράκης', *Κρατικοί σχεδιασμοί για τους Πομάκους (1956-2008)*, Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος (Επίμ.), Κ.Ε.Μ.Ο., Αθήνα.

Μάγος, Κ. & Πουλοπούλου, Μ. 2002, '«Όταν ο Τζεσούρ συνάντησε τη Λεσίτσα...». Τα βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Γ' δημοτικού των

μειονοτικών σχολείων', Τρέσσου & Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, pp. 388-393.

Μάγος, Κ. 2004, 'Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης', Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Μάγος, Κ. 2007, 'Η επιμόρφωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Συμπεράσματα μιας έρευνας', Δραγώνα & Φραγκουδάκη (Επίμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ. 139-154.

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

Ματανά, Α. 2005, 'Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης', *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 116Α, σσ. 111-140

Μαυρομμάτης, Γ. 2002, 'Γιατί ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης', Τρέσσου & Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, pp. 394-401.

Μαυρομμάτης, Γ. 2003, 'Παρατηρήσεις πάνω στη σχολική σταδιοδρομία των Θρακιωτών μουσουλμάνων μειονοτικών μαθητών', Τρέσσου & Μητακίδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 591-601.

Μελιτζάνη, Ε. & Ψυχογιού, Ε. 2010, 'Αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων της Δ' τάξης Δημοτικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης', *Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου*

Αλεξανδρούπολη 7-9 Μαΐου 2010 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Πάτρα, ν. ΙΙ, σσ.453-471.

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.

Μπάρκογλου, Γ., Μάγος, Κ. & Κεδράκα, Κ 2012, 'Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών καθηγητών Γυμνασίων του Νομού Έβρου που διδάσκουν σε τμήματα με μουσουλμάνους μαθητές', *Πρακτικά 15^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*, Πάτρα, ν. ΙΙ, σσ. 411-423.

Παπάνης, Α. 2009, *Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια*, διαθέσιμο στις 10 Αυγούστου 2016, <http://eparanis.blogspot.gr/2009/09/blog-post_10.html>

Πλεξουσάκη, Ε. 2011, 'Το όνομα του «άλλου»: Θέσεις και αντιπαραθέσεις κατά τη σύνθεση της κατηγορίας «μειονότητα» στη Θράκη', Ανδρούσου & Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ.223-243.

Πουρσανίδου, Α. 2016, «Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων της Ξάνθης», Μεταπτυχιακός φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγική Σχολή Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

Προοπτική Consulting Management Training 2014, '*Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης της πράξης με τίτλο: Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη με MIS 295403 την περίοδο 2010-2014 του επιχειρησιακού προγράμματος εκπαίδευση και δια βίου μάθηση*', Αθήνα.

Σαραφίδου, Τ. 2003, 'Δίγλωσσοι μαθητές σε δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Ανάπτυξη διδακτικών διαδικασιών και σχεδιασμού διδασκαλίας τύπου curriculum μέσα από την εμπειρία των μειονοτικών σχολείων της Θράκης', Τρέσσου & Μητακίδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 602-610.

Σαραφίδου, Τ. & Ζερδέλη, Σ. 2008, 'Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης', *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 2008 Ευρωπαϊκό Έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες – πολιτισμούς*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, πρόσβαση στις 08 Αυγούστου 2016, http://www.fri.auth.gr/sites/congress/Interventions/GR/sarafidou_zerdeli.pdf.

Σκούρτου, Ε. 2007, 'Το φαινόμενο της Διγλωσσίας και η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα', *2ο Εκπαιδευτικό συνέδριο Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση 19-21 Οκτωβρίου 2007 Ιωάννινα*, <http://www.diaapolis.auth.gr>

Τσιούμης, Κ. 2011, 'Η διαχείριση της μειονοτικής ταυτότητας στον ελληνικό χώρο και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής: Η περίπτωση των μουσουλμάνων της Θράκης 1923-1974', *Πρακτικά Δ' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών Γρανάδα 2010 ΕΕΝΣ*, Αθήνα, σσ. 587-602.

Τσιούμης, Κ. 2015, 'Πολιτικές Διαχείρισης της μειονοτικής παρουσίας στην ελληνική εκπαίδευση 1923-2000', *Πρακτικά 5^{ου} Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Εταιρίας Νεοελληνικών Σπουδών Θεσσαλονίκη-Ελλάδα, 02/10/2014-/10/2014*, διαθέσιμο 9 Αυγούστου 2016, <http://ikee.lib.auth.gr/record/269819/?ln=el>.

Τσιτσελικής, Κ. 2001, 'Προστασία των μειονοτικών γλωσσών', Χριστίδης & Θεοδωροπούλου (Επίμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο ελληνικής γλώσσας, Α' Έκδοση, Θεσσαλονίκη, σσ.136-145.

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

Τσιτσελικής, Κ. 2002, 'Διαμόρφωση και εφαρμογή του δικαιώματος στη διδασκαλία της μειονοτικής- μητρικής γλώσσας: Από το μειονοτικό στο διαπολιτισμικό σχολείο', Τρέσσου & Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 446-455.

Φραγκουδάκη, Α. 2011, 'Δέκα χρόνια απέναντι στη διαίρεση «εμείς» και «οι άλλοι»: Εκπαιδευτικές αλλαγές, πολιτικά εμπόδια, νέες προοπτικές', Ανδρούσου & Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ.277-293.

Χαραλαμποπούλου, Ν. & Χατζησαββίδης, Σ. 2000, 'Πρόταση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης', *Πρακτικά Συνεδρίου Ρέθυμνο- Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8 Οκτωβρίου 2000 Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, Ατραπός, Αθήνα, ν. ΙΙ, σσ. 385-392.

Χαραλαμποπούλου, Α. 2002, 'Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο', Τρέσσου & Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ. 456-461.

Amorim, R. 2012, 'Code switching in student-student interaction, functions and reasons!', *Revista de Estudos Linguisticos da Univerdade do Porto*, vol.7, pp. 177-195.

Arnarsdóttir, E. 2012, 'The Importance of Being Bilingual, the effects of bilingualism on cognitive development and the role of language valorization', University of Iceland School of Humanities Department of English.

Baker, C. 2001, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters.

Baker, C. and Hornberger, N 2001, *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon: Multilingual Matters.

Barredo, IM. 1997, ' Pragmatic functions of code switching among Basque-Spanish bilinguals', *Actas do I simposio internacional sobre o bilinguismo*, pp. 528-541.

Bialystok, E. 2009, 'Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent*', INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON BILINGUALISM LECTURE, Toronto, Canada.

Byers-Heinlein, K. & Lew-Williams, C. 2013, 'Bilingualism in the Early Years: What the Science Says', *Learning Landscapes*, vol.7, no 1, p.p. 95-112.

- Creese, A. & Blackledge, A. 2010, 'Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching', *The modern Language Journal*, vol.94.
- Garcia, O. 2014, 'TESOL Translanguaged in NYS: Alternative perspectives, *NYS TESOL JOURNAL*, vol.1, no.1, pp.2-10.
- Garcia, O. 2009, 'Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century', *Social justice through multilingual education*, pp.140-158.
- Genesee, F. 2005, 'The Capacity of the Language Faculty: Contributions from Studies of Simultaneous Bilingual Acquisition', McGill University.
- Giddens A., *Ethnicity and Migration*, Sutton P. 7th Chapter Summary for Chapter 16 Race, https://www.polity.co.uk/giddens7/studentresource/summaries/Student_Summary_16.asp.
- Hakuta, K. 1990, 'Bilingualism and Bilingual Education: A Research Perspective', *NCBE Focus: Occasional Papers in Bilingual Education*, no , p.p. 1-10.
- Heredia, R. & Cieslicka, A. 2013, *Foundations of Bilingual Memory Bilingual Memory Storage:Compound-Coordinate and Derivatives*.
- Hamers, J. & Blanc, H. 2000, '*Bilinguality and bilingualism*', Cambridge University Press, New York.
- Jamshidi, A. & Navehebrahim, M. 2013, 'Learners use of code switching in the English as a Foreign Language Classroom', *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, vol.7, pp. 186-190.
- Lado, R. 1957, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, MIQ University of Michigan Press.
- Lewis, M. (1993), *The Lexical Approach*. The State of ELT and a Way Forward. London: Language Teaching Publications, pp. 51.
- Liddicoat, A. 1991, *Bilingualism: An Introduction*, Educational Resources Information Center (ERIC), Australia.

Magos, K. & Simopoulos, G. 2009, ‘Do you know Naomi?’: researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes’, *Intercultural Education*, 20:3, 255-265

May, S., Hill, R., Tiakiwai, S. 2004, ‘*Bilingual/Immersion Education: Indicators Of Good Practice Final Report to the Ministry of Education*’, Wilf Malcolm Institute of Educational Research School of Education, University of Waikato.

Marsh, D., Batens Beardsmore, H., de Bot, K., Mehisto, .P & Wolff, D. 2009, *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*, Europublic sca/cva, Brussels.

Nilep, C. 2006, ‘Code switching’ in sociocultural Linguistics’, *Colorado Research in Linguistics*, vol.19, pp.1-22.

Wirth, L. 1945, ‘The Problem of Minority Groups’, Ralph Linton (ed.), *The Science of Man in the World Crisis*, Columbia University Press, New York, pp.347.