

Νίκος Άχλης

(Καθηγητής φιλολογικών μαθημάτων στην Ε.Π.Α.Θ.)

Τα λάθη στον ελληνικό γραπτό λόγο των μουσουλμάνων σπουδαστών/τριών της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης

Errors in the Greek written language on the part of the E.P.A.TH muslim students

Abstract

The objective of this research work is to document and comment on the errors that Muslim students of EPATH display in the writing skills of the Greek Language. Initially, the institutional Framework of the minority education is described and afterwards the Greek Language teaching to this education is explored. Related research studies, regarding to relationship that these students have with the language, are cited. Subsequently, the survey research characteristics are described: the objective and goals of the research, the conduct of the survey, data processing and analysis. The results are presented and discussed in tables that categorize the errors into four categories: a) alphabetical yield of phonemics, b) morphological-grammatical errors, c) editorial errors, d) total errors. The general conclusion that emerges is that the students of EPATH don't experience severe problems in the use of the written word of the Greek language that could have blocked them in written communication. The most frequent errors that are identified in spelling, accent and punctuation can not be attributed to the effect of the phonemic system and the structure of the Turkish language. In each case, the survey results could work as a Feedback by improving the effectiveness of the Greek language teaching to the Muslim students, in order to achieve better language proficiency.

Key words: Greek language, errors/minority education, muslim students, Epath

Πρόλογος

Η μειονοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα συνιστά εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικής μελέτης και έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η διερεύνηση της σχέσης των μουσουλμάνων μαθητών-φοιτητών/τριών με την ελληνική γλώσσα. Πρόκειται για μία σημαντική παράμετρο, η οποία προσδιορίζει καθοριστικά τη λειτουργία του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος, σχετίζεται με την εκπαιδευτική, κοινωνική ένταξη των μουσουλμάνων και ασφαλώς προκαλεί επιστημονικές συζητήσεις και παιδαγωγικούς προβληματισμούς.

Επιθυμώντας να συμβάλουμε εποικοδομητικά στον προβληματισμό αυτό, επιδιώκουμε με τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία να καταγράψουμε και να σχολιάσουμε τα λάθη των σπουδαστών/τριών της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης στη χρήση του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας. Ευελπιστούμε ότι τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης θα αποτελέσουν μία ελάχιστη συμβολή στην προσδοκώμενη αναβάθμιση του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος και αφορμή για προβληματισμό όσων υπηρετούν τη μειονοτική εκπαίδευση.

I. Το θεσμικό πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης

Τα θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Θράκης¹ ρυθμίζονται από ένα γενικό θεσμικό πλαίσιο που περιλαμβάνει²

1. Τη σύμβαση της Unesco για την απαγόρευση των διακρίσεων στην εκπαίδευση.
2. Διεθνή και Ευρωπαϊκά κείμενα προστασίας δικαιωμάτων του ανθρώπου.
3. Τις σχετικές διατάξεις της συνθήκης της Λοζάνης για την προστασία των μειονοτήτων
4. Τις ελληνοτουρκικές μορφωτικές συμφωνίες (μορφωτικό σύμφωνο του 1951, έκθεση της Βιέννης, ελληνοτουρκικό μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968).

Το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο περιλαμβάνει νομικά κείμενα που επιφέρουν διεθνείς δεσμεύσεις για την Ελλάδα ή δεσμεύουν διαρκώς Ελλάδα και Τουρκία. Η μειονοτική εκπαίδευση ωστόσο διέπεται και από ένα εσωτερικό νομοθετικό πλαίσιο που περιλαμβάνει πλήθος γενικών και ειδικών νόμων, διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα σημαντικότερα νομοθετικά κείμενα που ρυθμίζουν και ρυθμίζουν το νομικό καθεστώς της μειονοτικής εκπαίδευσης είναι 66³.

Σύμφωνα με τη σύμβαση της Unesco (14/12/60) τα κράτη μέλη δεσμεύονται να τροποποιήσουν τη νομοθεσία τους και να ακυρώσουν εκείνες τις διατάξεις του εσωτερικού δικαίου, οι οποίες επιτρέπουν διακρίσεις στην εκπαίδευση, με στόχο τη διασφάλιση της ισότητας στις μειονοτικές ομάδες. Η σύμβαση αναγνωρίζει το δικαίωμα που έχουν οι εθνικές μειονότητες (όχι θρησκευτικές ή γλωσσικές) να αναπτύσσουν εκπαιδευτική δραστηριότητα και να διδάσκουν τη γλώσσα τους, με την προϋπόθεση ότι η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων θα στηρίζεται στην γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, χωρίς να ζημιώνει την εθνική κυριαρχία ούτε και να εμποδίζει τα μέλη της μειονότητας να κατανοήσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της ευρύτερης κοινότητας εντός της οποίας διαβιών⁴. Το άρθρο 27 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και πολιτικά Δικαιώματα (1966), που καθιερώθηκε με τον Ν. 2462/97, ορίζει ότι σπακράηόπου υπάρχουν εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες, τα πρόσωπα που ανήκουν σε αυτές τις μειονότητες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν από κοινού με άλλα μέλη της ομάδας τους, τη δική τους πολιτιστική ζωή, να πιστεύουν τη δική τους θρησκεία ή να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα⁵.

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 30 της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, που κυρώθηκε (1989) με το Ν.2101/92⁶, τα παιδιά που ανήκουν σε εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες έχουν δικαίωμα χρήσης της μητρικής τους γλώσσας.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης με τη σύμβαση για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων⁷ αναφέρεται στη γενική αρχή προστασίας της πολιτισμικής ταυτότητας των μελών των εθνικών μειονοτήτων και των επιμέρους στοιχείων της, δηλαδή της θρησκείας, της γλώσσας, των παραδόσεων και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Επίσης αναγνωρίζει τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων ανάμεσα στα οποία είναι η προστασία της γλωσσικής ιδιαιτερότητας και η εκμάθηση της μειονοτικής γλώσσας. Τέλος, η σύμβαση δεσμεύει τα κράτη για διαμόρφωση προϋποθέσεων ίσων ευκαιριών στην πρόσβαση σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης

Ο Ευρωπαϊκός Χάρτης των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης, που τέθηκε σε ισχύ στις 3 Μαρτίου 1998⁸ διακηρύσσει την ανάγκη προστασίας των ιδιαίτερων γλωσσικών γνωρισμάτων των διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων πολιτισμικού χαρακτήρα. Ο σεβασμός της γλωσσικής ετερότητας συνιστά τη βασική αρχή του χάρτη. Το κείμενο περιέχει όχι μόνο τη ρήτρα της μη διάκρισης όσον αφορά στη χρήση μειονοτικών γλωσσών, αλλά προβλέπει την υποχρέωση για τα κράτη να λαμβάνουν

θετικά μέτρα προστασίας. Στόχος του είναι η μεγαλύτερη δυνατή εξασφάλιση εγγυήσεων για τη χρήση των γλωσσών αυτών, μεταξύ άλλων και στην εκπαίδευση⁹.

Σύμφωνα με τα άρθρα 37-45 της Συνθήκης της Λωζάννης¹¹, που αναφέρονται στην ελληνική μειονότητα της Κων/πολης και τη μουσουλμανική μειονότητα της Ελλάδος, η Ελλάδα και η Τουρκία αναλαμβάνουν τη δέσμευση να εξασφαλίσουν ισονομία και ισοπολιτεία στις δύο μειονότητες και σεβασμό όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ειδικότερα, το άρθρο 44 προβλέπει ότι το κράτος αναλαμβάνει την υποχρέωση παροχής εκπαίδευσης «εν τη ίδια γλώσση» των μουσουλμάνων στα δημοτικά σχολεία. Προβλέπει επίσης ρητά τη δυνατότητα υποχρεωτικής διδασκαλίας και της επίσημης γλώσσας. Στο πλαίσιο της ι-διωτικής εκπαίδευσης, η συνθήκη προβλέπει το δικαίωμα στην ίδρυση και διαχείριση σχολείων και άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τα μέλη της μειονότητας ή από αντιπροσωπευτικά όργανα της.

Το άρθρο 38 της συνθήκης διατυπώνει τη ρήτρα της μη διάκρισης (η γλώσσα και η θρησκεία αποτελούν επιμέρους δικαιολογητικό λόγο απαγόρευσης διακρίσεων) και θεμελιώνει την ιδιαιτερότητα του περιεχομένου της θρησκευτικής εκπαίδευσης της μειονότητας.

Η Ελληνοτουρκική μορφωτική συμφωνία του 1951¹² παρέχει τη δυνατότητα στην Ελλάδα και στην Τουρκία να ιδρύσουν στο έδαφος του άλλου κράτους μορφωτικά ιδρύματα και τις υποχρεώνει να παρέχουν η μια χώρα στην άλλη βοήθεια, ώστε να εξασφαλίζεται με την ελεύθερη διακίνηση των βιβλίων, περιοδικών και άλλων δημοσιευμάτων η καλύτερη μορφωτική επίδραση (άρθρο 12). Επιπλέον, τα δύο συμβαλλόμενα μέρη φροντίζουν, ώστε «τα σχολικά βιβλία τα εκδιδόμενα εις τας δύο χώρας μη παρέχωσιν ανακρίβειες αναφερόμενας εις έκαστην των χωρών» (άρθρο 14).

Η *Μορφωτική συμφωνία του 1951 αντικαταστάθηκε από τη Συμφωνία* για πολιτιστική συνεργασία του 2000 (4 Φεβρουαρίου 2000). Η τελευταία δε μεταβάλλει το ισχύον καθεστώς προστασίας των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων σε Ελλάδα και Τουρκία και προάγει τη συνεργασία των δύο χωρών σε θέματα πολιτισμού, εκπαίδευσης, νεολαίας και αθλητισμού¹².

Το 1968 οι δύο κυβερνήσεις, στο πλαίσιο της προσπάθειάς τους να συμβάλλουν στην επίλυση και εξομάλυνση των μειονοτικών προβλημάτων, ορίζουν αντιπροσώπους που συντάσσουν την έκθεση της Βιέννης¹³. Στο κείμενο αυτό οι δύο πλευρές συμφωνούν ότι η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στα σχολεία της μειονότητας θα πρέπει να επιτρέπεται χωρίς περιορισμούς και στα προγράμματα των σχολείων να βρίσκεται σε ίση μοίρα με την επίσημη γλώσσα της χώρας (άρθρο 6).

Η έκθεση της Βιέννης υπήρξε η αφετηρία για τη σύσταση της μειονοτικής επιτροπής που προβλέπεται από το ελληνοτουρκικό μορφωτικό σύμφωνο του 1951. Η μεικτή επιτροπή υιοθετεί τις συστάσεις της έκθεσης της Βιέννης και συντάσσει το ελληνοτουρκικό μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968. Σύμφωνα με το πρωτόκολλο αυτό επισημοποιείται η πρακτική, που ίσχυε μέχρι τότε, με βάση την οποία τα μαθήματα ιστορίας, γεωγραφίας, πατριδογνωσίας και ελληνικής γλώσσας διδάσκονται στην ελληνική και όλα τα υπόλοιπα στην τουρκική γλώσσα (άρθρο 1 παράγραφος α, β)¹⁴. Ως προς το εποπτικό υλικό και τα σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής γλώσσας τα δύο μέρη «θα υποβάλλουν δια της διπλωματικής οδού για έγκριση στις αρχές της άλλης χώρας, κατάλογο με δείγμα του εποπτικού υλικού, το οποίο σε διάστημα ενός μήνα θα εγκρίνεται ή θα απορρίπτεται».

Με το ελληνοτουρκικό μορφωτικό σύμφωνο του 1968 αναγνωρίζεται επίσημα πλέον η τουρκική γλώσσα ως η μόνη μειονοτική γλώσσα στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Θράκης, παρά το γεγονός ότι η μητρική γλώσσα των Πομάκων και των Αθίγ-

γανων δεν είναι η τουρκική¹⁵. Η συνθήκη και της Λοζάνης κατοχυρώνει τη διδασκαλία της μητρικής ή μειονοτικής γλώσσας χωρίς να την προσδιορίζει. Ιστορικοί και πολιτικοί λόγοι που ανάγονται στο πλαίσιο της βαλκανικής εθνοπαικτικής διαδικασίας θεμελίωσαν ως μοναδική λόγια και επίσημη γλώσσα της μειονότητας την τουρκική¹⁶.

Η καθιέρωση ωστόσο της τουρκικής γλώσσας ως μόνης μειονοτικής είχε σαφώς σοβαρές επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της αγωγής αλλά και της ζωής των παιδιών της μειονότητας¹⁷, με δεδομένη την καθοριστική επίδραση που έχει η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας στην ψυχοσωματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού¹⁸.

Εδώ ίσως εντοπίζεται και η αφετηρία των δυσκολιών που συναντούν οι μουσουλμάνοι μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και κατά συνέπεια των προβλημάτων που συναντούν στη μορφωτική τους εξέλιξη¹⁹.

Έτσι, δεν είναι, υπερβολή, αν ειπωθεί ότι το μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968, με βάση το οποίο η τουρκική καθιερώνεται ως η γλώσσα όλων των μουσουλμάνων έθεσε τις βάσεις για τη γλωσσική αλλοίωση των Πομάκων, επέφερε προοδευτικά το Εθνικό τους αποχρωματισμό και δρομολόγησε τις διαδικασίες για τον εκτουρκισμό τους²⁰.

Πάντως, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της μειονοτικής εκπαίδευσης, αν μάλιστα προστεθούν και τα επιμέρους Π.Δ. και Υπουργικές Αποφάσεις που διέπουν τη δομή και τη λειτουργία της²¹, φαίνεται όχι μόνο περίπλοκο αλλά σχετικά αυτονομημένο από το γενικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, συνεχόμενο πάντα με τη γενικότερη πολιτική απέναντι στη μειονότητα, όπως αυτή συχνά επηρεάζεται, από τις ελληνοτουρκικές σχέσεις και τις διακυμάνσεις τους²². Επίσης, το πλαίσιο αυτό εμφανώς επιτρέπει, στην Τουρκία να λειτουργεί ως κηδεμόνας της μειονότητας της Θράκης, ενώ αντίστοιχα δεν επιτρέπει, την άσκηση από μέρους της Ελλάδος μιας ευέλικτης εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός που αποτυπώνεται στις εξαιρετικά δύσκολες και βραδείες μεταβολές και εκσυγχρονιστικές παρεμβάσεις που επιδέχεται η μειονοτική εκπαίδευση.

II. Η ελληνική γλώσσα και η μειονοτική εκπαίδευση

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα θέματα-προβλήματα, που πέρα από το επιστημονικό ενδιαφέρον που συγκεντρώνει, προσλαμβάνει και εθνοκοινοτικές προεκτάσεις και διαστάσεις²³.

Σύμφωνα με το άρθρο 40 της Συνθήκης της Λοζάνης, εισάγεται η υποχρέωση της Ελλάδας να εξασφαλίζει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα σχολεία της βασικής παιδείας για τα παιδιά της μειονότητας²⁴.

Η συνθήκη της Λοζάνης, ωστόσο, δεν προσδιορίζει τη μειονοτική γλώσσα. Το μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968 ουσιαστικά επισημοποίησε και καθιέρωσε την τουρκική γλώσσα ως τη μόνη μειονοτική γλώσσα²⁵. Η εξέλιξη αυτή, ασφαλώς, δεν ανταποκρίνεται στη γλωσσική ταυτότητα, ολοκλήρου του μουσουλμανικού πληθυσμού της Θράκης, αφού αυτή αποτελείται όχι μόνο από Τουρκόφωνους αλλά και Αθίγγανους και Πομάκους, οι οποίοι έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα και εθνοτική ταυτότητα²⁶.

Σύμφωνα με τον Μαυρομαμάτη, περίπου τα 2/3 της μειονότητας έχει ως μητρική του γλώσσα την τουρκική, οι υπόλοιποι την πομακική, ενώ λιγότεροι από το 1/20 έχουν ως μητρική γλώσσα τη ρομανί. Ωστόσο, αναφέρει «όλοι σχεδόν οι μουσουλμάνοι είναι επαρκείς Τουρκόφωνοι και σχεδόν όλοι γνωρίζουν την ελληνική». Ειδικότερα, οι τουρκογενείς χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους την τουρκική γλώσσα. Ακόμη, οι 25.000

μουσουλμάνοι Τσιγγάνοι στη Θράκη εμφανίζουν γενικευμένα τουρκοφωνία, η τουρκική, δηλαδή είναι η μητρική τους γλώσσα²⁷. Ο Ζεγκίνης (1994) αποδίδει την αλλαγή στη γλωσσική συμπεριφορά των τσιγγάνων υπέρ της τουρκικής και σε βάρος της ρομανί, στη στάση των Τουρκογενών απέναντι στους Αθίγγανους, που από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 περίπου, άρχισε να μεταβάλλεται υπέρ τους, με αποτέλεσμα την προσέγγιση των δύο εθνοτικών ομάδων²⁸.

Από την άλλη, ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση των Πομάκων. Η μητρική τους γλώσσα, που συνιστά τη διακριτικότητα τους, είναι η πομακική. Η πομακική είναι γλώσσα προφορικής παράδοσης. Θεωρείται σλαβική ποικιλία με λεξιλογικά στοιχεία-δάνεια τόσο από την ελληνική όσο και την τουρκική. Σύμφωνα με γλωσσολόγους γενετικά και δομικά η πομακική ανήκει στις διαλέκτους της Βουλγαρικής γλώσσας²⁹.

Σε κάθε περίπτωση, η γλωσσική αυτή πραγματικότητα, η οποία αφορά το μουσουλμανικό πληθυσμό της Θράκης, είχε και έχει ως αποτέλεσμα οι πομακικής και αθιγγανικής καταγωγής μαθητές να γίνονται υποχρεωτικά «τρίγλωσσοι», αφού στο οικογενειακό και κοινοτικό του περιβάλλον χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα, ενώ διδάσκονται υποχρεωτικά στο σχολείο την τουρκική και ελληνική γλώσσα. Αυτή, όμως, η διάσπαση δεν τους επιτρέπει να μάθουν ικανοποιητικά καμιά από τις τρεις γλώσσες³⁰.

Αν μάλιστα, ληφθεί υπόψη ότι ασκούνται ιδιαίτερα πιέσεις να χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα³¹, προκειμένου να ενσωματωθούν στους Τουρκόφωνους μουσουλμάνους, γίνεται αντιληπτή η εξαιρετική δυσκολία που έχουν στην εκμάθηση της προφορικής και γραπτής ελληνικής γλώσσας, αφού ουσιαστικά υφίστανται ένα γλωσσικό και κατ' επέκταση πολιτιστικό «ευνουχισμό», ο οποίος τους καταδικάζει στον κοινωνικό αποκλεισμό³².

Βέβαια, οι δυσκολίες που έχουν οι μουσουλμανόπαιδες στην ελληνική γλώσσα σχετίζονται και με άλλες, κοινωνικές εκπαιδευτικές, πολιτισμικές και οικονομικές παραμέτρους, που προσδιορίζουν τους όρους και τις συνθήκες ζωής της μειονότητας³³:

α. Παιδιά της μειονότητας μέχρι πριν λίγα χρόνια δεν φοιτούσαν στα νηπιαγωγεία (τα τελευταία χρόνια η υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση εφαρμόζεται και στις περιοχές με αμιγή μουσουλμανικό πληθυσμό), ενώ στο οικογενειακό τους περιβάλλον μιλούν και ακούν τη μητρική τους γλώσσα. Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν αβίαστα στο συμπέρασμα ότι δεν έχουν σχεδόν καμιά επαφή με την ελληνική γλώσσα, πριν από τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Και αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει στα χωριά της ορεινής Θράκης, όπου ο πληθυσμός είναι αμιγώς μειονοτικός³⁴.

β. Στο πρόγραμμα διδασκαλίας στη μειονοτική εκπαίδευση, έτσι όπως είναι διαμορφωμένο, φαίνεται ότι ευνοεί το φαινόμενο της διπολικής πολυγλωσσίας. Ένα πρόγραμμα μαθημάτων και αντίστοιχων διδακτικών εγχειριδίων, που τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα δεν ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού και πολυγλωσσικού μαθητικού πληθυσμού, σύμφωνα με το οποίο μόνο τέσσερα μαθήματα διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα, είναι επόμενο ότι δεν παρέχει προϋποθέσεις για επαρκή ελληνομάθεια των μουσουλμανόπαιδων. Σε αυτό πρέπει να προστεθεί το γεγονός ότι, μέχρι πριν από λίγα χρόνια, τα σχολικά εγχειρίδια για την εκμίσθωση της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία ήταν τα ίδια με αυτά των υπολοίπων σχολείων, και η διδακτική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας γινόταν ως να ήταν η μητρική και όχι ως δεύτερη γλώσσα³⁵. Για την ανεπαρκή ελληνομάθεια των μουσουλμανοπαιδών δεν μπορεί, επομένως, να μην καταλογιστούν ευθύνες και στην ανεπαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση των χριστιανών εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν στη μειονοτική εκπαίδευση³⁶.

γ. Παράμετρος σημαντική για τη σφαιρικότερη προσέγγιση του ζητήματος της περιορισμένης ελληνομάθεια των μουσουλμανοπαιδών, αποτελεί και το μειωμένο ενδιαφέρον των

μουσουλμανικών γονέων και μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας³⁷.

δ. Η εκμάθηση της ελληνικής όσο και της τουρκικής γλώσσας φαίνεται ότι σχετίζεται και με το επίπεδο εκτίμησης που έχουν οι μουσουλμανόπαιδες και επομένως, οι γονείς τους για τη συμβολική και πραγματική αξία της καθεμιάς γλώσσας και τα προσδοκώμενα οφέλη από τη γνώση και τη χρήση της³⁸. Η προσέγγιση αυτή προσδίδει στα ζητήματα της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων και σε άλλη διάσταση ιδεολογική και εθνοτική.

ε. Πράγματι, η χρήση της μητρικής γλώσσας, τουρκικής, σκόπιμα, τεχνηέντως και συστηματικά συνδέθηκε με την τουρκική εθνική συνείδηση και ταυτότητα. Έτσι, ορισμένοι μειονοτικοί τουρκόφωνοι επιχειρούν με μεθοδικό τρόπο να ενισχύσουν και να προωθήσουν την τουρκική γλώσσα, υποβάλλοντας την ταυτοποίηση της μουσουλμανικής και τουρκικής συνείδησης, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να υποβαθμίσουν και να αποτρέψουν την ελληνομάθεια, ως δείγμα αντίστασης σε ένα άξονα διατήρησης τους «τουρκικής ταυτότητας» και κατά συνέπεια αποτροπής της «επερχόμενης» εθνικής και γλωσσικής αλλοτρίωσης του μειονοτικού πληθυσμού³⁹.

Προσπαθήσαμε να καταγράψουμε συνοπτικά τους παράγοντες-μεταβλητές, που φαίνεται ότι σχετίζονται με τη δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους μουσουλμάνους μαθητές της Θράκης. Οι παράγοντες αυτοί και ενδεχομένως και άλλοι, άμεσα ή έμμεσα, οδηγούν στην κοινή διαπίστωση: Οι μουσουλμάνοι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση ελληνικής γλώσσας, που αποτυπώνονται στη χρήση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Το γεγονός αυτό πιστοποιείται από εμπορικές παρατηρήσεις και ερευνητικά δεδομένα, που κατά κύριο λόγο περιορίζονται στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δηλαδή, ενώ υπάρχουν αρκετές αναφορές για τη μειονοτική εκπαίδευση και τη σχέση των μουσουλμάνων με την ελληνική γλώσσα, παράθεση στοιχείων, κριτικές, επιστημονικές, σχολιασμοί, προτάσεις, που περιλαμβάνονται και σε βιβλία ή άρθρα επιστημονικού, παιδαγωγικού, γλωσσολογικού ενδιαφέροντος, οι ερευνητικές μελέτες για τη σχέση των μουσουλμανόπαιδων με την ελληνική γλώσσα και ειδικότερα για το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους, είναι περιορισμένες και αντιστρόφως ανάλογες με το επιστημονικό ενδιαφέρον που συγκεντρώνει το συγκεκριμένο ζήτημα, και εστιάζονται κυρίως στο χώρο της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας εκπαίδευσης.

III. Ερευνητικές μελέτες για τη σχέση των μουσουλμάνων με την ελληνική γλώσσα

Ο Θ. Σαρβανάκης (1987)⁴⁰ πραγματοποίησε έρευνα με θέμα: «παράγοντες που επηρεάζουν τους μουσουλμανόπαιδες στη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας». Τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την επεξεργασία ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν χριστιανοί δάσκαλοι 215 μουσουλμανικών σχολείων, έδειξαν ότι το επίπεδο της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών Α' / β'βάθμιας εκπαίδευσης εξαρτάται από τη σύνθεση του πληθυσμού του τόπου κατοικίας τους, την απόσταση του χωριού τους από την πόλη, την αδιαφορία και τη προκατάληψη των γονιών, τη μη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, τα σχολικά βιβλία και την απροθυμία των μουσουλμάνων. Η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε, επίσης, τη χαμηλή επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών του δημοτικού σχολείου και την εξαιρετική δυσκολία τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη μορφωτική τους εξέλιξη.

Αυτές τις ερμηνευτικές διαπιστώσεις πιστοποιεί και ο Ν. Παναγιωτίδης στο βιβλίο του: «Το Μειονοτικό Ευρωπαϊκό σύστημα της Ελλάδας», στο οποίο, παραθέτοντας στατιστικά στοιχεία, καταλήγει στο συμπέρασμα: «Με τις συνθήκες που επικρατούν στη μειονοτική εκπαίδευση οι μαθητές δυσκολεύονται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας»⁴¹.

Στη μελέτη: «Εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μουσουλμάνων μαθη-

τών της Θράκης», οι Ε. Τρέσσου και Π. Στάθη γράφουν: «Τα παιδιά της μειονότητας με τη συμπλήρωση της φοίτησης τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την τουρκική γλώσσα και ασύγκριτα χαμηλότερα επίπεδο την ελληνική»⁴². Σε ό,τι αφορά τις αιτίες του προβλήματος, μεταξύ άλλων, επισημαίνουν την έλλειψη του διπολιτισμικού-διγλωσσικού εκπαιδευτικού προγράμματος και τον ανεπαρκή σχεδιασμό των περιεχομένων, των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας στη διδακτική εφαρμογή του ελληνόφωνου προγράμματος.

Σε σχετική ερευνητική έκθεση με συνεντεύξεις χριστιανών και μουσουλμάνων δασκάλων, που πραγματοποίησε η γλωσσολογική ομάδα που ανέλαβε την παραγωγή διδακτικού γλωσσικού υλικού για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», αναφέρεται: «Υπάρχει μεγάλη διαφορά επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας ανάμεσα στα σχολεία των ορεινών χωριών και τα σχολεία της πόλης. Στα ορεινά χωριά τα παιδιά δύσκολα θα φτάσουν μέχρι το επίπεδο της τετάρτης τάξης. Δεν έχουν ακούσματα της ελληνικής γλώσσας, πράγμα που καθιστά την επικοινωνία δασκάλου-μαθητών από προβληματική έως αδύνατη»⁴³. Παράγοντες που επηρεάζουν την ελληνομάθεια των μουσουλμανοπαίδων επισημαίνονται: η απροθυμία, η άγνοια και η αδιαφορία των γονέων, ή έλλειψη προσχολικής αγωγής αλλά και η ακατάλληλη και ανεπαρκής διδακτικά μεθοδολογία των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας σε συνάρτηση πάντα με το ανεπαρκές διδακτικό υλικό.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησε η Ε. Κανακίδου, με σκοπό την περιγραφή των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, επιβεβαιώνεται και πάλι το χαμηλό επίπεδο της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών και προσδιορίζονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντολογικοί παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το πρόβλημα. Ειδικότερα, αναφέρονται ο χρόνος διδασκαλίας της ελληνικής και τουρκικής γλώσσας, ο συνολικός χρόνος λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων, η περιορισμένη χρήση της ελληνικής γλώσσας αποκλειστικά στο σχολικό χώρο και ο τόπος κατοικίας των μαθητών⁴⁴.

Ο Γ. Δημουλάς σε έρευνά του για τη γραπτή έκφραση χριστιανών και μουσουλμάνων μαθητών/τριών ανωτέρων τάξεων δημοτικών σχολείων του Ν. Ροδόπης, συμπεραίνει ότι οι μαθητές της Στ' τάξης των μειονοτικών σχολείων, υστερούν ως προς το βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας και μάλιστα το επίπεδο της ελληνομάθειας τους είναι χαμηλότερο από εκείνο των χριστιανών μαθητών της Γ' τάξης⁴⁵.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο μειονοτικό σχολείο της Αλεξανδρούπολης για τη διερεύνηση της επίδοσης των μειονοτικών μαθητών στην ελληνική γλώσσα συμπεραίνει ότι το υπάρχον σύστημα γλωσσικής εκπαίδευσης για τα παιδιά της μειονότητας δεν είναι αποτελεσματικό, ενώ επισημαίνει ότι ο βαθμός έκθεσης των μαθητών της μειονότητας στο ελληνικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και τα κίνητρα που έχουν για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας λειτουργούν ανασχετικά στο επίπεδο της ελληνομάθειάς τους⁴⁶.

Έρευνα με τίτλο «Μονοπολιτισμικά εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι σε μονοπολιτισμικό σχολείο»⁴⁷ καταδεικνύει ότι το 50% από τους 120 ερωτηθέντες δασκάλους διατείνεται ότι: «Το μάθημα εκείνο στο οποίο κατά κύριο λόγο δυσκολεύονται οι μαθητές είναι το γλωσσικό, υπό την έννοια της επίδειξης πενιχρού λεξιλογίου και άγνοιας, γλωσσικών μηχανισμών.» Ως λόγοι της γλωσσικής υστέρησης των περισσότερων μουσουλμάνων μαθητών αναφέρονται: η έλλειψη προσχολικής εκπαίδευσης, η έλλειψη γλωσσικής εκπαίδευσης από το οικογενειακό περιβάλλον και η έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τη γλωσσομάθεια των μαθητών στο ελληνόφωνο πρόγραμμα διαπιστώθηκε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζονται είναι μορφολογικής, συντακτικής και φωνολογικής υφής. Ειδικότερα, στο μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας οι μαθητές αποδίδουν λανθασμένα τα άρθρα. Εμφανίζουν πολλά λάθη στο κλιτικό μόρφημα ουσιαστικών και ρημάτων. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε αδυναμία για σωστή γραφή των (ι), (ε) και του (ο) αλλά και συμφωνικών συμπλεγμάτων. Συχνά, επίσης, εμφανίζεται η σύγχυση στη γραφή γραμμάτων της ελληνικής με την τουρκική γλώσσα. Στο γραμματικό επίπεδο της γλώσσας διαπιστώνεται ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές δυσκολεύονται στο διαχωρισμό των γενών των ουσιαστικών και γενικά στο γραπτό τους λόγο κυριαρχεί ασυμφωνία των λέξεων όσον αφορά το γένος, τον αριθμόν, την πτώση και το πρόσωπο. Συχνά, μάλιστα, παρατονίζουν τις λέξεις. Σε ό,τι αφορά τη σύνταξη οι μουσουλμάνοι μαθητές προτιμούν την παρατακτική σύνταξη, τις μικρές και σύντομες προτάσεις κι τοποθετούν το ρήμα στο τέλος της πρότασης. Δεν χρησιμοποιούν συχνά τα άρθρα, τους εμπρόθετους προσδιορισμούς και τη γενική κτητική, ενώ συχνά παραλείπονται οι κύριοι όροι της πρότασης. Οι περισσότεροι μαθητές διαθέτουν τόσο φτωχό λεξιλόγιο, ώστε ελάχιστες λέξεις να τους είναι σημασιολογικά οικείες.

Η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει στο εξής συμπέρασμα: «Η προφορά της ελληνικής γλώσσας από τους μουσουλμάνους μαθητές προσιδιάζει με την προφορά της μητρικής τους γλώσσας». «Εν κατακλείδι, η πλειοψηφία των μουσουλμάνων μαθητών/τριών υστερεί αδικαιολόγητα πολύ στην ελληνική γλώσσα, ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε για μια ομαλή από γλωσσικής τουλάχιστον άποψης ένταξής τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον..... Σ' αυτό συντελεί σε μεγάλο βαθμό το ότι η διδασκαλία των δύο γλωσσών δεν είναι παράλληλη και δεν ξεκινά από την προσχολική ηλικία»⁴⁸.

Στο πλαίσιο του προγράμματος: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαιδών» πραγματοποιήθηκε έρευνα (2002-2004), με στόχο τον προσδιορισμό του επιπέδου γλωσσομάθειας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Στόχος της έρευνας ήταν διττός: από τη μια πλευρά, η μέτρηση της γλωσσικής ικανότητας στα ελληνικά των μαθητών των μειονοτικών δημοτικών σχολείων με βάση μια αντικειμενική κλίμακα γλωσσικής επάρκειας και από την άλλη πλευρά, η συλλογή δεδομένων για τη μελέτη της εξελικτικής πορείας εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας⁴⁹.

Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει ότι το επίπεδο της ελληνομάθειας των μαθητών των μειονοτικών δημοτικών σχολείων είναι σχετικά χαμηλό, κάτι που επιβεβαιώνει τη διάχυτη αντίληψη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της εκεί κοινότητας. Είναι χαρακτηριστικό ότι η γλωσσική ποικιλία του ενός τρίτου των παιδιών της Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού «καθλώνεται» στο επίπεδο επάρκειας A2, το οποίο δεν είναι επαρκές για τη φοίτηση στο ελληνόφωνο γυμνάσιο. Αυτός ίσως είναι ένας από τους παράγοντες που εξηγεί τη μεγαλύτερη διαρροή που παρατηρείται κατά τη μετάβαση αλλά και τη φοίτηση στο ελληνόφωνο γυμνάσιο. Πιο αναλυτικά, η έρευνα έδειξε ότι στην Α' τάξη του δημοτικού η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών κατατάσσεται στο προκαταρκτικό επίπεδο. Στη Β' τάξη τα περισσότερα παιδιά προχωρούν στο επίπεδο A1, ενώ από την Γ' τάξη μέχρι και την Στ' τάξη, η πλειοψηφία των μαθητών φτάνει μέχρι το επίπεδο A2⁵⁰. (Όσον αφορά τη διεξαγωγή παραγωγής γραπτού λόγου τα παιδιά επιπέδου A2 μπορούν να παράγουν μικρής έκτασης αφηγηματικό κείμενο, το οποίο αποτελείται από απλές προτάσεις με παρατακτική, κατά κανόνα, σύνδεση)⁵¹.

Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει, επίσης, ότι το επίπεδο της γλωσσομάθειας των μαθητών σχετίζεται με παραμέτρους, όπως η περιοχή κατοικίας, ο νομός και το φύλο⁵². Υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας εμφανίζουν μαθητές αστικών περιοχών, ιδιαίτε-

ρα του νομού Ξάνθης, ενώ δεν καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο γλωσσομάθειας μεταξύ των δύο φύλων.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας έχουν εκπονηθεί και άλλες μελέτες, οι οποίες βασίστηκαν στην ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των γλωσσικών δεδομένων που συλλέχθηκαν και αφορούν στη διαδικασία κατάκτησης επιμέρους γλωσσικών φαινομένων.

Σε άλλη σχετική έρευνα για τη διερεύνηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας των μουσουλμάνων μαθητών των μειονοτήτων γυμνασίου και λυκείου του νομού Ροδόπης, η Τ. Σαραφίδου και η Σ. Ζερδελή⁶⁰ καταγράφουν τα λάθη που εντόπισαν σε γραπτά 400 μουσουλμάνων μαθητών των τριών τάξεων του γυμνασίου και της Α΄ λυκείου δύο μειονοτικών σχολείων, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές σε φύλλο εργασίας που τους διανεμήθηκε.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές εμφανίζουν «θεαματικές ελλείψεις σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα, φωνητικό-φωνολογικό, μορφοσυντακτικό και λεξιλογικό». Ειδικότερα, καταγράφονται σημαντικά ορθογραφικά λάθη, λάθη στην αλφαβητική απόδοση των φθόγγων (λανθασμένη επιλογή φθόγγων, λανθασμένη απόδοση συμφωνικών συνδυασμών, αντιστροφή, λάθη στίξης, τονισμού), μορφολογικά, γραμματικά λάθη, τα οποία είναι πάρα πολλά και συχνότερα (διάκριση μερών του λόγου, χρήση ορθού γένους, αριθμού, πτώσης, λάθη στη χρήση άρθρων, συνδέσμων, προθέσεων, αντωνυμιών) και συντακτικά λάθη (σύνταξη προτάσεων, τα ουσιαστικά βρίσκονται σε λανθασμένη πτώση σε σχέση με το ρήμα και την πρόθεση, τα επίθετα σε λανθασμένο γένος σε σχέση με τα ουσιαστικά). Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (60,9%) χρησιμοποιούν λανθασμένα τις φωνές, τους χρόνους και τις εγκλίσεις των ρημάτων.

Επίσης, σοβαρά προβλήματα εντοπίστηκαν στην κατανόηση κειμένων και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τα προβλήματα αφορούν στις σύνθετες δεξιότητες της ορθογραφίας, του συντακτικού και της οργάνωσης του γραπτού λόγου και του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν, το οποίο είναι περιορισμένο τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά⁸¹.

Σε έρευνα που πραγματοποιήσαμε (2003) για τη σχέση των μουσουλμάνων σπουδαστών της ΕΠΑΘ με την ελληνική γλώσσα, με στόχο την καταγραφή του επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας, των δυσκολιών που έχουν στη χρήση της και των παραγόντων που επηρεάζουν το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους, μετά τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων σε σχετικό ερωτηματολόγιο, καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα: 1. Οι σπουδαστές της ΕΠΑΘ αναγνωρίζουν καθολικά την αναγκαιότητα εκμάθησης και ορθής χρήσης της ελληνικής γλώσσας. 2. Έχουν δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, μεγαλύτερες στη χρήση του γραπτού λόγου. Οι συχνότερες δυσκολίες κατηγοριοποιούνται στο φτωχό λεξιλόγιο, το οποίο δυσχεραίνει και την κατανόηση των κειμένων, την γραμματική και τη σύνταξη. 3. Οι μουσουλμάνοι σπουδαστές της ΕΠΑΘ εμφανώς βελτίωσαν το επίπεδο γνώσης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας, με τη συστηματική διδασκαλία της στο πλαίσιο των σπουδών τους. Το επίπεδο αυτό, αν και είναι ικανοποιητικό, επιδέχεται σημαντική βελτίωση. 4. Σε ό,τι αφορά τα πιθανά αίτια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, αυτά παραπέμπουν σε σχολικούς παράγοντες και κατά συνέπεια στην οργανωτική και εσωτερική δομή του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος⁶².

IV. Τα χαρακτηριστικά της έρευνας

A. Αντικείμενο και στόχοι της έρευνας.

Με δεδομένη τη διαπίστωση ότι είναι περιορισμένες και επικεντρωμένες στην Α΄βάθμια και Β΄βάθμια εκπαίδευση οι ερευνητικές μελέτες, οι οποίες καταδεικνύουν σε συγκεκριμένο επίπεδο ποιες είναι οι δυσκολίες που συναντούν οι μουσουλμανόπαιδες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και με αφορμή τη σχετική έρευνά μας για τη σχέση των μουσουλμάνων σπουδαστών της ΕΠΑΘ με την ελληνική γλώσσα, από την οποία προέκυψε ότι εμφανίζουν δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, ιδιαίτερα του γραπτού λόγου, θελήσαμε να προεκτείνουμε το ερευνητικό ενδιαφέρον στη συγκεκριμενοποίηση των δυσκολιών που συναντούν οι μουσουλμάνοι σπουδαστές της ΕΠΑΘ στη χρήση του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας. Έτσι, στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να καταγράψει ποσοτικά και ποιοτικά τα λάθη που κάνουν οι σπουδαστές της ΕΠΑΘ στη χρήση του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο φωνητικής αποτύπωσης των λέξεων και σε μορφοσυντακτικό επίπεδο. Θελήσαμε, επίσης, να διερευνήσουμε αν η συχνότητα και το είδος των λαθών συναρτάται με μεταβλητές, όπως τα έτη σπουδών, το φύλο, τη μητρική γλώσσα των σπουδαστών. Δεν αποτελεί στόχο της έρευνας η αξιολόγηση του συνολικού επιπέδου της ελληνομάθειάς τους, αφού κάτι τέτοιο προϋποθέτει ευρύτερο και συνθετότερο ερευνητικό σχεδιασμό. Σίγουρα, όμως, και η καταγραφή των λαθών στη χρήση του γραπτού λόγου θα μπορούσε να εξασφαλίσει επαρκείς ενδείξεις για τον αξιολογικό προσδιορισμό του επιπέδου χρήσης του γραπτού λόγου των σπουδαστών της ΕΠΑΘ⁶³.

Σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη θα επιτρέψει τη διάγνωση των δυσκολιών τους στη χρήση του γραπτού λόγου και θα εξασφαλίσει σημαντική πληροφόρηση για τον προσανατολισμό ή αναπροσανατολισμό της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στους συγκεκριμένους φοιτητές και θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για την επικέντρωση στη συστηματική διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων, στην κατανόηση των οποίων ενδεχομένως εμφανίζουν δυσκολίες.

Παράλληλα, τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για προβληματισμό στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών και τον καθορισμό των στόχων της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας, για τους μουσουλμάνους φοιτητές, οι οποίοι από το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011 φοιτούν στο Π.Τ.Δ.Ε του Α.Π.Θ.

B. Διεξαγωγή της έρευνας.

Για την διεξαγωγή της έρευνας και την επίτευξη των στόχων της διαμορφώθηκε συγκεκριμένο φύλλο εργασίας. Το φύλλο περιλάμβανε αρχικά τη συμπλήρωση συγκεκριμένων ατομικών στοιχείων των σπουδαστών (φύλο, έτος φοίτησης, μητρική γλώσσα, τόπος καταγωγής, σχολείο αποφοίτησης). Στη συνέχεια ζητήθηκε να γράψουν ένα κείμενο-επιστολή⁶⁴ 100-150 λέξεων, με το οποίο θα προσπαθήσουν να πείσουν κάποιο φίλο/φίλη τους να σταματήσει να ασχολείται με τυχερά παιχνίδια, επισημαίνοντας τις οικονομικές, ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες μιας τέτοιας συνήθειας. Το συγκεκριμένο θέμα αποτελεί δείγμα παραγωγής γραπτού λόγου που χρησιμοποιεί το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας επιπέδου Γ2 (άριστη γνώση), σύμφωνα με το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (CEF) του Συμβουλίου της Ευρώπης⁶⁵. Η δομή του εξεταστικού δοκιμίου για τον προσδιορισμό του επιπέδου ελληνομάθειας περιλαμβάνει ασφαλώς πέντε γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφο-

ρικού και γραπτού λόγου και χρήση γλώσσας). Επειδή στόχος της έρευνας δεν ήταν η συνολική αξιολόγηση του επιπέδου γλωσσομάθειας των σπουδαστών της ΕΠΑΘ, αλλά η καταγραφή των λαθών στο γραπτό λόγο, γι' αυτό επιλέχθηκε δείγμα εξεταστικού δοκιμίου του Κ.Ε.Γ.⁶⁶ που αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, το οποίο και εξυπηρετούσε τους στόχους της έρευνας και εξασφάλιζε σε κάθε περίπτωση στοιχεία εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Πάντως, η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί θεμελιώδη γλωσσική δεξιότητα, η οποία εξετάζεται σε όλα τα διεθνή συστήματα αξιολόγησης του επιπέδου γλωσσομάθειας⁶⁷.

Δόθηκε μάλιστα το εξεταστικό δοκίμιο επιπέδου Γ2, γιατί προκρίθηκε, με βάση τα εμπειρικά δεδομένα των γλωσσικών δυνατοτήτων των σπουδαστών, ότι μπορούν να γράψουν ένα σαφές κείμενο με ροή και ύφος προσαρμοσμένο στις επικοινωνιακές περιστάσεις και ότι μπορούν να συντάξουν επιστολές, αναφορές ή άρθρα με σαφή δομή, που να επιτρέπουν στον αναγνώστη να αντιλαμβάνεται και να απομνημονεύει τα κύρια σημεία, προδιαγραφές που περιλαμβάνει το επίπεδο Γ2 για την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι σπουδαστές, 14 του Β' έτους και 22 του Γ' έτους της ΕΠΑΘ κλήθηκαν να γράψουν τις σκέψεις τους στο εξεταστικό θέμα που τους δόθηκε την ίδια μέρα και ώρα, στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας, χωρίς να έχουν άλλη διευκρίνιση, πέραν του ότι το φύλο εργασίας είναι ανώνυμο και ότι θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι επιδιώχθηκε ο εντοπισμός των λαθών στο γραπτό λόγο όχι μέσα από απαντήσεις σε τυποποιημένες ασκήσεις, λεξιλογικές και μορφοσυντακτικές, αλλά μέσα από την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου, προκειμένου να διασφαλιστεί η αβίαστη γραπτή έκφραση και ο αυθόρμητος λόγος, ο οποίος, αναφέρεται σε κοινό θεματικό άξονα, για να διασφαλιστούν οι προϋποθέσεις συγκριτικής αξιολόγησης των κειμένων και άρα συσχετισμού του είδους και της συχνότητας των λαθών με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές (έτος σπουδών, φύλο, μητρική γλώσσα).

Γ. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων.

Για την καταγραφή και κατηγοροποίηση των λαθών που εντοπίστηκαν στο κείμενο που κλήθηκαν να γράψουν οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ έγιναν αρχικά πολλές δοκιμαστικές διορθώσεις και με βάση αυτές διαμορφώθηκε ένας τυποποιημένος πίνακας λαθών, ο οποίος θα εξασφάλιζε την ένταξη κάθε λάθους σε μια κατηγορία ή υποκατηγορία χωρίς επαναλήψεις ή συγχύσεις. Με βάση τον τελικό πίνακα τα λάθη διαιρέθηκαν σε τρεις θεματικούς άξονες: 1. Λάθη αλφαβητικής απόδοσης φθόγγων (φωνητικά, φωνολογικά), 2. Μορφολογικά-Γραμματικά λάθη, 3. Συντακτικά λάθη. Επίσης, διαμορφώθηκε και μία πρόσθετη κατηγορία για τον προσδιορισμό όχι των λαθών αλλά των γενικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει μία ένδειξη για την αξιολόγηση των ποιοτικών στοιχείων του γραπτού λόγου των σπουδαστών και συνεπώς του επιπέδου της ελληνομάθειάς τους σε συνάρτηση με τον υπολογισμό των λαθών.

Η καθεμιά θεματική κατηγορία λαθών, επιμερίστηκε σε συγκεκριμένες υποκατηγορίες. Μετά την δοκιμαστική εφαρμογή του πίνακα λαθών, για να εξακριβωθεί η λειτουργικότητά του, άρχισε η μεθοδική και συστηματική διόρθωση των γραπτών, ο εντοπισμός των λαθών και η καταγραφή τους στο γενικό πίνακα λαθών κατά κατηγορία και υποκατηγορία. Στη συνέχεια, με βάση τους ατομικούς πίνακες λαθών διαμορφώθηκαν οι πίνακες λαθών κατά κατηγορίες και συχνότητα με την ηλεκτρονική επεξεργασία του συστήματος excel, η οποία επέτρεψε και τη διαμόρφωση της ποσοτικής κατανομής των λαθών σε συνάρτηση με το φύλο, το έτος σπουδών, τη μητρική γλώσσα και τον τόπο κατοικίας των υποκειμένων της έρευνας.

V. Αποτελέσματα

A. Συνολικά λάθη φθόγγων

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι							
ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΑΘΩΝ							
ΕΤΟΣ	ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ		ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ		ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΣΥΝΟΛΟ	
B	372→ ↓ 62%	82,48%	43→ ↓ 67,19%	9,53%	36→ ↓ 69,23%	7,98%	451 ↓ 62,99%
Γ	228→ ↓ 38%	86,04%	21→ ↓ 32,71%	7,92%	16→ ↓ 30,77%	6,04%	265 ↓ 37,01%
ΣΥΝΟΛΟ	600→	83,8%	64→	8,9%	52→	7,3%	716

Από τους συγκεντρωτικούς πίνακες λαθών του συνόλου των υποκειμένων της έρευνας, όπως αυτά κατανέμονται στις τρεις βασικές κατηγορίες: α. αλφαβητική απόδοση φθόγγων, β. μορφολογικά-γραμματικά λάθη, γ. συντακτικά λάθη, προκύπτουν οι ακόλουθες συμπερασματικές διαπιστώσεις:

1. Τα περισσότερα και συχνότερα λάθη εντοπίστηκαν στην αλφαβητική απόδοση των φθόγγων (σύνολο λαθών 600, ποσοστό 83,8%). Συγκριτικά, πολύ λιγότερα είναι τα μορφολογικά λάθη (σύνολο 64, ποσοστό 8,9%) και τα συντακτικά λάθη (σύνολο 52, ποσοστό 7,3%).

2. Επίσης, τα συνολικά λάθη των σπουδαστών/τριών του Β' έτους (453) (62,99%) είναι σχεδόν διπλάσια από τα λάθη των σπουδαστών/τριών του Γ' έτους (265) (37,01%). Η διαφοροποίηση αυτή εμφανίζεται και στις τρεις κατηγορίες λαθών. Συνεπώς, η μεταβλητή έτος σπουδών, φαίνεται ότι επηρεάζει τη συχνότητα λαθών.

B. Αλφαβητική απόδοση των φθόγγων

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ																																			
ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΦΘΟΓΓΩΝ																																			
ΕΤΟΣ	Ορθογρ. λάθη			Φωνητ. συν.		Σύγχυση συμφώνων					Αναγραμματισμός			Διπλά σύμφωνα				Συμφωνικά συμπλέγματα					Στίξη			Τονισμός									
	i	o	e	au	eu	τ	δ	φ	γ	κ					λλ	σσ	ρρ	μμ	μπ	ντ	γκ	τζ	τσ	.	.	:	αποσα.	λάθος							
						θ	ντ	θ	χ	ζ																									
B	59	20	19	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	107	29	5	91	28	372
ΣΥΝ. ΚΑΤ.	98			2		3					0			6				3					141			119									
Γ	51	16	11	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	54	17	4	47	24	
ΣΥΝ. ΚΑΤ.	78			2		1					0			0				1					75			71		228							
ΣΥΝ.	110	36	30	1	3	0	2	1	0	0	1	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	161	46	9	138	52	600	
%	18,33	6	5	0,7	0,5	-	0,33	0,7	-	-	0,7	-	-	-	0,5	-	0,5	-	-	-	0,17	-	-	0,5	26,83	7,67	1,5	23	8,67						
ΣΥΝ. ΚΑΤ.	176			4		4					0			6				4					216			190									
%	29%			1%		1%					0%			1%				1%					36%			32%									

1. Από τον συγκεντρωτικό πίνακα λαθών «Αλφαβητική απόδοση φθόγγων» προκύπτει ότι τη μεγαλύτερη συχνότητα λαθών εμφανίζει η στήλη (36% του συνόλου λαθών της συγκεκριμένης κατηγορίας). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι σπουδαστές του ΕΠΑΘ δυσκολεύονται στην τοποθέτηση των σημείων στίξης, ιδιαίτερα του κόμματος (26,83%), άρα δε γνωρίζουν τους σχετικούς κανόνες. Γι' αυτό άλλοτε δεν τοποθετούν το κόμμα ενώ άλλες φορές το τοποθετούν, ενώ δε χρειάζεται. Δεν τοποθετούν, επίσης, συχνά την τελεία (7,67%). Ενώ, δηλαδή, πρέπει να διακόψουν τη ροή του λόγου με τελεία, συνεχίζουν με μακροπερίοδο λόγο και διαδοχική υπόταξη, προκαλώντας προβλήματα κατανόησης. Λιγότερο συχνά (1,5%) είναι τα λάθη στη χρήση του ερωτηματικού.

2. Υψηλό ποσοστό λαθών, επίσης, καταγράφεται στον τονισμό (32%). Συχνά δεν τοποθετείται ο τόνος στη λέξη που πρέπει, ενώ άλλοτε παρατονίζονται λέξεις. Η δυσκολία συνήθως εντοπίζεται στον τονισμό των δισύλλαβων λέξεων.

3. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στα ορθογραφικά λάθη. Δεν υπήρξε σπουδαστής/τρια που να μην είχε κανένα ορθογραφικό λάθος. Το συνολικό ποσοστό των ορθογραφικών λαθών ανέρχεται σε 176 λάθη (ποσοστό 29%). Τα ορθογραφικά λάθη αφορούσαν τη χρήση του ι, ο, ε. Συχνότερα είναι τα λάθη στη χρήση του (ι) και μάλιστα καταληκτικά λάθη σε ουσιαστικά, ρήματα, άρθρα (σύνολο 115). Ακολουθούν σε πολύ μικρότερη συχνότητα τα λάθη στη χρήση του (ο) (σύνολο 36) και του (ε) (σύνολο 30). Σε ποσοστό 1 % ανέρχονται τα λάθη που αφορούν στη χρήση των διπλών συμφώνων.

4. Είναι αξιοσημείωτο να παρατηρηθεί ότι είναι ελάχιστα τα λάθη που αφορούν τη σύγχυση φωνητικών συμπλεγμάτων (αυ, ευ) (1%) και συμφώνων (1%), ενώ δεν καταγράφεται κανένας αναγραμματισμός.

Οι παρατηρήσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ δεν εμφανίζουν στο γραπτό τους λόγο ιδιαίτερο πρόβλημα στην αλφαβητική απόδοση των φθόγγων, πρόβλημα το οποίο, όμως, είναι ιδιαίτερα εμφανές και σοβαρό σε μαθητές γυμνασίου-λυκείου, όπως καταδεικνύεται από άλλες σχετικές έρευνες. Οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ αποδίδουν γενικώς σωστά τα γραφήματα της ελληνικής γλώσσας, χωρίς παραλείψεις, αναγραμματισμούς και συγχύσεις. Παραμένει, ωστόσο, σοβαρό το ζήτημα της ορθογραφίας, του τονισμού και της στίξης.

Γ. Μορφολογικά-γραμματικά λάθη

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ

ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ - ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ

ΕΤΟΣ	Χρ. Γέν. (1)	Χρ. Αριθ. (2)	χρήση πτώσης			Χρ. άρθρου		Χρ. συνδ.		ρόν. ρήμ. (10)	Έγκλ. ρήμ. (11)	προς. ρήμ. (12)	Χρ. πρόθ.		κλ.ουσ. (15)	κλ.επιθ. (16)	Χρ.αντων.	
			ονομ. (3)	γεν. (4)	πτ. (5)	απουσ. (6)	λάθ (7)	απουσ. (8)	λάθ (9)				απουσ. (13)	λάθ. (14)			απουσ. (17)	λάθ. (18)
Β	0	2	0			7		3		11	2	5	1		1	1	10	43
Γ	2	1	0			5		3		7	1	0	0		0	0	2	21
ΣΥΝΟΛΟ	2	3	0			12		6		18	3	5	1		1	1	12	64
	3%	5%	0%			19%		9%		28%	5%	8%	2%		2%	2%	19%	

Σε ό, τι αφορά τα λάθη στο γραμματικό-μορφολογικό επίπεδο, σχολιάζοντας τον αντίστοιχο πίνακα λαθών, μπορούν να γίνουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

1. Τα συνολικά γραμματικά λάθη (64) στα κείμενα που έγραψαν τα Υ της έρευνας είναι

ελάχιστα. Αντιστοιχούν σε λιγότερο από δύο λάθη ανά κείμενο σπουδαστή/τριας. Αυτό σημαίνει ότι οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ γνωρίζουν και εφαρμόζουν επαρκώς τους γενικούς γραμματικούς κανόνες.

2. Βέβαια, εξακολουθούν να κάνουν λάθη. Από αυτά τα συχνότερα αφορούν τη χρήση του ρήματος (18) (ποσοστό 28%) επί του συνόλου των γραμματικών λαθών. Αν σε αυτά προστεθεί και ποσοστό (5%), που αναφέρεται σε λάθη έγκλισης του ρήματος, συνάγεται ότι ποσοστό (33%) των γραμματικών λαθών εντοπίζεται στη δυσκολία χρήσης του κατάλληλου ρηματικού τύπου.

3. Συχνά λάθη, επίσης, αφορούν τη χρήση του άρθρου ποσοστό (19%) σχετίζεται με την παράλειψη του άρθρου ή την περιττή χρήση του. Σε κάθε περίπτωση τα λάθη αυτά δεν μπορεί να είναι άσχετο με το δεδομένο ότι στην τουρκική γλώσσα, από την οποία φαίνεται ότι εξακολουθούν να κάνουν οι σπουδαστές αντιπαραβολικές μεταφορές, όταν γράφουν ελληνικά, δεν υπάρχουν άρθρα.

4. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στη συχνότητα των λαθών που αφορούν τη χρήση της αντωνυμίας (12 λάθη) (19%). Τα λάθη αυτά γίνονται είτε επειδή παραλείπεται η απαιτούμενη αντωνυμία είτε επειδή γίνεται λανθασμένη χρήση της. Η συγκεκριμένη δυσκολία εντοπίζεται κατά κύριο λόγο στους σπουδαστές του Β' έτους και ελαχιστοποιείται στους σπουδαστές του Γ' έτους.

5. Μικρότερο ποσοστό λαθών (6) (9%) αναφέρονται στη χρήση των συνδέσμων, οι οποίοι είτε δε χρησιμοποιούνται σωστά είτε παραλείπονται.

6. Την ίδια περίπου συχνότητα λαθών εμφανίζει η χρήση του κατάλληλου προσώπου του ρήματος (5) (8%). Τα λάθη αυτά εμφανίζονται μόνο στα κείμενα των σπουδαστών του Β' έτους.

Δ. Συντακτικά λάθη

Από τον συγκεντρωτικό πίνακα συντακτικών λαθών που καταγράφηκαν στα κείμενα και κλήθηκαν να γράψουν οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ, προκύπτουν οι ακόλουθες παρα-

ΠΙΝΑΚΑΣ IV											
Δ. ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ											
ΕΤΟΣ	(1) θέση Υ	(2) θέση Ρ	(3) θέση Α	(4) ρήμα + ουσ. (αντικ)	(5) θέση Κ	(6) συμφ. Υ-Κ	(7) σχέση Υ-Ρ	(8) εμπρόθ. προσδ.	(9) επιρ. προσδ.	(10) ομοόπτ. προσδ.	
Β	2	3	1	10	0	5	5	8	2	0	36
Γ	0	0	0	5	0	1	3	4	3	0	16
ΣΥΝΟΛΟ	2	3	1	15	0	6	8	12	5	0	52
	4%	6%	2%	29%	0%	12%	15%	23%	10%	0%	

τηρήσεις:

1. Το σύνολο των συντακτικών λαθών είναι ποσοτικά τα λιγότερα συγκριτικά με τα λάθη στο φωνολογικό και μορφολογικό επίπεδο (52) (7,3%) επί του συνόλου των λαθών. Αυτό συμβαίνει γιατί γενικά ότι οι σπουδαστές στα κείμενα που έγραψαν τήρησαν τους συντακτικούς κανόνες της ελληνικής γλώσσας σε ικανοποιητικό επίπεδο. Ωστόσο, εξακολουθούν να εμφανίζουν κάποιες αδυναμίες, οι οποίες αποτυπώνονται κυρίως στη σχέση ρήματος – αντικειμένου. Το 29% των συντακτικών λαθών (15) αναφέρεται ακριβώς στην ορθή απόδοση της σχέσης ρήματος – αντικειμένου. Τη δυσκολία αυτή εμφανίζουν περισσότερο οι σπουδαστές του Β' έτους.

2. Αξιοπρόσεκτα είναι τα λάθη στη χρήση του εμπρόθετου προσδιορισμού (12) (23%). Δηλαδή, καταγράφονται λάθη που σχετίζονται τόσο με την επιλογή της κατάλληλης πρόθεσης όσο και με τη σύνταξη συγκεκριμένων προθέσεων (για, από, πριν, μετά).
3. Ακολουθούν σε συχνότητα τα λάθη στο επίπεδο της σχέσης Υ-Ρ (15%). Καταγράφονται συνολικά (8) λάθη αντιστοιχίας προσώπου και αριθμού Ρήματος και Υποκειμένου. Επίσης (6) λάθη (12%) αναφέρονται στην αντιστοιχία πτώσης, αριθμού και γένους του Υποκειμένου και του Κατηγορουμένου.
4. Ελάχιστα είναι τα λάθη που αφορούν τη συντακτική θέση του Υ, του Ρ και του Α ή του Κ. Συνεπώς, οι σπουδαστές ακολουθούν τους βασικούς συντακτικούς κανόνες για τη θέση του Υ - Ρ - Α ή Υ - Ρ - Κ, με ελάχιστες αποκλίσεις. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αναμενόμενη τοποθέτηση του ρήματος στο τέλος της πρότασης, με βάση την παραδοχή ότι η χρήση της τουρκικής γλώσσας ως μητρικής θα μπορούσε να επηρεάσει τη χρήση της ελληνικής, όπως άλλωστε επιβεβαιώθηκε από παρόμοιες έρευνες, στις οποίες συμμετείχαν μουσουλμάνοι μαθητές γυμνασίου - λυκείου.
5. Γενικά, η σύνταξη των προτάσεων, πυρηνικών, επαυξημένων, κυρίων και δευτερευουσών, δε φαίνεται να εμφανίζει, παρά ελάχιστα προβλήματα στο γραπτό κείμενο που κλήθηκαν να γράψουν οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ. Πολλές από τις συντακτικές αποκλίσεις που καταγράφηκαν, θα μπορούσαν να αποδοθούν ενδεχομένως σε απροσεξίες της στιγμής παρά σε άγνοια των βασικών κανόνων σύνταξης της ελληνικής γλώσσας.

Ε. Τα λάθη σε συνάρτηση με το φύλο-μητρική γλώσσα-λύκειο αποφοίτησης

ΠΙΝΑΚΑΣ V				
ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΑΘΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ				
	Αλφαβητική Απόδοση Φθόγγων	Μορφολογικά και Γραμματικά λάθη	Συντακτικά λάθη	Σύνολο
ΑΓΟΡΙΑ	346	33	23	401
	48,32%	4,61%	3,21%	56,01%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	254	31	31	315
	35,47%	4,33%	4,33%	43,99%
ΣΥΝΟΛΟ	600	64	54	716

ΠΙΝΑΚΑΣ VI				
ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΑΘΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ				
	Αλφαβητική Απόδοση Φθόγγων	Μορφολογικά και Γραμματικά λάθη	Συντακτικά λάθη	Σύνολο
ΠΟΜΑΚΙΚΗ	519	36	33	488
	58,52%	5,03%	4,61%	68,16%
ΤΟΥΡΚΙΚΗ	181	28	19	228
	25,28%	3,91%	2,65%	30,84%
ΣΥΝΟΛΟ	600	64	52	716

ΠΙΝΑΚΑΣ VII

ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΑΘΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗΣ				
	Αλφαβητική Απόδοση Φθόγγων	Μορφολογικά και Γραμματικά λάθη	Συντακτικά λάθη	Σύνολο
ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	355	28	26	409
	49,58%	3,91%	3,63%	57,12%
ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ	115	18	13	146
	15,06%	2,51%	1,82%	20,39%
ΙΕΡΟΣΠΟΥΔΑΣΤΗΡΙΟ	130	18	13	161
	18,16%	2,51%	1,82%	22,49%
ΣΥΝΟΛΟ	600	64	52	716

Από τους πίνακες λαθών στα τρία επίπεδα καταγραφής τους σε συνάρτηση με το φύλο, τη μητρική γλώσσα και το λύκειο αποφοίτησης των υποκείμενων της έρευνας, μπορούν να διατυπωθούν οι ακόλουθες συμπερασματικές παρατηρήσεις.

1. Σε ό,τι αφορά τα λάθη στην αλφαβητική απόδοση των φθόγγων, τα αγόρια (19) κατέγραψαν σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό των λαθών (346) (48,32%) από τα κορίτσια (17), τα οποία εμφάνισαν (254) (35,47%) λάθη. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι τα αγόρια εμφάνισαν μεγαλύτερη συγκριτικά δυσκολία στην ορθογραφία (119 λάθη έναντι 57 των κοριτσιών).
2. Ο Μ.Ο λαθών στην αλφαβητική απόδοση φθόγγων των Υ με μητρική γλώσσα την τουρκική είναι μικρότερος (25,28%) των Υ με μητρική γλώσσα την πομακική (58,52%). Τα Υ με μητρική γλώσσα την πομακική κάνουν συχνά περισσότερα λάθη στην ορθογραφία, στίξη και στον τονισμό από τα Υ με μητρική γλώσσα την τουρκική.
3. Καταγράφονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το Μ.Ο λαθών στο φωνολογικό επίπεδο σε σχέση με το λύκειο αποφοίτησης των Υ της έρευνας. Δηλαδή, απόφοιτοι γενικού λυκείου, μουσουλμανικού λυκείου και ιεροσπουδαστηρίου εμφανίζουν αξιόλογες αποκλίσεις στο Μ.Ο λαθών στο επίπεδο της αλφαβητικής απόδοσης φθόγγων. Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι του Γενικού λυκείου εμφανίζουν Μ.Ο λαθών 49,58% ενώ οι απόφοιτοι του μειονοτικού λυκείου 18,16% και οι απόφοιτοι του Ιεροσπουδαστηρίου 18,16%. Ωστόσο, δεν καταγράφονται αξιόλογες αποκλίσεις στο μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο.
4. Σε ό,τι αφορά τα λάθη σε μορφολογικό - γραμματικό επίπεδο, δεν υπάρχουν αξιόλογες διαφοροποιήσεις, σε σχέση με το φύλο. Τα αγόρια καταγράφουν 33 λάθη και τα κορίτσια 32. Το ίδιο περίπου συμβαίνει σε σχέση με τη μητρική γλώσσα και το λύκειο αποφοίτησης. Συνεπώς, οι μεταβλητές, φύλο, λύκειο αποφοίτησης και μητρική γλώσσα, δε φαίνεται να διαφοροποιούν τη συχνότητα λαθών στο μορφολογικό - γραμματικό επίπεδο.
5. Σε συντακτικό επίπεδο, ωστόσο, τα αγόρια εμφανίζουν λιγότερα λάθη (23) έναντι (31) των κοριτσιών. Δεν παρατηρείται ουσιαστική διαφοροποίηση στο συγκεκριμένο επίπεδο με βάση το λύκειο της αποφοίτησης και τη μητρική γλώσσα των Υ.
6. Σε κάθε περίπτωση, προκύπτει ότι τα αγόρια, οι σπουδαστές με μητρική γλώσσα την πομακική και οι απόφοιτοι λυκείου, εμφανίζουν τα περισσότερα συνολικά λάθη και η διαφοροποίηση αυτή είναι εμφανής στην αλφαβητική απόδοση φθόγγων.

ΣΤ. Τα γενικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου

Στο πλαίσιο της προσπάθειας να αποκομίσουμε περισσότερες πληροφορίες για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των γραπτών κειμένων, επιχειρήσαμε να διευρενήσουμε πέρα από τα λάθη, το είδος της σύνταξης που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ, το είδος των προτάσεων, το λεξιλόγιο.

Σε όλα τα κείμενα παρατηρείται εμφανώς το σχετικά περιορισμένο λεξιλόγιο. Και τα 36 κείμενα, πλην ενός, χαρακτηρίστηκαν με ικανοποιητικό λεξιλόγιο, αλλά όχι πλούσιο. Καταγράφονται συχνές επαναλήψεις αλλά και συνηθισμένες λέξεις που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα. Δεν διακρίνει κανείς το επιλεγμένο και ποιοτικό λεξιλόγιο. Από τα μέρη του λόγου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τα ρήματα και τα ουσιαστικά, ενώ εξαιρετικά περιορισμένη ήταν η χρήση των επιθέτων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε κατά κανόνα η ενεργητική σύνταξη με κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Οι σπουδαστές χειρίζονται με άνεση την παρατακτική και υποτακτική σύνδεση των προτάσεων, ενώ αρκετοί χρησιμοποιούν και τον μακροπερίοδο λόγο.

VI. Συμπεράσματα-προτάσεις

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παρουσίαση και τον σχολιασμό των ερευνητικών δεδομένων είναι ότι οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ (Ακαδημαϊκό Έτος 2009-2010) δεν παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα στη χρήση του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας, με δεδομένο πάντα ότι η ελληνική δε συνιστά τη μητρική τους γλώσσα αλλά τη δεύτερη.

Τα λάθη που εντοπίστηκαν σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα δεν είναι ευκαταφρόνητα, αλλά δεν εμποδίζουν ιδιαίτερα την κατανόηση του γραπτού λόγου και συνεπώς τη δυνατότητά τους να επικοινωνήσουν γραπτά σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες και περιστάσεις. Οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ μπορούν σχετικά άνετα να χειριστούν το γραπτό λόγο της ελληνικής γλώσσας και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους επαρκώς, ωστόσο με σχετικά περιορισμένο λεξιλόγιο.

Αυτό δε σημαίνει ότι δεν έχουν δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται στα λάθη που κάνουν και ότι το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους δεν επιδέχεται βελτίωση. Πάντως, με βάση τα δεδομένα προηγούμενης έρευνας που πραγματοποιήσαμε⁶⁸, η εικόνα των γραπτών κειμένων τους ήταν σαφώς καλύτερη από την αναμενόμενη και τα λάθη τους εξαιρετικά λιγότερα από παρόμοια έρευνα σε γραπτά κείμενα μουσουλμάνων μαθητών Γ' γυμνασίου και Α' λυκείου⁶⁹.

Πράγματι, τα λάθη στα γραπτά κείμενα των σπουδαστών της ΕΠΑΘ επικεντρώνονται στην ορθογραφία, στίξη και στον τονισμό. Αν εξαιρεθούν οι συγκεκριμένες υποκατηγορίες, τα λάθη στην αλφαβητική απόδοση φθόγγων, τα γραμματικά και συντακτικά λάθη δεν μπορούν να αξιολογηθούν ούτε ως προς τη συχνότητά τους ούτε ως προς το είδος τους ιδιαίτερα ανησυχητικά.

Ασφαλώς τα λάθη αυτά μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για τον αναπροσανατολισμό της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και την επικέντρωση στη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων. Σίγουρα, όμως, στο πλαίσιο μιας τέτοιας διδασκαλίας ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των σπουδαστών και να γίνει συστηματική εξάσκησή τους στη νοηματική κατανόηση των λέξεων με τη μελέτη κειμένων, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις εμπειρίες, τα βιώματα, τις ανάγκες και στις αξίες των συγκεκριμένων σπουδαστών, καθώς και στη χρήση των λεξικών και στις στρα-

τηγικές χρήσης τους⁷⁰. Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στη διδασκαλία των ρημάτων, ιδιαίτερα στο ποιόν της ενέργειας σχηματισμού και στη χρήση των χρόνων, στη διδασκαλία των προθέσεων και των συνδέσμων, καθώς η σωστή χρήση τους συμβάλλει καθοριστικά στην ορθή απόδοση των νοημάτων⁷¹.

Σε κάθε περίπτωση, είναι αυτονόητο ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην ΕΠΑΘ αλλά και στο ΠΤΔΕ, όπου εντάσσονται οι μουσουλμάνοι μελλοντικοί δάσκαλοι, θα πρέπει να ακολουθεί τις θεμελιώδεις αρχές και στρατηγικές της διδασκαλίας και της εκμάθησής της ως δεύτερης γλώσσας, σε συνάρτηση πάντα με τη δημιουργία και την ενίσχυση των κατάλληλων κινήτρων και στάσεων, που συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εκμάθηση οποιασδήποτε δεύτερης γλώσσας⁷². Είναι, επίσης, αυτονόητο ότι η αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μουσουλμάνους φοιτητές θα εξαρτηθεί κυρίως από τις προϋποθέσεις που θα δημιουργηθούν και τις αλλαγές που θα προκύψουν στην μειονοτική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας θα πρέπει να αποτελέσει κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής (αναλυτικό πρόγραμμα, ωρολόγιο πρόγραμμα, διδακτικά εγχειρίδια, κατάρτιση – επιμόρφωση εκπαιδευτικό).

Αναμένουμε, επίσης, ότι τα λάθη στο γραπτό λόγο των σπουδαστών της ΕΠΑΘ θα μπορούσαν ενδεχομένως να αποδοθούν στην επίδραση του φθογγολογικού συστήματος και της μορφοσυντακτικής δομής της τουρκικής γλώσσας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται η εκδοχή αυτή. Συγκεκριμένα, στα κείμενα των σπουδαστών/τριών της ΕΠΑΘ δεν καταγράφονται λάθη σύγχυσης, αντιστροφής στην απόδοση φθόγγων, δεν παραλείπονται άρθρα, όπως συμβαίνει στην τουρκική, η οποία δεν έχει άρθρα⁷³, το ρήμα δεν τοποθετείται στο τέλος της πρότασης, όπως συμβαίνει στην τουρκική⁷⁴, δεν υπάρχουν παρά ελάχιστες συγχύσεις στο γένος- στην τουρκική δεν υπάρχει τρόπος ανάλογος προς την ελληνική για τον προσδιορισμό του γένους⁷⁵. Δεν παρατηρήθηκαν, επίσης, προβλήματα στο σχηματισμό της αιτιατικής πτώσης, η οποία στην ελληνική κάθε φορά είναι διαφορετική, ενώ στην τουρκική σχηματίζεται πάντα με τον ίδιο τρόπο, με την προσθήκη της κατάληξης -i στο τέλος της λέξης⁷⁶. Οι συγκεκριμένες διαπιστώσεις καθώς και το γεγονός ότι δεν καταγράφηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το είδος και τη συχνότητα των λαθών με βάση τη διαφορετική μητρική γλώσσα των υποκειμένων της έρευνας πιστοποιούν ότι τα λάθη στο γραπτό τους λόγο δεν μπορούν να αποδοθούν στην επίδραση της μητρικής τους γλώσσας. Μπορεί, βέβαια, κάποια ορθογραφικά λάθη, λάθη τονισμού να σχετίζονται με το γεγονός ότι στην τουρκική γλώσσα δεν υπάρχει η πολυπλοκότητα του ορθογραφικού και τονικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας⁷⁷, ωστόσο αυτό δεν αποτελεί ασφαλή ένδειξη για τη λειτουργία του μηχανισμού μεταφοράς γλωσσικών δομών της τουρκικής κατά τη γραφή της ελληνικής γλώσσας⁷⁸.

Αν σκεφτεί κανείς, μάλιστα, τα ευρήματα αντίστοιχης έρευνας σε μουσουλμάνους μαθητές γυμνασίου-λυκείου, η οποία κατέδειξε ισχυρή επίδραση της τουρκικής γλώσσας στην ερμηνεία των λαθών τους κατά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, μπορεί να συμπεράνει ότι η επίδραση αυτή προοδευτικά αποδυναμώνεται. Η εντατική, μεθοδική, συστηματική και χρονική διευρυμένη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των σπουδών στην ΕΠΑΘ, όπου ακριβώς και το κίνητρο των σπουδαστών/τριών για επαρκή ελληνομάθεια αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή παρακολούθηση και αποπεράτωση των σπουδών, αλλά και οι ευκαιρίες για καθημερινή γλωσσική άσκηση το πλαίσιο της εξωσπουδαστικής τους ζωής, που είναι πολλές, δημιουργούν συνθήκες, ώστε η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να γίνεται αποτελεσματικότερα.

Πράγματι, το γεγονός ότι η συχνότητα των λαθών κατά κατηγορία δε φαίνεται να

επηρεάζεται καθοριστικά από τη μητρική γλώσσα, την καταγωγή των σπουδαστών καταδεικνύει ότι μεταβλητές, που ενδεχομένως δυσχεραίνουν το επίπεδο της ελληνομάθειας στο δημοτικό σχολείο και στη β/θμια εκπαίδευση και αφορούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, μπορούν να εξισορροπηθούν και να αντισταθμιστούν με την εντατική και μεθοδική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Συμπερασματικά, τα γλωσσικά λάθη των μουσουλμάνων σπουδαστών/τριών της ΕΠΑΘ στο γραπτό λόγο, όπως καταγράφηκαν και σχολιάστηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας επιτρέπουν την αισιόδοξη πρόβλεψη, ότι η αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους μουσουλμάνους μαθητές και φοιτητές, είναι εφικτή, με την προϋπόθεση ότι εξασφαλίζονται οι πρόσφορες εκπαιδευτικές συνθήκες για τη συστηματική και μεθοδική διδασκαλία της, με τις όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές μπορεί να συνεπάγεται αυτό, στην οργανωτική και εσωτερική δομή και λειτουργία του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Μπαλτσιώτη Λ. - Τσιτσελίκη Κ. (2001): Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 337.
2. Για το νομικό και θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη δομή και τη λειτουργία του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος βλ: Τσιτσελίκη Κ.(1996): Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων και η ελληνική έννομη τάξη, Αθήνα: Σάκκουλα, και Μπαλτσιώτη Λ - Τσιτσελίκη Κ.: (2001).
3. Το εσωτερικό νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας της μειονοτικής εκπαίδευσης παρατίθεται κωδικοποιημένο με συστηματικό τρόπο και σχετικό σχολιασμό στο Μπαλτσιώτη Λ - Τσιτσελίκη Κ.:(2001): σ. 37-50 και Παναγιωτίδη Ν. (1996): Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος, Αλεξανδρούπολη: Γνώμη, σ.101 - 189.
4. Για το περιεχόμενο της σύμβασης της Unesco και το σχολιασμό των άρθρων της βλ: Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 17-21- Χατζήκωνσταντίνου Κ.: (1982): Η σύμβαση της Unesco περί απαγορεύσεως διακρίσεων εις την εκπαίδευσιν. Θεσ/νικη, σ. 73 - 96 - Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. 110-112.
5. Βλ Τσιτσελίκη Κ. (1996):, σ. 98-103.
6. Μπαλτσιώτη Λ - Τσιτσελίκη Κ. (2001): σ. 32 - Για αναλυτικότερη παρουσίαση της σύμβασης βλ.: Νάσκου - Περάκη Π. (1990): Η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, Αθήνα: Σάκκουλα.
7. Τσιτσελίκη Κ. (1996):σ. 113-114
8. Ο Ευρωπαϊκός Χάρτης των Περιφερειακών και Μειονοτικών Γλωσσών αποτελεί το πρώτο αυτοτελές νομικό κείμενο προστασίας της γλωσσικής ιδιαιτερότητας των μειονοτήτων. Πιο αναλυτική παρουσίαση και σχολιασμό βλ: Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. 181 - 197
9. Αναφέρθηκαν τα σημαντικότερα διεθνή και Ευρωπαϊκά νομικά κείμενα που προστατεύουν τα δικαιώματα των μειονοτήτων. Υπάρχουν ωστόσο, και άλλα συμβατικά κείμενα σε οικουμενικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Για αναλυτική παρουσίαση των κειμένων αυτών βλ.: Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. 93-98.
10. Η Συνθήκη της Λοζάνης: Λέσχη των Νέων Ελλήνων, Αθήνα: Παπαζήση – Μπαλτσιώτη Λ - Τσιτσελίκη Κ. (2001): σ. 33-37 - Αναλυτική παρουσίαση και σχολιασμός των άρθρων της Συνθήκης περιέχονται στο : Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. 316 - 322.

11. Παναγιωτίδη Ν. (1996). σ. 26-27.
12. Μπαλτσιώτη Λ. - Τσιτσελίκη Κ. (2001): σ. 37.
13. Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 232-234.
14. Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 235-236.
15. Παναγιωτίδη Ν. (1995): Μουσουλμανική Μειονότητα και Εθνική Συνείδηση, Αλεξανδρούπολη Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ν. Έβρου, σ. 39 - 48. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο σχολικό βιβλίο της Γεωγραφίας της Β' τάξης Λυκείου, που διδάσκονται τα παιδιά στα Τουρκικά σχολεία και γράφτηκε από τον Νουρεντίν Σετσκίν, εγκρίθηκε και υιοθετήθηκε από την επιτροπή του τουρκικού Υπουργείου Παιδείας, αναφέρεται ρητά «Στο νότο, στην ορεινή Ροδόπη κατοικούν οι Πομάκοι, οι οποίοι δεν είναι Τούρκοι, Είναι Βούλγαροι που εξισλαμίστηκαν κατά την Τουρκοκρατία. Ομιλούν βουλγαρικά». Εφημερίδα «Χρόνος» (Τοπική εφημερίδα Θράκης). Φεβρουάριος 2001. - Για τη σχέση που έχουν οι έλληνες Πομάκοι με την Τουρκία βλ: Χιδίρογλου Π. (1989): Οι Έλληνες Πομάκοι και η σχέση τους με την Τουρκία, Αθήνα: Ηρόδοτος, όπου καταγράφονται και αναλύονται οι Ελληνικές και Τουρκικές απόψεις για την καταγωγή των Πομάκων.
16. Μπαλτσιώτη Λ - Τσιτσελίκη Κ. (2001): σ. 35.
17. Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 30-33. - Γράφει ο Μ. Μουσταφά «Το επίπεδο των μειονοτικών που μιλούν την ελληνική γλώσσα αυτή τη στιγμή είναι αρκετά χαμηλό. Μια πραγματικότητα που εμποδίζει πάρα πολύ τόσο την πρόσβαση προς τον κρατικό μηχανισμό και τις υπηρεσίες όσο και την εξέλιξη και τη συμμετοχή των ανθρώπων αυτών στην κοινωνία». Βλ: Μουσταφά Μουσταφά: «Εκπαιδευτική Υποστήριξη, κοινωνική συμμετοχή. Η περίπτωση της μειονότητας της Θράκης» στο Τσιάκαλου Γ.: (1999): Ελληνική γλώσσα: Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 226.
18. Τσολάκη Χ. (1996): Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου. Θεσ/νικη: Βάνιας, σ.16 -Πόρποδα Κ. (1994): Εισαγωγή στη Ψυχολογία της Γλώσσας, Αθήνα, σ. 8-9 - Φραγκουδάκη Α. (1987): Γλώσσα και Ιδεολογία, Αθήνα, σ. 77 -Ζάχου Γ. (1991): Γλώσσα και γλωσσικό υλικό, Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών, σ. 16.
19. Γράφει σχετικά η Ε. Κανακίδου: «Συνοπτικά, ο χαμηλός βαθμός συμμετοχής στο γνωστικό τομέα της γλώσσας και η ανύπαρκτη συμμετοχή στα θετικά μαθήματα στη δημοτική εκπαίδευση επηρεάζει αρνητικά τη συμμετοχή των μουσουλμάνων μαθητών στα γενικότερα πολιτισμικά αγαθά της ελληνικής εκπαίδευσης και αυτή η αρνητική συμμετοχή επιβαρύνει στη συνέχεια την περαιτέρω εξέλιξή τους στις ανώτερες βαθμίδες». Βλ: Κανακίδου Ε. (1994): Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 97.
20. Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 32 -Τσιτσελίκη Κ.: 1996), σ. 354.
21. Μπαλτσιώτη Λ. - Τσιτσελίκη Κ. (2001): σ. 67 - 333.
22. Για την πορεία των ελληνοτουρκικών σχέσεων και τον τρόπο επίδρασης τους στο μειονοτικό ζήτημα βλ.: Αλεξανδρή Α. κ.α. (1991): Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις (1923 - 1987), Αθήνα: Γνώση, σ. 33-172 και 493-552. Στο βιβλίο παρατίθεται πλούσια βιβλιογραφία για τις ελληνοτουρκικές σχέσεις -Τσιούμη Κ.: (1994): Η μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις (1923 - 1940), Διδακτορική Διατριβή: Παιδαγωγική Σχολή -Τμήμα Νηπιαγωγών, Θεσ/νικη.
23. Η γλώσσα αποτελεί συστατικό και προσδιοριστικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας και με την έννοια αυτή καθορίζει την εθνική ετερότητα. Τα προβλήματα σχετι-

- κά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ανακύπτουν από τη στιγμή που ορισμένοι, κυρίως μειονοτικοί κύκλοι, τείνουν να αντιμετωπίσουν τη διδασκαλία της ανταγωνιστικά με την τουρκική, επισημαίνοντας τον κίνδυνο του γλωσσικού εξελληνισμού της μειονότητας και διαβλέποντας μάλιστα αποδυνάμωση της προσπάθειας ομογενοποίησης της μειονότητας με άξονα τη θρησκεία και κατ' επέκταση τη μειονοτική γλώσσα. Τίθενται επίσης ζητήματα νομικών δεσμεύσεων, που ανάγονται σε τελική ανάλυση στο γενικό πλαίσιο των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Βλ: Παναγιωτίδη Ν.: (1996): σ. 211, 361 - Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. - 352 - 354 - Φραγκουδάκη Α. κ.ά. (1997): «Τι είναι η πατρίδα μας», Αθήνα: . Αλεξάνδρεια, σ. 15.
24. Υπουργείον επί των Εξωτερικών : Πράξεις υπογραφείσαι εν Λωζάνη τη 30 Ιανουαρίου και τη 24η Ιουλίου 1923, Αθήνα, Εθνικόν Τυπογραφείον. 1923.
 25. Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο της 22 - 12 - 1968. άρθρο 1.
 26. Σχετικά με την καταγωγή των Πομάκων βλ: Τσιούμη Κ.(1997): Οι Πομάκοι στο ελληνικό κράτος (1920 - 1950) Θεσ/νικη : Προμηθέας - Για τη γλώσσα και την εθνοφυλετική καταγωγή Πομάκων και Αθίγγανων βλ.: Παναγιωτίδη Ν.: (1996): σ. 39 - 48 - Για τον πολιτισμό και την παράδοση των Πομάκων βλ: Βαρβούνη Π.: (1996): Λαογραφικά των Πομάκων της Θράκης. Αθήνα: Πορεία, - Ζεγκίνη Ε. (1988): Ο Μπεκτατισμός στη Δ. Θράκη, Θεσ/νικη, σ. 231 κ.ε. - Tsibiridou F. (2000): Les Pomak dans la Thrace grecque. Discourse ethnique et pratiques socloculturelles, Paris: L' Harmattan.
 27. Μαυρομάτης Γ. (2005) : Τα παιδιά της Καλακάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα των μουσουλμάνων της Θράκης, Αθήνα: Μεταίχιμο.
 28. Ζεγκίνης Ε (1994): Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης, Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.
 29. Λιάζος Ν. (2007): Τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων στη Δ. Θράκη (Διδακτορική διατριβή) Θεολογική Σχολή Α.Π.Θ, σ. 20-27.
 30. Τσιτσελίκη Κ. (1996): σ. 354 -Παναγιωτίδη Ν. (1996): 41.
 31. Τσιούμη Κ. (1997): σ. 12-13 -Για τον ρόλο της τουρκικής προπαγάνδας σε ό,τι αφορά την «τουρκική καταγωγή της μειονότητας» βλ. Σολταρίδη Σ. (1990): Η Δυτική Θράκη και οι Μουσουλμάνοι, Αθήνα: Λιβάνης, σ.194 -Γράφει ο Μ. Βαρβούνης: «Αν οι Πομάκοι καταπιέζονται, αυτό γίνεται από την τουρκική προπαγάνδα, που επιτρέπει να τους θεωρεί όργανα της τουρκικής πολιτικής στην περιοχή και που βοηθούσης της επίσημης ελληνικής αδιαφορίας, προσπαθεί να τους στερήσει το βασικό δικαίωμα κάθε λαού, το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού», Βαρβούνη Μ. (1997): Η καθημερινή ζωή των Πομάκων, Αθήνα: Οδυσσέας, σ.117-118.
 32. Παναγιωτίδη Ν. (1996): σ. 100- Μεγαλύτερες δυσκολίες στην κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη αντιμετωπίζουν οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι. Βλ: Δήμου Π. - Κουϊδής Β: «Η μικρή Μουτλού γνωρίζει την ευτυχία μέσα από τη γνώση» στο Τρέσσου Ε. - Μητακίδου Σ. (2003): Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες του, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 544-551.
 33. Ασκούνη Ν.(2006): Η εκπαίδευση μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης, Αθήνα: Αλεξάνδρεια- Δραγώνα Θ. - Φραγκουδάκη Α. (επιμ.) (2008): Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση, Αθήνα: Μεταίχιμο.
 34. Άχλη Ν. - Παπάνα Α. (2003): «Η ελληνική γλώσσα και οι μουσουλμάνοι σπουδα-

- στές της ΕΠΑΘ», περιοδ. «Γλώσσα», τ. 57, σ. 72.
35. Καρακατσάνη Π - Καραφύλλη Α: (2002): «Μουσουλμανική Α/βάθμια εκπαίδευση: Εμπειρίες και προοπτικές» στο Καψάλη Γ - Καστάνη Α (Επιμ) (2002): Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Β' τομ., Ιωάννινα, σ.396 – Για τα διδακτικά εγχειρίδια των μειονοτικών σχολείων της Δ. Θράκης βλ. Χατζίκος Γ (2009) : Η επίδραση του Ισλάμ στον κοινωνικό ιστό και στο εκπαιδευτικό σύστημα της μειονότητας της Θράκης. (Μεταπτυχιακή εργασία) Θεολογική Σχολή Α.Π.Θ.
36. «Η ελλιπής διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε συνδυασμό με ιδιόζουσες συνθήκες που επικρατούν στο χώρο της εκπαιδευτικής μειονότητας, όπως ο μεγάλος αριθμός αργιών, ο μη έλεγχος του αριθμού των απουσιών και η πλημμυρής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών έχει ως αποτέλεσμα τη μέτρια, αν όχι, κακή γλώσσα των ελληνικών κατά την αποφοίτηση των μαθητών από το δημοτικό σχολείο» Τσιτσελίκη Κ (1996): ό.π., σ. 355.
37. Κανακίδου Ε. (1994): σ. 698-99 –Κουφάκη - Πρέπη Ε. (2001): «Σχέσεις των μουσουλμάνων γονέων απέναντι στην αξία του σχολικού «κεφαλαίου», Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αλεξανδρούπολη, 24-27 Μαΐου 2001, σ.88 -Τα τελευταία χρόνια η στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα αλλάζει και η ελληνική γλώσσα θεωρείται αναγκαία για την ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Βλ. Γεροβασιλείου Κ. (2005): «Γλωσσικές στάσεις των Πομάκων μαθητών της Θράκης» στο Τρέσσου Ε. - Μητακίδου Σ. (2003): ό.π, σ. 533-543.
38. Σαραφίδου Τ. (2001): «Κατάκτηση της διγλωσσικότητας στους μαθητές των μειονοτικών σχολείων: Εμπόδια και διέξοδοι» στο Τρέσσου Ε. Μητακίδου Σ. (2003): Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.602-610.
39. Μαυρομάτης Γ. (2001): «Γιατί ο μικρός Μεμέτ δε μαθαίνει ελληνικά». Ανακοίνωση στο συνέδριο «Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών» ΠΤΔΕ, Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη, 9 -11/3/3001.
40. Σαρβανάκη Θ. (1987): Παράγοντες που επηρεάζουν τους μουσουλμανόπαιδες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, Αλεξανδρούπολη.
41. Παναγιωτίδη Ν. (1996): ό.π., σ. 42.
42. Τρέσσου Ε. - Στάθη Π.: (1997): «Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη: Τα αίτια της αποτυχίας», Σύγχρονα θέματα, τ. 63, σ.151.
43. Χατζησαββίδη Σ. κ.ά (1998): Έκθεση για την υπάρχουσα διδακτική μεθοδολογία της γλώσσας και προτάσεις, Θεσσαλονίκη.
44. Κανακίδου Ε. (1994): ό.π, σ. 92-104.
45. Δημούλα Γ. (1991): Γραπτή επικοινωνία και γραπτή έκφραση μουσουλμάνων και χριστιανών μαθητών των τριών τάξεων του δημοτικού σχολείου του Ν. Ροδόπης, Κομοτηνή, σ.103.
46. Σαραφίδου Τ. (2001): ό.π., σ. 50.
47. Καρακατσάνη Π. - Καραφύλλη Α. (2002) «Μουσουλμανική Α/βάθμια εκπαίδευση: Εμπειρίες και προοπτικές» ό.π, σ.397-398.
48. Καρακατσάνη Π. - Καραφύλλη Α. (2002): ό.π, σ. 397-398.
49. Τζεβελέκου Μ (2004): Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα – κλίμακες αξιολόγησης και μέτρησης του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
50. Τζεβελέκου Μ.: (2004): ό.π. σ. 73.

51. Τζεβελέκου Μ.: (2004): ό.π. σ. 76-77.
52. Τζεβελέκου Μ.: (2004): ό.π. σ. 74.
59. Το σύνολο των δημοσιεύσεων, βιβλίων, άρθρων, πρακτικών συνεδρίων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων» παρατίθενται στην ιστοσελίδα: <http://www.museduc.gr>
60. Σαραφίδου Τ. - Ζερδελή Σ. (2008): «Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης», πρακτικά διεθνούς συνεδρίου : έτους διαπολιτισμικού διαλόγου : συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς. σ.736-749.
61. Σαραφίδου Τ. - Ζερδελή Σ. (2008): ό.π. σ. 741-746.
62. Αχλη Ν. - Παπάνα Α. (2003): ό.π. σ. 80-86.
63. Τζεβελέκου Μ. (2004): σ.34 -Γράφει η Βαρλοκώστα Σ.: «Συνοψίζοντας τα λάθη αποτελούν αναπόφευκτο στοιχείο εκμάθησης μιας γλώσσας και μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της γλωσσομάθειας ενός ομιλητή». Βλ. Βαρλοκώστα Σ. - Τριανταφυλλίδου Λ.(2003): Επίπεδα γλωσσομάθειας στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, Αθήνα, σ. 36.
64. Η επιλογή της επιστολής ως κειμενικού είδους προσφέρει γλωσσική και επικοινωνιακή καταλληλότητα για το συγκεκριμένο πληθυσμό της έρευνας - Τζεβελέκου Μ. (2004): ό.π., σ. 33.
65. Για τα εργαλεία και κριτήρια γλωσσικής αξιολόγησης στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Βλ. Βαρκοκώστα Σ. - Τριανταφυλλίδου Λ. (2003): ό.π., σ. 50-66.
66. Για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας όλων των επιπέδων και τα δοκιμαστικά δοκίμια που χρησιμοποιεί το Κ.Ε.Γ. βλ. : <http://greeklanguage.gr/certificate>
67. Βαρλοκώστα Σ. – Τριανταφυλλίδου Λ. (2003): ό.π., σ. 60-66.
68. Αχλη Ν. - Παπάνα Α. (2003) ό.π.
69. Σαραφίδου Γ.- Ζερδελή Σ.: (2008), ό.π.
70. Nation ISP (2001): Learning Vocabulary in another language, Victoria University of Wellington: Cambridge University Press.
71. Μήτση Ν. (1998): Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι εφαρμοσμένης γλωσσολογίας : Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα, Αθήνα: Guttenberg.
72. Βαρλοκώστα Σ. - Τριανταφυλλίδου Λ. (2003): ό.π., σ. 37-44.
73. Κυρανούδη Π. (2009): Μορφολογία των τουρκικών δανείων της ελληνικής γλώσσας: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη, σελ. 64.
74. Αλατζά Ι. (2000): Διδακτική της τουρκικής γλώσσας, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 223.
75. Κυρανούδη Π. (2009): ό.π., σ. 63.
76. Κυρανούδη Π. (2009): ό.π., σ. 63.
77. Αλατζά Ι. (2000) ό.π., σ. 18-35 - Κυρανούδη Π.(2009): ό.π., σ. 57-64.
78. Για τις μεταφορές και παρεμβολές από τη μητρική γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα (αντιπαραβολική ανάλυση) βλ.: Βαρλοκώστα Σ. - Τριανταφυλλίδου Λ. (2003) ό.π., σ. 24 & 32-37).
79. Σαραφίδου Τ. - Ζερδελή Σ. (2008) ό.π., σ. 741-744.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρακαλώ, αφού συμπληρώσετε τα στοιχεία που ζητούνται, βάζοντας χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι, να διαβάσετε προσεκτικά την εκφώνηση που ακολουθεί και με Βάσει αυτή, να γράψετε ένα μικρό κείμενο (100-150 λέξεων). Προσπαθήστε να χρησιμοποιήσετε ορθά την ελληνική γλώσσα.

Το κείμενο που θα γράψετε είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Έτος

B Γ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΩΝ

Μητρική γλώσσα

Τουρκική Πομακική Άλλη

Απόφοιτος/η

Γενικό-Τεχνικό Λύκειο Μειονοτικό Ιεροσπουδαστήριο

Τόπος κατοικίας

Νομός Ξάνθης

Πόλη Χωριό

Νομός Ροδόπης

Πόλη Χωριό

Νομός Έβρου

Πόλη Χωριό

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Πιστεύετε ότι η συστηματική ενασχόληση με τυχερά παιχνίδια μπορεί να προκαλέσει οικονομικά, ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα, ιδιαίτερα κατά τη νεαρή ηλικία. Έτσι, όταν μαθαίνετε ότι ένας πολύ καλός φίλος/μια πολύ καλή φίλη σας, που ζει και εργάζεται σε άλλη πόλη παίζει συστηματικά τυχερά παιχνίδια αποφασίζετε να του/της στείλετε ένα γράμμα στο οποίο παραθέτετε τους λόγους για τους οποίους θεωρείτε ότι πρέπει να σταματήσει αυτήν την ενασχόληση.

..... Ιουνίου

Αγαπητή μου Μαρία/Αγαπητέ μου Πέτρο,

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....