



«Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο»

«Τμήμα Ανθρωπιστικών Σπουδών»

«Σύγχρονες τάσεις γλωσσολογίας για εκπαιδευτικούς»

Διπλωματική Εργασία

« Γλωσσικό προφίλ και πρακτικές δίγλωσσων βλαχόφωνων
ομιλητών: Η περίπτωση της Αβδέλλας Γρεβενών »

«Αλέξανδρος Μπεκίρης»

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: «Αλεξάνδρα Πρέντζα»

Πάτρα, «Ιούνιος» «2022»

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή «Μπεκίρη Αλέξανδρου» που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιοδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Στον μπαμπά μου, που με καμαρώνει ψηλά στον ουρανό»

Ευχαριστίες

Στην ενότητα αυτή μου δίνεται η ευκαιρία να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια μου κ. Πρέντζα Αλεξάνδρα που επέβλεψε αυτή την εργασία και συνέβαλλε καθοριστικά στην υλοποίησή της. Αν το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας διαθέτει κάποια θετικά στοιχεία οφείλονται, κατά το πλείστον, στην άμεση πάντα ανταπόκρισή της, στις τόσο εύστοχες διορθώσεις της, στη συνέπεια και την επιστημονική της ακεραιότητα.

Επίσης, αξιοποιώντας αυτό το βήμα λόγου που μου δίνεται και καθώς με την παρούσα εργασία κλείνει, για μένα, ο κύκλος σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς» θέλω να ευχαριστήσω όλους τους εξαιρετικούς επιστήμονες και δασκάλους που είχα την τύχη να συναντήσω σ' αυτήν την πορεία, αναφέροντας τους με τη σειρά παρακολούθησής μου στα μαθήματα που δίδαξαν: την κ. Δαλπαναγιώτη (ΑΔΕ 50), την κ. Αντωνίου (ΑΔΕ 51), τον κ. Γεωργακόπουλο (ΑΔΕ 52), τον κ. Γεωργιαφέντη (ΑΔΕ 60), την κ. Γιαλαμπούκη (ΑΔΕ 61), τον κ. Λιόση(ΑΔΕ62), την κ. Ρουσουλιώτη (ΑΔΕ70) και την κ. Οικονομάκου (ΑΔΕ71).

Σ' αυτό το σημείο να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον πολυαγαπημένο μου καθηγητή κ. Ανδρουλάκη Γιώργο για την παρότρυνση του να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό. Πραγματικά τα οφείλω όλα σ' αυτόν.

Τους ευχαριστώ όλους για την κατανόηση και την υπομονή τους, τη γενναιοδωρία τους στην προσφορά επιστημονικής γνώσης και τη σφαιρική εικόνα που πέτυχαν να μου μεταδώσουν στο αντικείμενο της γλώσσας και στην επιστήμη της Γλωσσολογίας.

Περίληψη

Μέσα από την έρευνα που θα παρουσιαστεί στη συγκεκριμένη εργασία θα αναδειχτεί το γλωσσικό προφίλ και οι πρακτικές που ακολουθούν οι δίγλωσσοι βλαχόφωνοι ομιλητές. Η έρευνα θα εστιάσει στην περίπτωση της Αβδέλλας Γρεβενών η οποία αποτελεί μια βλαχόφωνη κοινότητα που κρατάει ακόμα και σήμερα αναλλοίωτο το βλάχικο στοιχείο. Το γεγονός ότι οι βλαχόφωνοι ομιλητές της περιοχής δεν μιλούν μόνο τη Βλάχικη γλώσσα αλλά και (τουλάχιστον) την Νέα Ελληνική, τους καθιστά δίγλωσσους. Σχετική συνεπώς με την εν λόγω έρευνα είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη δίγλωσση ανάπτυξη και ιδιαίτερα οι πρακτικές και οι στάσεις που διαμορφώνουν το γλωσσικό προφίλ δίγλωσσων ομιλητών η μια γλώσσα των οποίων, η γλώσσα κληρονομιάς, είναι μειονοτική και, εν προκειμένω, έχει μόνο προφορική μορφή. Για τη διερεύνηση των παραπάνω διεξήχθη έρευνα η οποία παρουσιάζει και αναλύει ποσοτικά κυρίως, αλλά και ποιοτικά δεδομένα αναφορικά με τις γλωσσικές πρακτικές, το προφίλ και τις στάσεις ογδόντα (80) δίγλωσσων ομιλητών της Βλάχικης και της Νέας Ελληνικής οι οποίοι διαμένουν στην Αβδέλλα Γρεβενών. Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι η ηλικία αλλά και οι οικογενειακές γλωσσικές πρακτικές επηρεάζουν αποφασιστικά το προφίλ του ομιλητή. Η Βλάχικη γλώσσα ήταν η γλώσσα επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια για τους περισσότερους ομιλητές ωστόσο, οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες θεωρούν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική και η γλωσσική τους ικανότητα αλλά και χρήση της Βλάχικης είναι περιορισμένη. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η Βλάχικη γλώσσα είναι μια γλώσσα που τείνει προς εξαφάνιση λόγω της μη χρήσης από τη νέα γενιά. Είναι μια γλώσσα του σπιτιού που στο παρελθόν την χρησιμοποιούσαν περισσότερο μέσα στην οικογένεια, αν και φυσικά, καθόλου στο σχολείο. Φαίνεται ότι η Βλάχικη γλώσσα, ως γλώσσα του σπιτιού μπορεί να παραμείνει μια ζωντανή προφορική γλώσσα μόνο και αν συνεχίσουν οι μεγαλύτερες γενιές να την μιλούν και να την χρησιμοποιούν με τις μικρότερες.

Λέξεις-Κλειδιά: γλωσσικό προφίλ, βλάχικα, δίγλωσσία, πρακτικές

Abstract

Through the research that will be presented in this work, the linguistic profile and practices followed by bilingual Vlach speakers will be highlighted. The research will focus on the case of Abdella Grevena, which is a Vlach-speaking community that still today keeps the Vlach element unchanged. The fact that the Vlach speakers of the region speak not only the Vlach language but also (at least) Modern Greek makes them bilingual. Relevant therefore to this research is the investigation of the factors that influence bilingual development and in particular the practices and attitudes that shape the linguistic profile of bilingual speakers whose one language, the heritage language, is a minority and, in this case, has only oral form. To investigate the above a research was conducted which mainly presents and analyzes quantitative, but also qualitative data regarding the language practices, profile and attitudes of eighty (80) bilingual speakers of Vlach and Modern Greek who live in Avdella Grevena. From the analysis of the data it appears that age as well as family language practices decisively influence the profile of the speaker. The Vlach language was the language of communication within the family for most speakers, however, the younger age groups consider Greek as their mother tongue and their language ability and use of Vlach is limited. In conclusion we would say that the Vlach language is a language that tends to disappear due to non-use by the new generation. It is a home language that in the past was used more in the family, although of course, not at all in school. It seems that the Vlach language, as a home language, can only remain a living spoken language if the older generations continue to speak it and use it with the younger ones.

Key Words: language profiles, Vlachs, bilingualism, practices

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν το προφίλ, οι πρακτικές και οι στάσεις των δίγλωσσων βλαχόφωνων ομιλητών της Αβδέλλας Γρεβενών, οι οποίοι είναι επίσης ομιλητές της Νέας Ελληνικής. Με δεδομένη την διαφοροποίηση των ποικιλιών της Βλάχικης στην ελληνική επικράτεια ως προς το γλωσσικό σύστημα καθαυτό (Beis, 2000. Manrogiorgos, 2017. Tsimpli, Prentza & Kaltsa, 2022), αλλά και τις αποκλίσεις που μπορεί να εμφανίζουν ως προς τη χρήση της γλώσσας, τις πρακτικές και τις στάσεις οι ομιλητές γλωσσών μειονοτικών κληρονομιάς (Koufogiorgou, 2008. Prentza & Kaltsa, 2020), η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο ότι εξετάζει τους ομιλητές μιας ποικιλίας των βλάχικων που δεν έχει μελετηθεί ξανά στην Ελλάδα.

Ως προς τη διάρθρωση της εργασίας, στο Α΄ μέρος, θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο με σκοπό να γίνει μια πλήρης βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με ζητήματα που πραγματεύεται η εν λόγω εργασία. Συγκεκριμένα, θα αναλυθούν ζητήματα που αφορούν τη Βλάχικη γλώσσα, τη χρήση της στην κοινότητα της Αβδέλλας Γρεβενών, ζητήματα που αφορούν τις μορφές και τα είδη της δίγλωσσας καθώς και τη δίγλωσση εκπαίδευση, αλλά και θα αναλύουν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δίγλωσση ανάπτυξη, όπως το γλωσσικό εισαγόμενο, το γλωσσικό παραγόμενο, η ηλικία έκθεσης στη γλώσσα, οι οικογενειακές γλωσσικές πρακτικές και τέλος οι στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη γλώσσα. Αυτή η ανάλυση θα σχετιστεί και με μελέτες που εστιάζουν όχι μόνο σε δίγλωσσους αλλά και σε βλαχόφωνους συγκεκριμένα πληθυσμούς.

Στο Β΄ μέρος αρχικά θα παρουσιαστεί η μέθοδος συλλογής δεδομένων και το ερωτηματολόγιο γλωσσικού προφίλ το οποίο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας στηριζόμενο στο ερωτηματολόγιο των Prentza και Kaltsa (2020) το οποίο χορηγήθηκε πάλι σε βλαχόφωνους πληθυσμούς, αλλά σε άλλο μέρος της Ελλάδας (Ηπειρος). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα διαρθρωθεί σε πέντε (5) άξονες: α) γενικές δημογραφικές πληροφορίες, β) εκπαίδευση, γ) οικογενειακό γλωσσικό προφίλ και πρακτικές, δ) τρέχουσες πρακτικές χρήσης της γλώσσας (εισερχόμενο και παραγόμενο) και ε) αντιλήψεις και στάσεις για τη γλώσσα. Τα

ποσοτικά δεδομένα θα παρουσιαστούν με γραφήματα, ενώ για τα ποιοτικά δεδομένα ακολουθήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης.

Στο τέλος, μέσα από τη συζήτηση και τη σύγκριση των δεδομένων της παρούσας έρευνας με άλλες έρευνες σε δίγλωσσους, αλλά και συγκεκριμένα βλαχόφωνους πληθυσμούς θα προκύψουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και γενικότερα συμπεράσματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Η Βλάχικη Γλώσσα

Η γλώσσα χαρακτηρίζεται ως ένα σύστημα που είναι δυναμικό, διότι η γλώσσα βρίσκεται σε διηνεκή εξέλιξη αλλάζοντας μορφές μέσα στον χρόνο και προσαρμοζόμενη σε έκαστες ανάγκες επικοινωνίας. Το γλωσσικό σύστημα διακρίνεται είτε από γεωγραφική είτε από υφολογική ή κοινωνική ποικιλομορφία. Οι μορφές αυτές συμβάλλουν στην άντληση στοιχείων από τους ομιλητές που αποσκοπούν στην επικοινωνία. Η επικοινωνία μπορεί να λαμβάνει χώρα σε επίσημα συμφραστικά πλαίσια ή ανεπίσημες περιστάσεις (Γούτσος, 2013: 188-191). Οι ποικιλίες της γλώσσας μπορούν να είναι κοινωνικές ποικιλίες, ιδιώματα, διάλεκτοι ακόμα και οι μειονοτικές γλώσσες. Όλες αυτές οι ποικιλίες δεν διαφέρουν σε επίπεδο πολυπλοκότητας από μια τυποποιημένη πρότυπη γλώσσα. Συνεπώς αποτελούν γλωσσικά συστήματα ολοκληρωμένα που διαθέτουν δομή και λειτουργίες που συχνά υποσκελίζονται και παραγνωρίζονται από την τυπική εκπαίδευση και την κοινωνία (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

Η Βλάχικη γλώσσα συγκαταλέγεται στην ανατολική ομάδα της οικογένειας των ρομανικών γλωσσών. Σύμφωνα με τους γλωσσολόγους η προέλευσή της πηγάζει από μια κύρια ανατολική βαλκανο-ρομανική γλώσσα, η οποία μετά το πέρας του 10ου αιώνα μ.Χ. επιμερίστηκε σε τέσσερις άλλες γλώσσες (Coteanu 1959). Οι γλώσσες αυτές είναι η βλάχικη, η ρουμανική, η ιστρο-ρουμανική και η μεγλενίτικη. Οι δύο τελευταίες έχουν τους λιγότερους αριθμητικά ομιλητές (Bec 1971). Τα βλάχικα ομιλούνται σήμερα από πληθυσμούς που διαμένουν σε βαλκανικές χώρες. Οι συχνές μετακινήσεις αυτών των πληθυσμών επιτρέπουν τη διάδοσή τους, αλλά όχι και την ισχυροποίησή τους στη μάζα του κυρίαρχου πληθυσμού. Όμως, οι Βλάχοι που μένουν σε διάφορες χώρες προσπαθούν μέσα από γιορτές και κοινωνικές συναθροίσεις να στηρίζουν την ύπαρξη της γλώσσας και αλληλοεπιδρώντας με διάφορες πληθυσμιακές ομάδες να τη διαδίδουν, αν είναι δυνατόν.

Στην έρευνα των Μπέη και Δασούλα (2007) διατυπώνεται η ιστορική αρχή ή διαφορετικά το κριτήριο που αφορά στη σχέση της βλάχικης γλώσσας με τη λατινική, μια γλώσσα προέλευσης μαζί με άλλες λατινογενείς γλώσσες. Η ιστορική, λοιπόν, αρχή

εφαρμόζεται όταν η προέλευση και εξέλιξη μιας γλώσσας είναι ευρέως γνωστές μολονότι η γλώσσα προέρχεται από μια προγενέστερη, νεκρή σήμερα γλώσσα, με ωστόσο ισχυρή γραπτή διάδοση. Το συγκεκριμένο ιστορικό κριτήριο είναι κοινό σημείο αναφοράς ανάμεσα στη βλάχικη και στη ρουμανική γλώσσα καθώς η βλάχικη γλώσσα είναι μια προφορική γλώσσα, χωρίς προτυποποιημένο σύστημα γραφής καθώς υπάρχουν γραπτά τεκμήρια κατά τον 14αίωνα ή και νωρίτερα. Έτσι αποκαλύπτεται εναργώς η ρομανική καταγωγή της βλάχικης γλώσσας καθώς η γραπτή της μορφή υποδεικνύει τη σχέση της με τις ρομανικές γλώσσες.

Στην Ελλάδα η Βλάχικη γλώσσα ομιλείται κυρίως στη Θεσσαλία, στην Μακεδονία και στην Ήπειρο. Η συχνότητα της χρήσης της όμως μειώνεται αισθητά χρόνο με τον χρόνο (Κουφογιώργου, 2008. Prentza & Kaltsa, 2020). Άλλωστε, η ύπαρξή της κρίνεται επισφαλής λόγω του φαινομένου της γλωσσικής αυτοκτονίας που υποστηρίζει μια γενικευμένη άρνηση στη μετάδοση των Βλάχικων σε νέες γενιές, λόγω της μειονοτικής θέσης που κατέχει (Δασούλας, 2013). Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχει το κριτήριο της αμοιβαίας κατανόησης αυτό δηλαδή που προσδιορίζει την σχέση των δυο ιδιωμάτων αλλά ο προσανατολισμός των χρηστών της. Όταν οι ομιλητές μιας γλώσσας πιστεύουν ότι το ιδίωμα τους είναι αυτόνομη γλώσσα και όχι διάλεκτος μιας γλώσσας αυτό ονομάζεται Ausbau γλώσσα, με ίδια γλωσσικά χαρακτηριστικά.. Ενώ ένα ιδίωμα που θεωρείται γλώσσα και όχι διάλεκτος και βασίζεται σε διαφορετικά χαρακτηριστικά τότε ονομάζεται Abstand, είναι μια γλώσσα με διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά από όλες τις άλλες γλώσσες (Μπασλής, 2000: 40). Στην περίπτωση της Βλάχικης γλώσσας έχουμε μια σχέση Abstand με την ελληνική. Η Βλάχικη γλώσσα όπως μας πληροφορεί ο καθηγητής του Α.Π.Θ Τρίτος Μιχαήλ (2000), αποτελεί ένα νεολατινικό ιδίωμα που αναπτύχθηκε στα χρόνια της Ρωμαιοκρατίας και της επίδρασης που άσκησε η δημόδης λατινική στους υπηκόους της.

Η Βλάχικη γλώσσα είναι μια προφορική γλώσσα, χωρίς σύστημα γραφής , ωστόσο, υπάρχουν γραπτά τεκμήρια κατά τον 14αίωνα ή και νωρίτερα. Κατά διαστήματα έχουν γίνει προσπάθειες δημιουργίας ενός γραπτού συστήματος με σκοπό τη διατήρηση της γλώσσας χωρίς όμως κάποια αποτελέσματα διατήρησης αυτής. Η Βλάχικη γλώσσα ακούγεται σε παραμύθια, τραγούδια και σε παραδόσεις που

θεωρούνται εργαλεία πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου μας. Όπως μας αναφέρει η Σέλλα – Μάζη (2016), η Βλάχικη δεν ακολουθεί τη μοίρα των υπολοίπων λατινογενών γλωσσών που ανέπτυξαν τη γλωσσική τους μορφή σε επίσημο όργανο με το οποίο καλλιέργησαν τη λογοτεχνία και τον πολιτισμό τους. Μαρτυρίες γραφής της Βλάχικης σημειώνονται στις αρχές του 18ου.αι. κυρίως ως επιγράμματα εικόνων με μετάφραση στην Ελληνική (καθώς και τη Λατινική και την Αλβανική. Ακολουθούν οι προσπάθειες καταγραφής βλάχικων τραγουδιών και παραμυθιών και σύνταξης Γραμματικών, Λεξικών (δίγλωσσων: Βλάχικης – Ελληνικής). Παρ' όλα αυτά οι κατακερματισμένες προσπάθειες γραπτού βλάχικου λόγου στο πέρασμα του χρόνου μέχρι και σήμερα δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν ότι αποτελούν το υλικό μιας πραγματικής βλάχικης λογοτεχνίας (Beis, 2000: 105). Όπως προκύπτει από τις μαρτυρίες των τελευταίων ετών, η Βλάχικη υπήρξε ανέκαθεν γλώσσα προφορική η οποία χρησιμοποιήθηκε παράλληλα με την Ελληνική. Έτσι λοιπόν, λειτούργησε προφορικά και αυτή την στιγμή βρίσκεται σε κίνδυνο εξαφάνισης, σύμφωνα και με τον Άτλαντα των γλωσσών υπό εξαφάνιση της Unesco (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>).

Η επίδραση της ελληνικής γλώσσας και παιδείας στην Βλάχικη είναι ασφαλώς μεγάλη. Εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία, μερικά από τα οποία δεν απαντούν σε νεοελληνικά ιδιώματα, που ενσωματώθηκαν από την αρχαία ελληνική στη Βλάχικη μας πείθουν ότι οι εκλατινισμένοι Βλάχοι πρέπει να είχαν ως μητρική τους γλώσσα την Ελληνική (Κατσάνης & Ντίνας, 2010). Η μετάβαση της στην σύγχρονη εποχή ανατρέπει προϋποθέσεις αιώνων σχετικά με τη λειτουργία της και καθιστά την ύπαρξή της για πρώτη φορά επισφαλή. Η άρνηση της μετάδοσης της γλώσσας από τις επόμενες γενιές μέσω της εξέλιξης θεωρήθηκε από πολλούς κοινωνιογλωσσολόγους ως γλωσσική αυτοκτονία (Δασούλας, 2013).

Μειονοτική ονομάζεται η γλώσσα που οι ομιλητές είτε ανήκουν σε μια μειοψηφία, είτε μιλούν την μητρική τους γλώσσα, εκτός από την επίσημη γλώσσα του κράτους στο οποίο ανήκουν. Οι μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα όπως αναφέρονται και στο Ευρωπαϊκό Χάρτη Μειονοτικών Γλωσσών (Μπασλής, 2000) είναι οι ακόλουθες:

1. Τούρκικα
2. Πομακικά

3. Βλάχικα
4. Σλάβικα
5. Αρβανίτικα
6. Ρομανικά (Γύφτικη)
7. Αρμένικα
8. Λαντίνο

Η Βλάχικη γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται κατά τον ίδιο τρόπο σε σχέση με άλλες γλώσσες π.χ. τα αρμένικα και τα εβραϊκά και ο λόγος έχει να κάνει με την γλωσσική πολιτική και ετερότητα του κάθε κράτους. Τα εβραϊκά υιοθετήθηκαν από το κράτος του Ισραήλ και σήμερα είναι μια γλώσσα πολύ ζωντανή. Μια γλώσσα που μιλιέται από τους κατοίκους του Ισραήλ αλλά και από ανθρώπους που δεν μένουν εκεί αλλά σε άλλες χώρες του κόσμου. (KEMO,2002: 108). Το ίδιο θα λέγαμε ότι συμβαίνει με τα αρμένικα τα οποία υιοθετήθηκαν από την Αρμενία αντίστοιχα. Είναι η γλώσσα των Αρμενίων που ζουν στην Ελλάδα. Έχει μια ημιεπίσημη αναγνώριση. Μαζί με την τούρκικη είναι οι δυο μειονοτικές γλώσσες που εκδίδονται έντυπα (Μπασλής, 2000:86)

Σ' αυτό το σημείο, θα λέγαμε ότι τα βλάχικα είναι μια γλώσσα που βρίσκεται σε υποχώρηση και ίσως στην επόμενη γενιά να εξαφανιστεί. Οι λόγοι είναι κυρίως εθνικοί, θρησκευτικοί, πολιτιστικοί. Δεν υπάρχει αμιγώς πληθυσμός που να μιλάει την γλώσσα εκτός από λίγα χωριά και δεν υπάρχει γραπτή παράδοση της βλάχικης γλώσσας ώστε να καλλιεργείται (Μπασλής, 2000:88). Λόγω της επαφής της Βλάχικης γλώσσας με τις διάφορες διαλέκτους της ελληνικής στα διαφορά μέρη που αυτή ομιλείται, το σύστημα παρουσιάζει ποικιλία με τις διαλέκτους της βλάχικης να διαφέρουν σημαντικά σε λεξιλογικό, αλλά και γραμματικό επίπεδο (π.χ. αν το άρθρο είναι εγκλιτικό ή ελεύθερο μόρφημα, αν είναι παραγωγική η χρήση των γερονδίων) (Prenza & Kaltsa, 2020. Tsimpli, Prentza & Kaltsa, 2022). Η έρευνα των Κατσάνη και Ντίνα (1990) αναγνωρίζει δύο είδη βασικών ιδιωμάτων εντός του Ελλαδικού χώρου, τα βόρεια και τα νότια, τα οποία διαφοροποιούνται μεταξύ τους και σε επίπεδο γραμματικής..

Το 1997 διατυπώθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης η Σύσταση υπ' αριθμό 1333 που ωστόσο δεν εφαρμόστηκε ή σε ορισμένες περιπτώσεις εφαρμόστηκε με παραλείψεις και αφορούσε στην προστασία της βλάχικης γλώσσας και του βλάχικου

πολιτισμού. Η Σύσταση προέβλεπε τον καθορισμό της βλάχικης γλώσσας ως γλώσσα της εκπαίδευσης και των μέσων μαζικής επικοινωνίας. Η Σύσταση θα τηρούνταν κατόπιν προτροπής των κυβερνήσεων σε κράτη όπου διέμενε βλάχικος πληθυσμός (Conseil de l' Europe, 1997). Ενώ στις περιοχές της Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας, της Ρουμανίας και της Αλβανίας η βλάχικη γλώσσα δεν διδάσκεται συστηματικά, στην Ελλάδα υπάρχουν πολιτιστικοί σύλλογοι, που εκτείνονται ακόμα και εκτός ελλαδικού χώρου, οι οποίοι προσπαθούν να διαδώσουν τη γλώσσα τους

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η βλάχικη γλώσσα κινδυνεύει με αφανισμό, διότι δεν έχει προτυποποιημένο σύστημα γραφής, στοιχείο που θα μπορούσε να συνεισφέρει στη διατήρησή της. Η απουσία γραπτής μορφής της γλώσσας και η απορρέουσα έλλειψη ρύθμισης και κανονικοποίησης επέφεραν αυτή τη μεγάλη γεωγραφική διαφοροποίηση (Beis 2000, Capidan 1932). Στην Ελλάδα ομιλείται από τους Βλάχους που ζουν στη Θεσσαλία, τη Μακεδονία και την Ήπειρο και ασχολούνται κατά παράδοση με την κτηνοτροφία. Η κύρια εστία τους βρίσκεται στην Πίνδο. Τις τελευταίες δεκαετίες, όμως, εγκαταλείπουν τα ορεινά και μετακινούνται προς τα μεγάλα αστικά κέντρα της Θεσσαλίας και της Δυτικής Μακεδονίας (Clairis, 1992: 92). Όπως μας αναφέρει ο Beis (2000), σε μια γλωσσολογική έρευνα οι Βλάχοι καταγράφονται στα χωριά κατά μήκος της οροσειράς της Πίνδου.

Παράλληλα, η χρήση της ελληνικής γλώσσας από την πλειονότητα του πληθυσμού οδηγεί τις νέες γενιές Βλάχων στο να γνωρίζουν την ύπαρξη της τοπικής διαλέκτου και ενδεχομένως, να καταλαβαίνουν κάποια από τα στοιχεία της κατά τον προφορικό λόγο (προληπτικές δεξιότητες), αλλά όχι τη δυνατότητα να την ομιλήσουν (έλλειψη παραγωγικών δεξιοτήτων). Όπως αναφέρουν οι Prentza και Kaltsa, (2020), οι Βλάχοι ήταν νομαδικός λαός, που μιλούσε την βλάχικη γλώσσα εντός του οικισμού και μετακινούνταν λόγω της νομαδικής ζωής σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Η μετακίνηση αυτή τους έκανε να έρθουν σε επαφή με τα ελληνικά και ως μέσο επικοινωνίας και ανάπτυξης σχέσεων τα μιλούσαν με τους ελληνόφωνους πληθυσμούς. Ωστόσο ο πληθυσμός των Βλάχων μιλούσε την γλώσσα μέσα στο σπίτι και στην οικογένεια και στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Μιας και οι βλαχόφωνοι πληθυσμοί που διαμένουν στην Ελλάδα σταδιακά γίνονται δίγλωσσοι στην ελληνική και τη βλάχική,

η Ελληνική γλώσσα εξαπλώνεται μέσω των δίγλωσσων Βλάχων εμπόρων ως lingua franca του εμπορίου σε όλα τα Βαλκάνια δεδομένου ότι όλοι οι έμποροι για λόγους τόσο επαγγελματικούς όσο και διοικητικούς και πολιτισμικούς αισθάνονται την ανάγκη να μάθουν την Ελληνική (Trifon, 2007: 197).

1.2 Η περίπτωση της κοινότητας της Αβδέλλας Γρεβενών



Εικόνα 1. Η γεωγραφική θέση του χωριού

https://www.google.com/maps?q=%CE%B1%CE%B2%CE%B4%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B1+%CE%B3%CF%81%CE%B5%CE%B2%CE%B5%CE%BD%CF%8E%CE%BD&source=lmns&bih=568&biw=1349&hl=el&Eικόνα 2. Μια άποψη του χωριού sa=X&ved=2ahUKEwjA0YG2irL4AhUCIMUKHUC1BT0Q_AUoAXoECAEQAQ
https://www.google.com/search?q=%CE%B1%CE%B2%CE%B4%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B1+20%CE%B3%CF%81%CE%B5%CE%B2%CE%B5%CE%BD%CF%8E%CE%BD&tbm=isch&tbs=rimg:CXDk3GXKpP32YR6jQaO_1S_1lz8AEAsgIMCgIIABAAOgQIABAA&hl=el&sa=X&ved=0CBsQuPIBahcKEwiyuZLmhrL4AhUAAAAAHQAAAAAOCg&biw=1349&bih=568

Η Αβδέλλα είναι ένα χωριό που ανήκει στην περιφερειακή ενότητα Γρεβενών και απέχει περίπου 43 χιλιόμετρα από τα Γρεβενά. Το χωριό γεωγραφικά εδρεύει στο δυτικό μέρος του Νομού συνορεύοντας με τον νομό Ιωαννίνων. Η Αβδέλλα είναι χτισμένη στις ανατολικές πλαγιές της Βόρειας Πίνδου με υψόμετρο 1.300 μέτρων και εκτείνεται σε μια κατάφυτη περιοχή που αγγίζει τα όρια του εθνικού δρυμού Βάλια Κάλντα.



Από τον 17ο αιώνα έγιναν έκδηλα τα πρώτα επαγγέλματα με τα οποία ασχολήθηκαν οι βλάχικοι πληθυσμοί. Οι εργασίες τους σχετίζονταν με την κτηνοτροφία και την εμποροβιομηχανία, ενώ κάποιοι από αυτούς ακολούθησαν τη ζωή των αρματολών και των κλεφτών (Κουκουδης, 1997).

Όπως μας αναφέρει η Σέλλα – Μάζη (2016), από τον 17ο αι. οι βλάχικοι πληθυσμοί άρχισαν να κάνουν σταδιακά την εμφάνισή τους στο βαλκανικό στερέωμα και εντοπίζονται τόσο ως νομαδοκτηνοτρόφοι όσο και ωςπραματευτάδες (εμποροβιοτέχνες επαγγελματίες) αλλά και ως ικανότατοι πολεμιστές (αρματολοί και κλέφτες) (Κουκουδης, 1997). Οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές κατά τον 17ο αι. ξεπήδησαν μέσα από τις κτηνοτροφικές κοινότητες των Βλάχων, η κοινωνική τάξη των βιοτεχνών και των εμπόρων, οδήγησαν τους ίδιους τους Βλάχους στην υιοθέτηση νέων αξιών, στη διαμόρφωση νέων συνειδήσεων και διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία μιας εθνικής ιδεολογίας της Ελληνικής (Ιωάννου 2011. Νιτσιάκος 2006).

Το 1867, στο χωριό ιδρύεται ρουμανικό σχολείο από τον Αποστόλη Μαργαρίτη. Ο Μαργαρίτης δίδαξε μόλις για ένα χρόνο στο σχολείο της Αβδέλλας. Τον Σεπτέμβριο του 1867 άρχισε να διδάσκει, μετά από προτροπή του μητροπολίτη Γρεβενών Γενναδίου, τη ρουμανική και ελληνική γλώσσα στο ελληνικό σχολείο των Γρεβενών, ενώ τη θέση του στο σχολείο της Αβδέλλας πήρε ο Ιωάννης Σιώμου-Τομέσκου ο οποίος δίδασκε και τις δύο γλώσσες αλλά σύμφωνα με τις προσωπικές

εμπειρίες των παππούδων μου, έδινε περισσότερο έμφαση στην ρουμάνικη γλώσσα. Αυτός είχε συγγενική σχέση με τον Αβέρκιο, ως γιος της αδερφής του, ενώ υπήρξε ένας από τους μακροβιότερους δασκάλους της Αβδέλλας. Κατά το σχολικό έτος 1868-69 το σχολείο της Αβδέλλας είχε ήδη 70 μαθητές. Από αυτούς, 14 φοιτούσαν στην Α΄ τάξη, 13 στη Β΄, 11 στη Γ΄, 7 στη Δ΄, ενώ υπήρχαν και 25 μαθητές που δεν φοιτούσαν σε καμία τάξη και χαρακτηρίζονται ως αρχάριοι. Στην Α΄ τάξη οι μαθητές διδάσκονταν το αλφάβητο, κάποιες φράσεις σύμφωνα με τη νέα ορθογραφία, επίσης καλλιγραφία και τους αριθμούς μέχρι το 1000. Στη Β΄ τάξη διδάσκονταν ιστορίες από το αναγνωστικό, πρακτική αριθμητική, σχηματισμό προτάσεων και καλλιγραφία, ενώ στη Γ΄ και Δ΄ τάξη ιστορία της Παλαιάς Διαθήκης, αριθμητική και γεωγραφία. Από ό,τι φαίνεται, οι μαθητές διδάσκονταν γραφή και ανάγνωση και στην ελληνική γλώσσα. Το 1870 ο Ι. Σιώμου, με επιστολή του προς το ρουμανικό Υπουργείο Παιδείας, αναφέρεται στην πρόοδο του σχολείου κατά τα τρία πρώτα χρόνια. Τονίζει μάλιστα πως το σχολείο έχει αποκτήσει τόσο καλό όνομα, ώστε μέχρι και οι Έλληνες του χωριού, προφανώς εννοεί τους βλαχόφωνους κάτοικους, στέλνουν τα παιδιά τους σε αυτό.

Αβδελλιώτες συμμετείχαν στο Μακεδονικό αγώνα ; με κυριότερους Μακεδονομάχους, τούς Ζήση Βέρρο και Ιωάννη Χατζηγιάννη. Το 1905, μια ομάδα φιλορουμανικών οικογενειών υπέστη επίθεση στο δρόμο από Ελληνικά αποσπάσματα (Σαββανάκης, 2014). Το χωριό κήκε άλλη μια φορά στις 14 Ιουλίου 1944, κατά την Κατοχή, από τους Γερμανούς.

Η Αβδέλλα είναι η ιδιαίτερη πατρίδα των αδελφών Μανάκια, Μίλτου και Γιάννη, οι οποίοι ήταν οι πρώτοι Έλληνες κινηματογραφιστές και πρωτομές τους βρίσκονται στην κεντρική πλατεία του χωριού, του βλαχόφωνου Μακεδονομάχου Βέρρου Ζήση και του ξυλογλύπτη Δημήτρη Αγοράστη.

Σήμερα, το χωριό κατοικείται κυρίως εποχιακά, καθώς τα περισσότερα μέλη της κοινότητας περνούν μόνο τη θερινή περίοδο στην Αβδέλλα (Τσιάννα – Πανταζίδου, 2008) ενώ διαμένουν μόνιμα σε κοντινές πόλεις, σε αντίθεση με άλλα βλαχόφωνα χωριά της Ελλάδας που κατοικούνται όλο το έτος.

1. Ζητήματα διγλωσσίας

Η διγλωσσία αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο, με αποτέλεσμα ποικίλοι επιστημονικοί κλάδοι, όπως η Γλωσσολογία, η Κοινωνιολογία, η Κοινωνιογλωσσολογία, η Ψυχολογία και η Παιδαγωγική, να το μελετούν προσπαθώντας να την δώσουν έναν ορισμό και να την αναλύσουν (Τσοκαλίδου, 2012). Για την παρούσα εργασία ως δίγλωσσο θα θεωρήσουμε το άτομο που έχει κατακτήσει δύο γλώσσες φυσικά κατά την παιδική ηλικία.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο βλάχικος πληθυσμός στον ελλαδικό χώρο σε αρκετές περιπτώσεις και για τις επαφές και τις συνδιαλλαγές του με μη βλαχόφωνους χρησιμοποιούσε εκτός σπιτιού την ελληνική γλώσσα. Η ελληνική λειτουργούσε ως φορέας του γραπτού λόγου και ήταν η γλώσσα που είχε το κύρος και την αίγλη. Με κριτήριο τη χρήση των δύο γλωσσών οι βλάχοι βρίσκονται σε κατάσταση διγλωσσίας, και με κριτήριο τη λειτουργικότητα των ίδιων γλωσσών βρίσκονται σε κατάσταση κοινωνικής διγλωσσίας ως προς τη λειτουργικότητα των δυο γλωσσών. Χρησιμοποιούν τη βλάχικη γλώσσα που είναι η πρώτη τους γλώσσα για να επικοινωνούν στην κοινότητά τους (Lazarou, 1995: 20), ενώ επιλέγουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε περιστάσεις της διοίκησης, του εμπορίου, της εκπαίδευσης και της πνευματικής καλλιέργειας. Σύμφωνα με τον Lazarou (1995), δεν υπάρχουν πλέον μονόγλωσσοι βλαχόφωνοι ομιλητές δηλαδή αγνοούντες την ελληνική περιορίζοντας τις επικοινωνιακές τους ανάγκες στη χρήση Βλάχικης. Εκτός αυτών να σημειώσουμε ότι η Βλάχικη ανέπτυξε αξιόλογη δημοτική ποίηση, μεγάλο μέρος της οποίας συνετάχθη και στην Ελληνική όπως για παράδειγμα το μεγαλύτερο μέρος της επικής ποίησης των Βλάχων (Λαζάρου, 1998), γεγονός που αποδεικνύει την άμεση συνάφεια των Βλάχων με τις δυο γλώσσες και τη συμπληρωματικότητα των δυο γλωσσών ως προς τις λειτουργίες τους για την επικοινωνία του πληθυσμού (Σέλλα – Μάζη, 2016).

2.1 Μορφές και είδη διγλωσσίας

Στη βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί και προταθεί διάφορες μορφές και είδη διγλωσσίας. Σύμφωνα με την Τριάρχη – Herrmann (2000), οι μορφές της διγλωσσίας ταξινομούνται με βάση τρία κριτήρια:

- α. τα κριτήρια εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (ταυτόχρονη – διαδοχική, πρώιμη – μεταγενέστερη, φυσική – πολιτισμική διγλωσσία).
- β. τα γλωσσολογικά κριτήρια (συνδυαστική – συντονιστική, συντονισμένη – συνθετική – εξαρτημένη, αμφίδρομη – ισορροπημένη διγλωσσία) και
- γ. τα ψυχοκοινωνικά – γλωσσολογικά κριτήρια (προσθετική – αφαιρετική, διπλή ημιγλωσσία).

Σύμφωνα με την πρόσφατη μελέτη της Τσοκαλίδου (2012), οι κυριότερες μορφές της διγλωσσίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο γενικές κατηγορίες:

- α. στις μορφές της διγλωσσίας οι οποίες προκύπτουν βάσει γλωσσικών παραγόντων (χρόνος, τρόπος, επίπεδο κατάκτησης των γλωσσών).
- β. τις μορφές της διγλωσσίας οι οποίες σχετίζονται με κοινωνικούς και ιδεολογικούς παράγοντες.

Επίσης, σε πρόσφατο έργο της Χατζηδάκη (2020) κάνει λόγο για τις διαστάσεις της διγλωσσίας που θεωρεί ως τις πιο σημαντικές και κυρίως αναφέρεται στην οριοθέτηση και την περιγραφή της παιδικής διγλωσσίας. Ειδικότερα, οι διαστάσεις της διγλωσσίας διαρθρώνονται στους εξής τέσσερις άξονες:

- α. το πλαίσιο/ο τρόπος κατάκτησης της διγλωσσίας,
- β. ο χρόνος και η σειρά κατάκτησης των γλωσσών,
- γ. ο βαθμός κατοχής και η ισορροπία μεταξύ των γλωσσών και
- δ. το αποτέλεσμα της διγλωσσίας (Χατζηδάκη, 2020).

Στην συγκεκριμένη έρευνα θα μας απασχολήσουν μορφές και διαστάσεις του φαινομένου που σχετίζονται με τη σειρά κατάκτησης, τον τρόπο και τον χρόνο, τη γλωσσική ικανότητα στις δύο γλώσσες και τη στάση απέναντι στη γλώσσα, στοιχεία που αναλύονται παρακάτω.

Η ταυτόχρονη διγλωσσία αναφέρεται στην ταυτόχρονη κατάκτηση από το παιδί δύο γλωσσών σε πρώιμο στάδιο της ζωής του με φυσικό τρόπο. Αναπτύσσεται όταν το

παιδί μεγαλώνει με δύο γλώσσες ταυτόχρονα , αμέσως μετά τη γέννηση του, είτε γιατί αυτές συνυπάρχουν και χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα μέσα στην οικογένεια όπως για παράδειγμα συμβαίνει σε ένα παιδί που προέρχεται από μια γλωσσικά μεικτή οικογένεια, είτε γιατί υπάρχουν δύο γλωσσικά συστήματα μέσα στην οικογένεια (Τσοκαλίδου, 2012). Σύμφωνα με την κατηγοριοποίησή που προτείνει ο Meisel (2009) το όριο για την ταυτόχρονη διγλωσσία είναι η ηλικία των 3 ετών οπότε και ολοκληρώνεται μεγάλο μέρος της γραμματικής (μορφοσυντακτικής ανάπτυξης). Χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Το δίγλωσσο άτομο έχει δύο “πρώτες” γλώσσες, χωρίς αυτό να εγγυάται ότι οι δύο γλώσσες θα παραμείνουν ισχυρές στο μέλλον (Baker & Jones, 1997). Όταν ένα παιδί έρχεται σε επαφή με μια γλώσσα μετά την ηλικία των 3 τότε μπορεί να θεωρηθεί ως διαδοχικά δίγλωσσο, με την επαφή στη Γ2 από 3-6 ετών να σχετίζεται με πρώιμα διαδοχικά πληθυσμούς, ενώ η επαφή με τη Γ2 από τα 6 έτη και μετά να σχετίζεται με όψιμα διαδοχικά δίγλωσσους. Η διαδοχική διγλωσσία αφορά τις περιπτώσεις εκείνες που η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται συνήθως από την επαφή με τον κοινωνικό περίγυρο, αφού έχει ήδη επιτευχθεί η κατάκτηση και η σταθεροποίηση της πρώτης γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2012). Η διαδοχική διγλωσσία συναντάται σε παιδιά που μετοικίζουν σε έναν νέο τόπο διαμονής με ηλικιακό σημείο αναφοράς το 3ο έτος. Στον νέο τόπο η γλώσσα που ομιλείται είναι διαφορετική από τη μητρική γλώσσα των παιδιών (Τριάρχη, 2000).

Η ηλικία πρώτης έκθεσης στις γλώσσες (Age of onset of exposure to the languages) είναι πολύ σημαντικός παράγων για τη γλωσσική κατάκτηση και σχετίζεται με την κατηγοριοποίηση σε ταυτόχρονα και διαδοχικά δίγλωσσους. Τα παιδιά που μεγαλώνουν δίγλωσσα πρέπει να μοιράζουν τον χρόνο τους και συνεπώς τη γλωσσική τους χρήση και επαφή μεταξύ δύο γλωσσών. Ως εκ τούτου, θα εκτεθούν σε ποσοτικά λιγότερο γλωσσικό εισερχόμενο από τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους (Paradis & Genesee, 1996). Παρά τη συχνά σημαντικά μικρότερη έκθεση, ωστόσο, τα ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά έχουν παρατηρηθεί ότι φτάνουν στα ίδια αναπτυξιακά ορόσημα με τα μονόγλωσσα παιδιά και το κάνουν γενικά εντός του ίδιου χρονικού πλαισίου, τουλάχιστον για τη μορφοσύνταξη (Genesee & Nicoladis, 2007). Επομένως, η σχέση μεταξύ της ποσότητας γλωσσικού εισερχομένου και της γλωσσικής ανάπτυξης

σίγουρα δεν είναι γραμμική (Paradis & Genesee, 1996).

Σύμφωνα με όσα αναφέραμε στο 1^ο κεφάλαιο, ο νομαδικός τρόπος ζωής των βλαχόφωνων πληθυσμών και η διαφορετική ηλικία έκθεσης στην ελληνική (πριν ή μετά τα 3 έτη) έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν ακόμα και στην ίδια κοινότητα δίγλωσσοι ομιλητές της βλάχικη και της ελληνική που να είναι είτε ταυτόχρονα, είτε διαδοχικά δίγλωσσοι (Prentza & Kaltsa, 2020).

Σύμφωνα με την έρευνα και μελέτη των Prentza και Kaltsa (2020) σε βλαχόφωνο πληθυσμό στην περιοχή της Ηπείρου, η ηλικία κατά την οποία ένα άτομο έρχεται σε επαφή με τα δύο (ή περισσότερα) γλωσσικά συστήματα έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει αποφασιστικά τη γλωσσική ανάπτυξη (βλ. επίσης και Paradis και Genesee 1996, Granfeldt et al. 2007, Herschensohn 2007, Unsworth et al. 2014). Σύμφωνα με την μελέτη των Prentza και Kaltsa (2020), η οποία υιοθέτησε την προσέγγιση του Meisel (2009) κατά την οποία το κομβικό σημείο στην κατηγοριοποίηση των δίγλωσσων είναι η ηλικία των 3 ετών, οι δίγλωσσοι βλαχόφωνοι ομιλητές με μέσο όρο ηλικίας τα 80 περίπου έτη ήρθα σε επαφή με την ελληνική γλώσσα μετά την εφηβεία και συνεπώς ανήκουν στην κατηγορία των διαδοχικά δίγλωσσων με πρώτη γλώσσα τη βλάχικη, οι ομιλητές με μέσο όρο ηλικίας τα 55 έτη ήρθαν σε επαφή και με τις δύο γλώσσες πριν την ηλικία των 3 και συνεπώς είναι ταυτόχρονα δίγλωσσοι, ενώ, οι νεότεροι ομιλητές, με μέσο όρο ηλικίας τα 40 έτη είναι διαδοχικά δίγλωσσοι, αλλά με πρώτη γλώσσα την ελληνική, καθώς ήρθαν σε επαφή με τη βλάχικη μετά τη σχολική ηλικία. Οι τρεις ομάδες φάνηκε ότι διαφοροποιούνται και ως προς την τρέχουσα συχνότητα χρήσης της γλώσσας, αλλά και ως προς την εν γέννη ικανότητα με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες να μπορούν άνετα να παράγουν τη Βλάχικη γλώσσα, κάτι που δεν ισχύει για τους νεότερους ομιλητές.

Κατά συνέπεια, στην δική μου έρευνα, σύμφωνα όμως με την πρωτότυπη έρευνα των Prentza και Kaltsa (2020), εστίασα στην ομαδοποίηση των συμμετεχόντων βάση των κριτηρίων της προαναφερόμενης έρευνας των Prentza και Kaltsa (2020). Έτσι λοιπόν, οι συμμετέχοντες μου ομαδοποιήθηκαν ως εξής: οι ομιλητές που εκτίθενται συστηματικά και στις δύο γλώσσες (Ελληνική και Βλάχικη) από τη γέννηση έως τα 3 έτη αναγνωρίστηκαν ως ταυτόχρονοι δίγλωσσοι με δύο μητρικές γλώσσες, ενώ οι συμμετέχοντες που εκτέθηκαν στη δεύτερη γλώσσα μετά την ηλικία των 3 ετών

αναγνωρίστηκαν ως διαδοχικά δίγλωσσοι. Αυτοί θα μπορούσαν να έχουν ως πρώτη γλώσσα είτε τα ελληνικά, είτε τα βλάχικά. Σύμφωνα με όσα αναφέραμε στο 1ο κεφάλαιο, ανάλογα με την ηλικία και τον τρόπο κατάκτησης και χρήσης της βλάχικης, μπορούν να υπάρχουν στην ίδια κοινότητα δίγλωσσοι ομιλητές της βλάχικης και της ελληνικής που να είναι παραγωγικά ή προσληπτικά δίγλωσσοι, (Prentza & Kaltsa, 2020).

Υφίσταται κι άλλη διάκριση της διγλωσσίας με κριτήριο τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας κι έτσι χαρακτηρίζεται είτε φυσική είτε πολιτισμική (Skutnabb-Kangas & Toukomma, 1976 οπ. αναφ. στην Τριάρχη, 2000). Όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με τους φυσικούς ομιλητές της, και χωρίς την παράλληλη παρέμβαση μέσω φροντιστηριακού μαθήματος, τότε γίνεται λόγος για φυσική διγλωσσία. Ο στόχος της φυσικής διγλωσσίας είναι άμεση επικοινωνία και η αμοιβαία κατανόηση με φυσικούς ομιλητές μιας άλλης γλώσσας, χωρίς ο σκοπός να είναι η επαρκής απόκτηση της γλώσσας. Αντίθετα, κατά την πολιτισμική/τεχνητή/κατευθυνόμενη διγλωσσία η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μέσω συστηματικής μάθησης όπως μέσω φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος

Μια άλλη διάκριση της διγλωσσίας έχει να κάνει με τη στάση των ατόμων απέναντι στη γλώσσα. Όταν η εκμάθηση της δεύτερης, πλειονοτικής γλώσσας αναπτύσσεται σε βάρος της μειονοτικής, της πρώτης γλώσσας, τότε υφίσταται η αφαιρετική διγλωσσία. Όπως σημειώνει ο Δαμανάκης (2001) πρόκειται για ένα φαινόμενο που παρατηρείται κυρίως στα παιδιά μεταναστών από άλλες χώρες που η γλώσσα και ο πολιτισμός τους υποτιμούνται από την πλειοψηφία του περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο η μητρική γλώσσα παραμελείται με άμεσο αποτέλεσμα την επιβράδυνση στην ανάπτυξή της (Τριάρχη, 2000).

Ο Baker (2001) ωστόσο επισημαίνει ότι όταν η δεύτερη γλώσσα διαθέτει έχει υψηλό κύρος και χρησιμοποιείται αποκλειστικά στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας, ενώ η μειονοτική γλώσσα θεωρείται χαμηλού κύρους και αξίας, τότε μπορεί υπονομεύεται η σταθερότητα της κοινωνικής και ατομικής διγλωσσίας. Από την άλλη μεριά κατά την προσθετική διγλωσσία το άτομο και το περιβάλλον του διάκεινται θετικά στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών με την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας να θεωρείται προτέρημα. Η προσθετική διγλωσσία συναντάται συνήθως σε

παιδιά μικτών γάμων ή σε παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης, που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε μικρή ηλικία.

Ο Paulston (1980, όπ. Αναφ. στην Τριάρχη, 2000) διατυπώνει μια ακόμα διάκριση της διγλωσσίας χαρακτηρίζοντάς την ελιτίστικη ή λαϊκή διγλωσσία. Κατά την ελιτίστικη διγλωσσία ένα άτομο μαθαίνει μια άλλη γλώσσα για ποικίλους λόγους. Για παράδειγμα ένας λόγος εκμάθησης μιας γλώσσας είναι ενδεικτικό στοιχείο μόρφωσης και πολιτισμού ή προσφέρει την πρόσβαση επικοινωνίας σε έναν άλλον πολιτισμό και ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας, για επαγγελματικούς ή άλλους λόγους. Σε σχέση με τους βλαχόφωνους πληθυσμούς, η στάση των ομιλητών απέναντι στη βλάχικη γλώσσα φαίνεται να ποικίλει με βάση την ηλικία τους (Prentza & Kaltsa, 2020. Koufogiorgou, 2008), ενώ η γλώσσα σίγουρα δεν μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαίδευση.

2.2 Δίγλωσση Εκπαίδευση

Τα δίγλωσσα παιδιά στο ελληνικό σχολείο μπορεί να προέρχονται από ποικίλες εθνοτικές – γλωσσικές κοινότητες και να ανήκουν σε διαφορετικά είδη – μορφές διγλωσσίας. Υπάρχουν παιδιά που είναι ήδη δίγλωσσα πριν έρθουν στο σχολείο, είτε γιατί προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικό – οικονομικά και μορφωτικά οικογενειακά περιβάλλοντα. Υπάρχουν παιδιά που είναι ήδη δίγλωσσα πριν έρθουν στο σχολείο, είτε γιατί προέρχονται από δίγλωσσους γονείς, είτε γιατί έχουν μάθει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα μέσω της καθημερινής χρήσης με άτομα που μιλούν την ίδια γλώσσα του ίδιου περιβάλλοντος.

Η γλωσσική ανάπτυξη των ανθρώπων που είναι δίγλωσσοι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις εξουσίας, το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο και την κουλτούρα που έχει μια κοινωνία. Ειδικότερα, οι δίγλωσσοι πληθυσμοί, προκειμένου να κατορθώσουν να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα, πρέπει να έρχονται διαρκώς σε επαφή με τον γηγενή πληθυσμό και να τους παρέχονται κίνητρα και ερεθίσματα. Βέβαια, σε αυτή τη διαδικασία δεν πρέπει να παραμεληθεί και η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα των σημερινών κοινωνιών δημιουργεί συναισθήματα ρατσισμού και ξενοφοβίας στα μέλη της κυρίαρχης πληθυσμιακής ομάδας της κοινωνίας απέναντι σε ανθρώπους που ανήκουν στις μειονότητες. Οι

σχολικοί οργανισμοί πρέπει από μικρή ηλικία να γαλουχούν με αξίες τα μικρά παιδιά, ώστε να αναπτύξουν τον σεβασμό και την ενσυναίσθηση απέναντι στο διαφορετικό «άλλο», διότι, τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να συμβάλουν στη διεύρυνση των οριζόντων που αποβλέπει (Cummins, 1999).

Επιπλέον, καμία κοινωνική ομάδα δεν είναι υποδεέστερη σε σχέση με κάποια άλλη. Κάθε πληθυσμός στο πλαίσιο της ανοιχτής κουλτούρας της ευρύτερης κοινωνίας μπορεί να κρατά τις παραδόσεις του και τα γλωσσικά του στοιχεία ανεξαρτήτως του τόπου στον οποίο ζει. Ο πολιτισμός, η παιδεία και η γλώσσα αποτελούν τα κυρίαρχα στοιχεία που ένας άνθρωπος σχηματίζει ολόπλευρη προσωπικότητα και αναπτύσσεται ψυχοσυναισθηματικά, γλωσσικά, γνωστικά, κοινωνικοπολιτισμικά (Cummins, 1999).

Η γλωσσική πολιτική που ακολουθείται για τη διδασκαλία των γλωσσών ως γνωστικών αντικειμένων και ως μέσων διδασκαλίας συνοψίζεται, σε διεθνές επίπεδο στα εξής μοντέλα διδασκαλίας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2009: 62):

1. Το μάθημα πραγματοποιείται αποκλειστικά στην κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, γεγονός που δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας στους αλλοδαπούς μαθητές.
2. Το μάθημα γίνεται στη μητρική γλώσσα των μαθητών αποκλείοντας τους από τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.
3. Το μάθημα γίνεται στην πρώτη γλώσσα των μαθητών ενώ η κυρίαρχη γλώσσα του κράτους προσφέρεται ως γνωστικό αντικείμενο επιλογής, με αποτέλεσμα την ατελή εκμάθηση της επίσημης γλώσσας.
4. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται στην αρχή της φοίτησης των παιδιών στη μητρική τους γλώσσα και σταδιακά αντικαθίστανται από την επίσημη γλώσσα (υποκαταστατικό μοντέλο).
5. Τα μαθήματα γίνονται στην επίσημη γλώσσα του κράτους και η μητρική γλώσσα των μαθητών προσφέρεται ως αντικείμενο επιλογής, πρακτική που οδηγεί στη βαθμιαία εξασθένηση χρήσης της μητρικής γλώσσας.
6. Η παράλληλη χρήση των δύο γλωσσών, ως γνωστικά αντικείμενα και ως μέσα διδασκαλίας, θεωρείται το ιδανικό μοντέλο στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής, πολυγλωσσικής κοινωνίας, δεδομένου ότι στοχεύει στο διγλωσσικό αλφαριθμητισμό και συντελεί στο εμπλουτισμό της κοινωνίας (μοντέλο διατήρησης).

Οι δίγλωσσοι μαθητές στην Ελλάδα με την φοίτηση τους στο σχολείο έρχονται σε επαφή με την επίσημη ελληνική γλώσσα που είναι και η μοναδική που χρησιμοποιείται. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς των μαθητών προτρέπουν και παρακινούν τα παιδιά στη χρήση αυτής της γλώσσας, περιθωριοποιώντας την μητρική τους, είτε είναι η βλάχικη είτε γλώσσες μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, η οποία περιορίζεται πλέον στο στενό πλαίσιο της οικογένειας και δεν αφορά το σχολείο (Τσοκαλίδου, 2012). Με αυτή τη μονόγλωσση πρακτική, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν θεωρεί πως η Βλάχικη γλώσσα ως μητρική γλώσσα κάποιων μαθητών θα συνέβαλε στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη (Χατζηδάκη, 2015) αλλά ίσως θα την επιβράδυνε (Mitakidou et al, 2007, όπ. αναφ. στο Γκαϊνταρτζή, 2012).

Με δεδομένη την απόλυτη κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο γίνεται σαφές ότι τα παιδιά με μητρικές γλώσσες άλλες πλην της ελληνικής, είναι υποχρεωμένα να αναπτύξουν άμεσα την γνώση τους στην ελληνική γλώσσα, βάζοντας έτσι τις βάσεις για την ανάπτυξη της διγλωσσίας τους (Τσοκαλίδου, 2012). Κάνοντας αναφορά στη διγλωσσία στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στην εμπειρία της διγλωσσίας που επιβάλλεται και σε αυτήν που επιλέγεται. Στην πρώτη περίπτωση, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ο αλλόγλωσσος μαθητής εκπαιδεύεται μέσω μιας δεύτερης γλώσσας ενώ στη δεύτερη περίπτωση μελετάται ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η διδασκαλία των μαθητών - μελών της κυρίαρχης ομάδας, μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών (Σκούρτου, 2005β).

2.3 Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη σε δίγλωσσους πληθυσμούς

1.3.1 Γλωσσικό εισαγόμενο: ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά

Το γλωσσικό εισαγόμενο αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για την κατάκτηση και τη χρήση μιας γλώσσας από μεριάς των ανθρώπων. Πρόκειται για μια απαραίτητη διεργασία επαφής και επεξεργασίας των γλωσσικών δεδομένων που επιτρέπει τα άτομα να αναπτυχθούν γλωσσικά και επικοινωνιακά, ώστε να συμβάλλουν στη διάδοση μιας γλώσσας και στην κατάκτησή της.

Σύμφωνα με την υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα-στόχο, όσο περισσότερο εκτεθεί ένα παιδί στη γλώσσα-στόχο, τόσο πιο γρήγορα και αποτελεσματικά θα την κατακτήσει. Η οποιαδήποτε επαφή με άλλη γλώσσα θα εμποδίσει την πορεία της κατάκτησης (Σκούρτου, 2011). Κριτική στην υπόθεση αυτή άσκησε μεταξύ άλλων ο Krashen (1985, όπως αναφέρεται στην Σκούρτου, 2011) τονίζοντας πως χωρίς την εξασφάλιση ενός γλωσσικά ελκυστικού, λεξιλογικά διαφοροποιημένου και εννοιολογικά εμπλουτισμένου γλωσσικού περιεχομένου (θεωρία της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας) ο χρόνος έκθεσης αποδυναμώνεται. Η υπόθεση καταρρίπτεται και από τα θετικά αποτελέσματα των δίγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης (Σκούρτου, 2011).

Αρκετές πρόσφατες μελέτες έχουν βρει επιπτώσεις της ποσότητας γλωσσικού εισερχομένου σε διάφορες πτυχές της γλωσσικής κατάκτησης των δίγλωσσων παιδιών. Για παράδειγμα, σε μια σειρά μελετών για δίγλωσσα αγγλικά/ισπανικά παιδιά στο Μαϊάμι, η Gathercole (2002a, 2002b, 2002c) παρατήρησε ότι τα μικρότερα δίγλωσσα παιδιά με λιγότερη έκθεση στη γλώσσα - στόχο στο σπίτι ή/και στο σχολείο είχαν συστηματικά πιο κακή απόδοση από εκείνα τα παιδιά που είχαν περισσότερη έκθεση, συμπεριλαμβανομένων των μονόγλωσσων συνομηλίκων τους.

Σε μια μελέτη πάλι με δίγλωσσα παιδιά στην αγγλική/ισπανική παιδιά, οι Cobo-Lewis et al. (2002a, 2002b) παρατήρησαν ότι η απόκτηση του λεξιλογίου υπόκειται επίσης σε επιδράσεις της ποσότητας του γλωσσικού εισερχομένου, τόσο στη γλώσσα της μειοψηφίας όσο και στη γλώσσα της πλειοψηφίας. Τόσο αυτές όσο και άλλες μελέτες σημείωσαν επίσης μια σημαντική επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, η οποία συχνά μετριέται ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, τα οποία και τα δύο μπορεί να επηρεάσουν την ποσότητα και το είδος του γλωσσικού εισερχομένου στο οποία εκτίθεται τα παιδιά (Hoff, 2006).

Η πρόσφατη έρευνα των Prentza και Kaltza (2020) έχει επισημάνει με ενδιαφέρον την επίδραση των ποσοτικών χαρακτηριστικών του εισερχομένου στις δύο γλώσσες στην ικανότητα και ανάπτυξη των δεξιοτήτων στους βλαχόφωνους πληθυσμούς, μιας και οι ομιλητές με περισσότερη και πιο σταθερή έκθεση και στις δύο γλώσσες ανέπτυσαν τα γλωσσικά συστήματα με μεγαλύτερη πληρότητα. Η έρευνα ωστόσο τονίζει και την επίδραση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γλωσσικού

εισερχομένου στη δίγλωσση ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η επίδραση της έκθεσης σε γραπτό γλωσσικό εισερχόμενο, καθώς ο γραπτός λόγος γενικά χαρακτηρίζεται από πιο σύνθετη γραμματική δομή και διαφορετικό λεξιλόγιο. Δεδομένου ότι η βλάχικη γλώσσα δεν έχει γραπτό λόγο παρά μόνο προφορικό λόγο στην συγκεκριμένη έρευνα, οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι νεότεροι ομιλητές με δεξιότητες εγγραμματισμού στην ελληνική γλώσσα, φαίνεται να μεταφέρουν αυτές τις δεξιότητες στην μειονοτική βλάχικη γλώσσα, με αποτέλεσμα στον προφορική τους παραγωγή στα βλάχικά να παρατηρείται πιο σύνθετη μακροδομή, όπως φανερώνει η ύπαρξη σημαντικά περισσότερων δευτερευουσών προτάσεων.

Μια άλλη παράμετρος που συνδέεται με το γλωσσικό εισαγόμενο είναι η γλώσσα του σπιτιού, δηλαδή η γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Σε σχέση με την επίδραση της γλώσσα του σπιτιού τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντιφατικά. Οι έρευνες των De Houwer (2007) και La Morgia (2011, όπως αναφέρεται στο Prentza & Kaltsa, 2020) μας αναφέρουν ότι η συνεχής χρήση της γλώσσας του σπιτιού επιδρά θετικά σε μια μειονοτική γλώσσα όπως η Βλάχικη, ωστόσο οι έρευνες των Goldberg et al. (2008) και Paradis (2011), μας κάνουν γνωστό ότι η χρήση της γλώσσας δεν επιδρά καθόλου στο προφίλ του δίγλωσσου ομιλητή. Στην έρευνα των Prentza και Kaltsa (2020) χρήση της βλάχικης γλώσσας κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής των ομιλητών ως γλώσσα σπιτιού φάνηκε ότι επηρέασε αποφασιστικά την ανάπτυξη στη μειονοτική γλώσσα.

2.3.2 Γλωσσικό εξαγόμενο-παραγόμενο

Η επεξεργασία των γλωσσικών εισαγομένων και εξαγομένων στοχεύει στην καλλιέργεια στρατηγικών που θα βοηθήσουν τα παιδιά από μικρή ηλικία να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα αποτελεσματικά. Είναι σημαντικό κάθε άνθρωπος να αποκτήσει πρώιμα την ικανότητα αποκωδικοποίησης ορολογιών και να οικειοποιείται με βάση τις εμπειρίες του.

Σύμφωνα με την έρευνα της Ιωάννου (2020), η Swain (1985) διαπίστωσε ότι το κατανοητό ΓΕΙΣ (Γλωσσικό Εισαγόμενο) δεν ήταν επαρκές για την εκμάθηση της Γ2,

καθώς παρατήρησε ότι οι δεξιότητες παραγωγής λόγου ήταν λιγότερο ανεπτυγμένες σε σχέση με τις δεξιότητες κατανόησης. Η παρατήρηση αυτή έδωσε ώθηση για τη διατύπωση της Υπόθεσης του Γλωσσικού Εξαγομένου (Output Hypothesis), σύμφωνα με την οποία η παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου κατέχει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική κατάκτηση, καθώς:

- α) δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εξασκηθούν και να αυτοματοποιήσουν τη γλωσσική τους παραγωγή,
- β) υποβοηθά τη διαδικασία του ελέγχου εικασιών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της
- γ) αναγκάζει τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στη δομή της γλώσσας και
- δ) προωθεί τη γνωστική διεργασία εντοπισμού του κενού μεταξύ της διαγλώσσας των μαθητών και της γλώσσας-στόχου (Swain 1985). Το 1990 ο Schmidt διατύπωσε την Υπόθεση του Εντοπισμού (noticing hypothesis), σύμφωνα με την οποία η γνωστική διεργασία του είναι απαραίτητη και επαρκής διαδικασία για τη μετατροπή του ΓΕΙΣ σε κατανοητό ΓΕΙΣ (comprehensible input).

Με βάση τα πορίσματα των ερευνητών αυτών, ο Long παρουσίασε την αναθεωρημένη εκδοχή της Υπόθεσης της Διεπίδρασης το 1996: «Η διαπραγμάτευση της σημασίας, και ειδικότερα η διαπραγμάτευση που προωθεί τις διεπιδραστικές αναπροσαρμογές από τον φυσικό ομιλητή και διευκολύνει την κατάκτηση καθότι συνδέει το ΓΕΙΣ, τις εσωτερικές ικανότητες του μαθητή (ιδιαίτερα την επιλεκτική προσοχή) και το γλωσσικό εξαγόμενο με παραγωγικούς τρόπους» (Long 1996: 451). Η υπόθεση του Long πυροδότησε μεγάλο αριθμό ερευνών Mackey 1999, 2006, Mackey κ.ά., 2000, Loewen 2004, 2005).

Η παραγωγή λόγου των μαθητών αποκαλύπτει κατά κάποιο τρόπο τις εικασίες των μαθητών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της Γ2. Μέσω του γλωσσικού εξαγομένου οι μαθητές ελέγχουν συγκεκριμένες εικασίες που έχουν διαμορφώσει στο τρέχον στάδιο της διαγλώσσας τους. Για παράδειγμα οι μαθητές μπορεί να ανακαλύψουν αν το γλωσσικό εξαγόμενο που «ελέγχει» μια συγκεκριμένη υπόθεση οδηγεί σε επιτυχή επικοινωνία ή σε αρνητική ανατροφοδότηση.

Η διεπιδραστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα στην επικοινωνία του, συντελείται μια εσωτερική

διαδικασία που βοηθά στην ανάπτυξη της Γ2 (Gass & Mackey 2012: 9). Ο μαθητής/ομιλητής μιας πρόσθετης γλώσσας εστιάζει την προσοχή του στο κενό που υπάρχει ανάμεσα στην διαγλώσσα/ γλώσσα που χρησιμοποιεί και την γλώσσα στόχο (Schmidt 1990). Η διαδικασία αυτή ενεργοποιείται μέσω της διαδικασίας της διορθωτικής ανατροφοδότησης η οποία προσφέρει στους μαθητές την δυνατότητα να αλλάξουν το γλωσσικό εξαγόμενο και η αλλαγή του τους οδηγεί στην συντακτική γλωσσική επεξεργασία και στον έλεγχο των υποθέσεων που έχουν διαμορφώσει για γλωσσικούς τύπους της Γ2 και την ανάπτυξη της διαγλώσσας τους (Pica κ.ά. 1987, Swain 1993, Gass & Varonis 1994, Lyster 1998). Έτσι, ως αρχή μπορούν να παρέχονται μεταγλωσσικές πληροφορίες για φαινόμενα που περιλαμβάνουν απαιτητικές έννοιες και κανόνες και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι πλέον έτοιμοι να διακρίνουν τα σημαντικά γλωσσικά στοιχεία, κατασκευάζοντας οι ίδιοι τα νέα γλωσσικά δεδομένα (VanPatten & Oikennon 1996).

Τέλος, η οργάνωση, ο σχεδιασμός και η χρησιμοποίηση δραστηριοτήτων που δομούν τα εισαγόμενα και έχουν τόσο αναφορικό όσο και ψυχοσυναισθηματικό χαρακτήρα συμβάλλουν στην ορθή κατανόηση εννοιών και πρακτικών που σχετίζονται με τη δεύτερη γλώσσα. Μέσα από τον αναφορικό χαρακτήρα μιας δραστηριότητας, ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος προσπαθεί να ερμηνεύσει γλωσσικά εξαγόμενα που του παρουσιάζονται οπτικά και ακουστικά. Μάλιστα, οι αντιλήψεις των μελών μιας οικογένειας για τη γλώσσα αναπτύσσουν μια σειρά από πεποιθήσεις που ευνοούν την χρήση της και συνεπώς βελτιώνουν την επικοινωνία.

Στη μελέτη των Prentza και Kaltsa (2020) σε βλαχόφωνο πληθυσμό, φάνηκε πώς η ποσότητα του γλωσσικού παραγομένου σε διάφορες περιστάσεις και με διάφορους συνομιλητές (οικογένεια φίλοι, συγγενείς) λειτούργησε θετικά για τη γλωσσική ανάπτυξη τη βλάχικη γλώσσα επηρέασε αποφασιστικά την τρέχουσα ικανότητα σε αυτή.

2.3.3 Οικογενειακές γλωσσικές πρακτικές

Σύμφωνα με μελέτες των Ren και Hu (2013) η λεπτομερής ανάλυση των γλωσσικών οικογενειακών πρακτικών έρχεται σε άμεση αντιστοιχία με μελέτες που

σχετίζονται με τη θεωρητική κοινωνικοποίηση των γλωσσών (Luykx, 2005. Fogle, 2012). Οι αλληλεπιδράσεις που έχουν τα μέλη των οικογενειών στο πέρασμα των χρόνων συμβάλλουν στην καλλιέργεια πρακτικών που συντηρούν μια γλωσσική διάλεκτο, κρατώντας τη αναλλοίωτη (Schwartz, 2010). Σε σχέση με την επίδραση που έχει η χρήση της μειονοτικής γλώσσας από τους γονείς στο σπίτι τα ευρήματα δείχνουν ότι επιδρά υποστηρικτικά ως προς τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη (De Houwer 2007. La Morgia 2011). Σύμφωνα με της παραπάνω έρευνα η δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν μια δίγλωσση οικογένεια αναφέρεται τόσο σε ρητές όσο και σε υπόρητες γλωσσικές πρακτικές. Δηλαδή, μπορεί μια ομιλούμενη από την γλώσσα του σπιτιού να είναι ρητή, έχοντας συγκεκριμένη μορφή, γλωσσικά στοιχεία, στόχους, αλλά καθώς περνάνε τα χρόνια να μεταβάλλονται και να εκσυγχρονίζονται ώστε να γίνονται πιο κατανοητοί στη νέα γενιά (Fogle & King, 2013). Άλλωστε, η χρήση της γλώσσας του σπιτιού από τους γονείς, επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών (MishinaMori, 2011) (βλ. και ενότητα 2.3.1).

Τέλος η γλωσσική πολιτική που ακολουθεί μια οικογένεια μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από τις γλωσσικές ιδεολογίες-πεποιθήσεις και τις γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούν τα μέλη της. Παράλληλα σημαντικό θεωρείται και ο τρόπος που τα μέλη μιας οικογένειας διαχειρίζονται μια γλώσσα, καθώς έτσι συμβάλλουν στη συνέχιση της υπάρξεώς της (Spolsky, 2004).

Μάλιστα, οι αντιλήψεις των μελών μιας οικογένειας για τη γλώσσα αναπτύσσουν μια σειρά από πεποιθήσεις που ευνοούν την χρήση της και συνεπώς βελτιώνουν την επικοινωνία. Κάθε πρακτική που αξιοποιείται για την εκμάθηση μιας γλώσσας εντός των οικογενειακών τειχών μπορεί να είναι είτε αυθόρμητη είτε με πλήρη συνείδηση. Άλλωστε, η οικειοποίηση μιας γλώσσας μέσα από τη συμβολή των μελών μιας οικογένειας πραγματοποιείται με την καθημερινή επαφή μαζί της, τροποποιώντας και βελτιώνοντας στοιχεία που παρουσιάζουν ελλείψεις (Spolsky, 2009). Συνεπώς, οι πρακτικές που υιοθετεί και η ιδεολογία που μεταβιβάζει η οικογένεια αποτελούν ίσως το σημαντικότερο παράγοντα γλωσσικής διατήρησης ή μετατόπισης

2.3.4 Στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη γλώσσα

Οι ελληνικές μειονοτικές γλώσσες διακρίνονται σε 3 κατηγορίες ανάλογα με τη βιωσιμότητά τους, λόγω της έλλειψης γεωγραφικού συνεχούς με μια πολυπληθέστερη γειτονική γλωσσική ομάδα που να κάνει χρήση της ίδιας γλώσσας και λόγω του ιδιαίτερου χαρακτηρισμού τους ως γλώσσες σύγκλισης (Σελλά-Μάζη, 2016).

Τα διαφορετικά δημογραφικά και κοινωνικά δρώμενα που κυριαρχούσαν κατά καιρούς στις επαρχιακές πόλεις της Ελλάδας διαμόρφωσαν εξωγλωσσικούς λόγους που επηρέασαν τη βιωσιμότητα ορισμένων διαλέκτων και γλωσσών, όπως τα βλάχικα. Όσον αφορά τη βιωσιμότητα, αυτή διακρίνεται σε υψηλή, σε μέση και σε χαμηλή. Ενδεικτικά παραδείγματα γλωσσών που έχουν χαμηλή βιωσιμότητα είναι τα αρβανίτικα, τα αρμένικα και τα αρωμούνικα ή βλάχικα που επικρατούν σε περιοχές της Στερεάς Ελλάδας, της Βόρειας Ελλάδας, της Κεντρικής Μακεδονίας και της Θεσσαλίας. Τα πομάκικα από την άλλη έχουν μέση βιωσιμότητα, καθώς ακόμα και σήμερα επικρατούν σε ικανοποιητικό βαθμό σε περιοχές της Θράκης. Αντίθετα, υψηλή βιωσιμότητα παρατηρείται στα ρομανί ή τσιγγάνικα που μιλιούνται σε ευρεία κλίμακα σε όλη την Ελλάδα από τους Ρομά, οι οποίοι μένουν πιστοί στη γλώσσα και στις παραδόσεις τους. Οι ομιλούντες μιας γλώσσας μέσα από τις υποκειμενικές απόψεις τους μπορούν να διαμορφώσουν στάσεις και αντιλήψεις. Η κοινωνιογλωσσολογία αποτελεί την επιστήμη που ασχολήθηκε ενεργά μ' αυτό το θέμα καταλήγοντας στο ότι η γλωσσική συμπεριφορά μιας κοινωνικής ομάδας μπορεί να διατηρήσει στο επίκεντρο μια γλώσσα, ώστε ακόμα και να μην γίνει επίσημη, τουλάχιστον να διατηρηθεί (Gal, 1993).

Υπάρχουν άνθρωποι που από σεβασμό στην καταγωγή τους, αλλά και διάθεση για ανακάλυψη των ριζών τους, έψαξαν και έμαθαν τη γλώσσα που μιλούσαν οι παππούδες και οι προπαππούδες τους. Αυτοί λοιπόν φρόντισαν να κρατήσουν ζωντανούς τους γλωσσικούς τύπους της γλώσσας που μπορεί σήμερα να έχει χαμηλή βιωσιμότητα, αλλά είναι σε θέση να διαμορφώσει κοινωνικά χαρακτηριστικά, πολιτισμικές ταυτότητες και αντιλήψεις που να ενισχύσουν το φρόνημα του τόπου.

Η γλωσσική ιδεολογία συνυφαίνεται μέσα από τις στάσεις και τις αντιλήψεις που επικρατούν σε μια κοινότητα γύρω από μία γλώσσα. Στην ουσία πρόκειται για

υποκειμενικές θέσεις που σχετίζονται με το πώς παρουσιάζεται και πώς χρησιμοποιείται μια γλώσσα. Ωστόσο, όταν οι αντιλήψεις για μια γλώσσα την αντιμετωπίζουν ως ένα πεδίο έρευνας που θα ασχοληθεί η κοινωνιογλωσσολογική επιστήμη, τότε ο υποκειμενισμός μετατρέπεται σε κάτι μεταβλητό που χτίζεται και επικρατεί σταδιακά (Silverstein 1979).

Οι υποκειμενικές αντιλήψεις για μια γλώσσα πολλές φορές οδηγούν στην περιθωριοποίηση άλλων γλωσσών λόγω του άγχους για αποκλεισμό. Έτσι μέλη των κοινωνιών που μεγάλωσαν με μια τοπική διάλεκτο, όπως για παράδειγμα τα Βλάχικα, αναγκάστηκαν στο πέρασμα του χρόνου να αφήσουν τη διάλεκτο αυτή και να μιλούν μόνο τη Νέα Ελληνική. Αυτό σημαίνει ότι οι ιδέες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις σχετικά με μια γλώσσα αποτελούν ένα σύνθετο φαινόμενο, καθώς μπορούν να οδηγήσουν στην υπεροχή μιας γλώσσας που βρίσκει ανταπόκριση από το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας.

Οι αρνητικές θεωρήσεις σχετικά με την ταυτόχρονη ύπαρξη διάφορων διαλέκτων εντός μιας κοινωνίας οφείλονται στον φόβο για κατακερματισμό των γνήσιων φυλετικών ταυτοτήτων και στην ύπαρξη μιας διαφορετικότητας που θα επηρεάζει καθημερινά την αρμονική συμβίωση των ανθρώπων τόσο σε επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης όσο και σε επίπεδο πολιτισμού (Trudgill 1995). Μάλιστα, αν πάρουμε ως παράδειγμα τα αρβανίτικα θα διαπιστώσουμε ότι το γεγονός ότι η προέλευσή τους κατά την ιστορία είναι από την Αλβανία, οδήγησε κάθε πολιτική ηγεσία να προσπαθεί να κατευθύνει τον λαό να θεωρήσει ότι η κυριαρχία τους θα σήμαινε υποβιβασμό της ελληνικής γλώσσας, αλλά και γλωσσική συρρίκνωσή της (Tsitsipis, 1998).

Όπως αναφέρουν οι Prentza και Kaltsa (2020), στην έρευνα που έχουν κάνει σε 60 βλαχόφωνους ομιλητές στην Ήπειρο, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν τους επιτρεπόταν η χρήση και η έκφραση της μειονοτικής γλώσσας στο σχολείο και ορισμένοι συμμετέχοντες ως παιδιά είχαν αρνητικές εμπειρίες επειδή ήταν βλαχόφωνοι. Η ποιοτική ανάλυση της στάσης των δίγλωσσων ομιλητών απέναντι στην απειλούμενη (βλάχικη) και πλειοψηφική γλώσσα (ελληνικά) έδειξε ότι οι δίγλωσσοι νεότερης ηλικίας ανέφεραν τα ελληνικά ως μητρική τους γλώσσα, ενώ οι

δίγλωσσοι μεγαλύτερης ηλικίας τα βλάχικα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι παρά τη διαφορά ως προς ποια γλώσσα αναφέρουν οι ίδιοι οι δίγλωσσοι ως μητρική τους, όλοι ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν αναφέρουν ότι η βλάχικη γλώσσα είναι σημαντική και θεωρούν πώς πρέπει να μεταδοθεί στις νεότερες γενιές και να διαδοθεί.

B. Ερευνητικό μέρος

1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα τεθούν έχουν ως σκοπό την ανάλυση των γλωσσικών πρακτικών και του γλωσσικού προφίλ των δίγλωσσων βλαχόφωνων ομιλητών που επίσης μιλούν την ελληνική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, θα παρατηρήσουμε τους διαφορετικούς τύπους διγλωσσίας, τις εμπλεκόμενες γλώσσες και κατά πόσο η έκθεση σε αυτές, η χρήση τους, αλλά και οι στάσεις και αντιλήψεις των ομιλητών μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα στις τέσσερις (4) ηλικιακές κατηγορίες ατόμων που επιλέχθηκαν. Μέσα από την έρευνα που θα ακολουθήσουμε θα παρατηρήσουμε το γλωσσικό επίπεδο των συμμετεχόντων της έρευνας, καθώς και τη σχέση τους (άμεση ή έμμεση) με τα ελληνικά και με τα βλάχικα. Το δείγμα της έρευνας ομαδοποιήθηκε με βάση τις ακόλουθες ηλικιακές κατηγορίες: 20-40 ετών, 41-60 ετών, 61-80 ετών και 81ετών και άνω. Η κατηγοριοποίηση αυτή επιλέχτηκε καθώς προηγούμενες έρευνας για τα βλάχικά, αλλά και τις μειονοτικές γλώσσες κληρονομίας εν γένει έδειξαν ότι η ηλικία είναι πολύ σημαντικός παράγων που επηρεάζει τις γλωσσικές πρακτικές αλλά και το προφίλ των δίγλωσσων ομιλητών (βλ. π.χ. Prentza & Kaltsa, 2020. Tsimpli, Prentza & Kaltsa, 2022).

Επίσης θα είναι ενδιαφέρον να δούμε την Βλάχικη γλώσσα ως μια γλώσσα που τείνει να εξαφανιστεί με το πέρασ των ετών, καθώς και σε ποια κατηγορία την κατατάσσει ο ευρωπαϊκός χάρτης γλωσσών.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα διερευνήσει η εν λόγω έρευνα είναι τα εξής:

1. Ποιο είναι το γλωσσικό προφίλ των δίγλωσσων βλαχόφωνων ομιλητών της Αβδέλλας Γρεβενών;
2. Ποιες είναι οι γλωσσικές πρακτικές των δίγλωσσων βλαχόφωνων ομιλητών και πως διαφοροποιούνται;
3. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των δίγλωσσων βλαχόφωνων ομιλητών ως προς τη βλάχικη γλώσσα

4. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη θεώρηση της Βλάχικης γλώσσας ως μιας γλώσσας υπό εξαφάνιση;
5. Ποιος είναι ο βασικός παράγοντας που διαμορφώνει τα αποτελέσματα στα ερωτήματα (1), (2),(3) και (4);

2.Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας συγκρότησαν δίγλωσσοι ομιλητές της βλάχικης και της ελληνικής. Ο δίγλωσσος αυτός πληθυσμός προερχόταν από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή της Μακεδονίας, την Αβδέλλα Γρεβενών. Στη συγκεκριμένη περιοχή η βλάχικη γλώσσα ομιλείται από τους μεγαλύτερους σε ηλικία ως πρώτη γλώσσα ενώ η ελληνική ομιλείται ως δεύτερη γλώσσα μέσα στην οικογένεια και μεταξύ των κατοίκων του χωριού. Ωστόσο κατά τους καλοκαιρινούς μήνες η διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων στο χωριό επιφέρει τη χρήση της διαλέκτου και από ομιλητές που κατοικούν μόνιμα σε άλλες περιοχές αλλά έχουν καταγωγή από τα Γρεβενά.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή του δείγματος ήταν η δειγματοληψία ευκολίας. Η ευκολία έγκειται στην ευκολία πρόσβασης του ερευνητή στο δείγμα (Bryman, 2017). Στην επαφή με τον συγκεκριμένο πληθυσμό διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο η θέση που κατείχε ο ερευνητής. Ο ίδιος όντας Πρόεδρος του Πολιτιστικού Συλλόγου της Αβδέλλας και φυσικός ομιλητής της βλάχικης γλώσσας κατάφερε ως ενεργό μέλος να λειτουργήσει με ευκολία στην παρούσα γλωσσική κοινότητα και να διεκδικήσει τη συμμετοχή ενός ικανοποιητικού δείγματος ατόμων. Τελικά τον αριθμό του δείγματος αποτέλεσαν 80 άτομα τα οποία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω εμπίπτουν στις εξής ηλικιακές ομάδες: 20-40 ετών με αριθμό ατόμων 12 άτομα, 41-60 ετών με αριθμό ατόμων 25 άτομα, 61-80 ετών με αριθμό ατόμων 29 και 81ετών και άνω με αριθμό ατόμων 14 άτομα.

2.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο-Μάιο του 2022 και η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε περίπου έναν μήνα. Σε πρώτο στάδιο ο ερευνητής ζήτησε τη συμμετοχή στην έρευνα μελών του συλλόγου και παράλληλα κατοίκων του χωριού. Έπειτα κανόνισε συνάντηση με όσους εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα. Κανόνισε διά ζώσης συνάντηση στο σπίτι κάθε συμμετέχοντα σε συγκεκριμένη ώρα. Για την τήρηση ζητημάτων ηθικής και δεοντολογίας, μοίρασε ένα έντυπο ενημερωτικό σημείωμα που αφορούσε σε πληροφορίες για την έρευνα. Ειδικότερα αναφερόταν ο σκοπός και τα οφέλη συμμετοχής στην έρευνα, ενώ εξασφαλίστηκε η απουσία κινδύνου από τη συμμετοχή καθώς και το δικαίωμα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των προσωπικών τους στοιχείων και την προστασία των απαντήσεών τους από κάθε έκθεση. Επιπλέον εκτιμήθηκε ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες. Αφού τα άτομα μελέτησαν με προσοχή το έντυπο προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία ενημέρωσης, συνήνεσαν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στη συνέχεια ακολούθησε η διαδικασία της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε κάθε συμμετέχοντα και συμπληρώθηκαν χειρόγραφα. Ταυτόχρονα και ο ερευνητής παρακολουθούσε κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του και ήταν διαθέσιμος για κάθε απορία ή διευκρίνιση. Επίσης βοήθησα ο ίδιος στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στις μεγαλύτερες ηλικίες που δεν μπορούσαν να το συμπληρώσουν οι ίδιοι λόγω του ότι ήταν αγράμματοι. Επιπλέον με αυτόν τον τρόπο αποκλειόταν η παράλειψη συμπλήρωσης οποιασδήποτε ερώτησης από τους συμμετέχοντες.

2.3. Μέθοδος συλλογής ποσοτικών δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στο συγχρονικό σχέδιο έρευνας. Σύμφωνα με αυτό το σχέδιο έρευνας τα ποσοτικά δεδομένα των μεταβλητών συλλέγονται σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και μπορούν να συσχετιστούν μεταξύ τους. Στο συγχρονικό σχέδιο βασίζεται η έρευνα επισκόπησης που χαρακτηρίζεται ως μέθοδος συλλογής δεδομένων. Στην έρευνα επισκόπησης τα

ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από έναν πληθυσμό συνήθως συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίων (Bryman, 2017).

Σύμφωνα με τον Μακράκη (1998), τα ποσοτικά δεδομένα απλώς περιγράφουν χωρίς να αποκαλύπτουν τους μηχανισμούς που τα δημιουργούν και τα διαμορφώνουν. Η αδυναμία αυτής της ποσοτικής προσέγγισης μπορεί να εξισορροπηθεί με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων και τεχνικών, οι οποίες μας δίνουν τη δυνατότητα να διεισδύσουμε σε βάθος και να κατανοήσουμε πληρέστερα το φαινόμενο της δίγλωσσίας που διερευνούμε στους συγκεκριμένους ομιλητές. Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων. Μας βοηθάει να αντλήσουμε πληροφορίες εις βάθος για τους συμμετέχοντες και συγκεκριμένα οι απόψεις των συμμετεχόντων πάνω σε διάφορες ερωτήσεις θα δώσει πληροφορίες για τον υπό εξέταση πληθυσμό, καθώς και η εξαγωγή αποτελεσμάτων θα είναι περισσότερο εμπειρισταωμένη. Στοχεύει περισσότερο στην ανάδυση νέων τυποποιήσεων και θεωρητικών μοντέλων παρά στην επαλήθευση υποθέσεων ή στη γενίκευση σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό. Το βασικό πλεονέκτημα των ποιοτικών μεθόδων που εξυπηρετεί αυτή την στόχευση είναι η ευελιξία που χαρακτηρίζει την ερευνητική διαδικασία. Για τους παραπάνω λόγους, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο που θα αναλυθεί στην παρακάτω ενότητα, περιείχε τόσο κλειστού τύπου ερωτήσεις για συλλογή ποσοτικών δεδομένων, όσο και ανοικτού τύπου για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

2.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την ποσοτική συλλογή δεδομένων είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης. Μέσω αυτού συλλέγονται και συγκεντρώνονται αριθμητικά δεδομένα με σκοπό να προκύψουν συμπεράσματα που θα υποστηρίξουν ή θα διαψεύσουν τις αρχικές υποθέσεις και θα απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016). Ο Robson (2007), αναφέρει ότι το ερωτηματολόγιο είναι ο ίσως ο καταλληλότερος τρόπος για να εντοπίσουμε τι σκέφτονται, αισθάνονται και τι πιστεύουν οι άνθρωποι.

Το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης χαρακτηρίζεται αλλιώς και ερωτηματολόγιο ατομικής εφαρμογής. Ο ερευνητής παραδίδει ο ίδιος τα ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώνονται από τους συμμετέχοντες με την επίβλεψή του (Bryman, 2017). Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε σε ένα αρχείο κειμένου τύπου Microsoft Word.. Το ερωτηματολόγιο της εν λόγω έρευνας στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης γλωσσικών πρακτικών ενός άλλου βλαχόφωνου πληθυσμού που διερευνήθηκε από τις Prentza και Kaltsa (2020). Αποτελούνταν συνολικά από 52 ερωτήσεις οι οποίες κατανεμήθηκαν σε πέντε άξονες (βλ. Παράρτημα).

Ο πρώτος άξονας περιλάμβανε γενικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες οι οποίες διατυπώθηκαν μέσα από επτά (7) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αφορούσαν την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τον τόπο γέννησης, τον τόπο διαμονής κατά τα δέκα πρώτα χρόνια της ζωής των ατόμων, το αν η Αβδέλλα Γρεβενών είναι τόπος μόνιμης κατοικίας ή προσωρινής διαμονής καθώς και τη μέση διάρκεια παραμονής στο χωριό για ένα έτος. Ως προς την ηλικία δόθηκαν 4 επιλογές: 20-40, 41-60, 61-80, 80 και άνω.

Ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου κατέγραφε την εκπαίδευση των ατόμων μέσα από εννέα (9) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στην τάξη αποφοίτησης, τη φοίτηση ή όχι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν διακόπηκε η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών, αν επαναλήφθηκε η φοίτηση σε κάποια τάξη, στον τόπο φοίτησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων/κηδεμόνων και στην καταγραφή των ομιλούμενων γλωσσών. Ο τόπος του σχολείου (δηλαδή, στην Αβδέλλα ή όχι) θα μας παρείχε πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με την διγλωσσία, συγκεκριμένα θα μας βοηθούσε να αντιληφθούμε τον χρόνο που μιλούσαν τα βλάχικα και τα ελληνικά αντίστοιχα στην τάξη και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Ο τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου αφορούσε στο οικογενειακό και γλωσσικό προφίλ των βλαχόφωνων και περιλάμβανε δεκατρείς (13) ερωτήσεις. Ειδικότερα οι ερωτήσεις αφορούσαν στην καταγωγή των συμμετεχόντων, τη μητρική γλώσσα των γονιών και του συντρόφου, το αν οι παππούδες μιλούν/μιλούσαν βλάχικα κι μένουν/έμεναν στο ίδιο σπίτι όλοι μαζί, σε ποια ηλικία ήρθαν σε επαφή οι

συμμετέχοντες με τα βλάχικα και τα ελληνικά και με ποιον τρόπο, ποια γλώσσα χρησιμοποιούσαν/-σαν στην τάξη και στα διαλείμματα.

Ο τέταρτος άξονας περιλάμβανε 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου και στόχευε στην ποσοτικοποίηση του γλωσσικού εισερχομένου και παραγομένου στα ελληνικά και τα βλάχικα. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να σημειώσουν με την ένδειξη Χ αν μέλη της οικογένειάς τους (γονείς, αδέρφια, λοιποί συγγενείς) καθώς και άλλες κοινωνικές επαφές (φίλοι, γείτονες, συγχωριανοί) τους μιλούσαν βλάχικα, ελληνικά ή βλάχικα και ελληνικά (γλωσσικό εισαγόμενο – 6 ερωτήσεις). Αντιστοίχως έπρεπε να σημειώσουν αν οι ίδιοι χρησιμοποιούσαν κυρίως τη μια από τις δύο γλώσσες ή και τις δύο γλώσσες όταν απευθύνονταν στα παραπάνω πρόσωπα (γλωσσικό παραγόμενο – 4 ερωτήσεις). Τέλος σε αυτό τον άξονα υπήρχε και μια ερώτηση όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να αξιολογήσουν τη γενική ικανότητά τους στη βλάχικη με πιθανές απαντήσεις: (Μιλάω λίγο, Δεν μιλάω καθόλου, Μιλάω άριστα, Δεν μιλάω αλλά τα καταλαβαίνω).

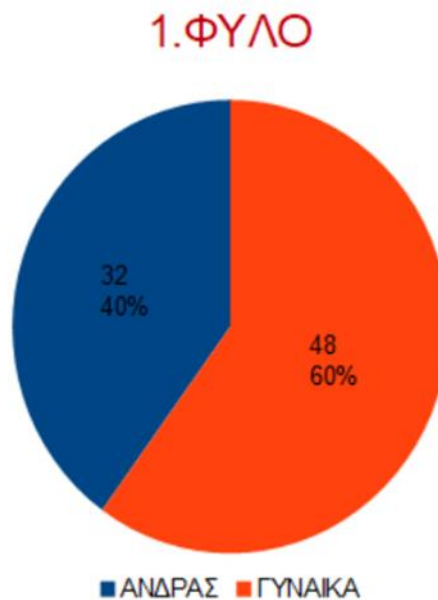
Ο πέμπτος άξονας αναφερόταν σε αντιλήψεις και στάσεις για τη γλώσσα. Περιλάμβανε μία ερώτηση κλειστού τύπου και 11 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σύντομα ποια γλώσσα νιώθουν ως μητρική, γιατί τα βλάχικα είναι σημαντικά για τους ίδιους, αν θεωρούν τα βλάχικα ως μία γλώσσα ή ως μια μη γλώσσα, αν τους είχε κάποτε απαγορευτεί να μιλούν βλάχικα, αν ήταν μέλη συλλόγων Βλάχων, αν καταλαβαίνουν τα βλάχικα από άλλα μέρη της Ελλάδας, αν τα παιδιά ή τα εγγόνια τους μιλούν βλάχικα, αν εικάζουν και γιατί ότι θα εξαφανιστούν τα βλάχικα στο μέλλον, αν θεωρούν ότι τα βλάχικα κινδυνεύουν ήδη υπό εξαφάνιση, με ποιους τρόπους μπορούν να διαφυλαχτούν ως γλώσσα κι αν πιστεύουν ότι τα βλάχικα έχοντας γραπτή μορφή θα μπορούσαν να διατηρηθούν στο μέλλον ως γλώσσα.

Το ερωτηματολόγιο μπορεί να χαρακτηριστεί έγκυρο, διότι, όπως αναφέρθηκε, διαμορφώθηκε με βάση το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε σε παρόμοια έρευνα των Prentza και Kaltsa (2020). Σύμφωνα με την εγκυρότητα περιεχομένου έγκυρο θεωρείται ένα εργαλείο όταν μελετά όλες τις διαστάσεις μιας μεταβλητής βασιζόμενο στη μελέτη της βιβλιογραφίας (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

4. Αποτελέσματα

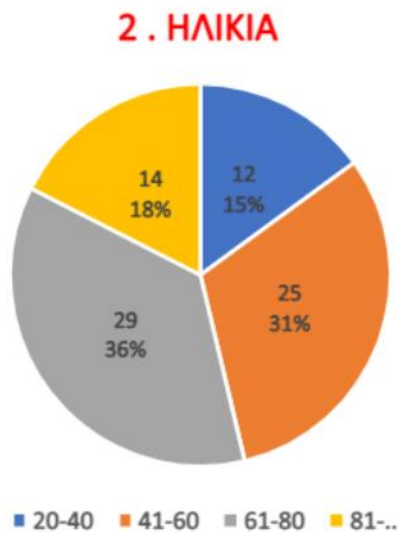
Αφού όλα τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια ατομικής συμπλήρωσης εισήχθησαν ψηφιακά μέσω του υπολογιστή, ακολούθησε η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αναπτύχθηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις με τη χρήση του προγράμματος Microsoft Excel. Στο δεύτερο στάδιο ακολούθησε η θεματική ανάλυση όπου έγινε η κωδικοποίηση των απαντήσεων από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Έγινε προσπάθεια ομαδοποίησης και κατάταξης των απαντήσεων σε θεματικές κατηγορίες με κριτήριο το κοινό τους περιεχόμενο (Τσώλης, 2015).

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου καταγράφηκαν οι γενικές πληροφορίες των συμμετεχόντων. Συνολικά ο αριθμός των ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ανερχόταν σε 80 άτομα. Ως προς το φύλο από τους 80 συμμετέχοντες οι 48 ήταν γυναίκες (60%) και οι 32 (40%) ήταν άντρες όπως απεικονίζεται στο γράφημα 1.



Γράφημα 1: Φύλο συμμετεχόντων

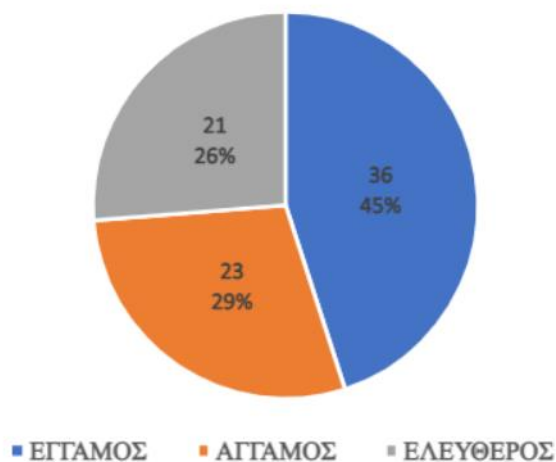
Όσον αφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων, η κατανομή ως προς τις 4 κατηγορίες φαίνεται στο γράφημα 2. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες που αριθμούνταν σε 29 άτομα (36%) είχαν ηλικία από 61 ως 80 ετών. Αμέσως μετά ακολούθησε η ηλικιακή ομάδα των ατόμων 41 ως 60 ετών που ο αριθμός τους ανερχόταν σε 25 άτομα (31%). Λιγότεροι ήταν οι συμμετέχοντες ηλικίας 81 ετών και άνω καθώς ανέρχονταν σε 14 άτομα (18%), ενώ 12 άτομα (31%) ήταν οι συμμετέχοντες ηλικίας 20 ως 40 ετών.



Γράφημα 2: Ηλικία συμμετεχόντων

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων αυτή περιγράφεται στο γράφημα 3. Από τους 80 συμμετέχοντες οι περισσότεροι που ήταν 36 σε αριθμό (45%) βρίσκονταν σε έγγαμη κατάσταση. Άγαμοι ήταν 23 συμμετέχοντες (29%), ενώ 21 συμμετέχοντες (26%) δήλωσαν πως ήταν ελεύθεροι ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση.

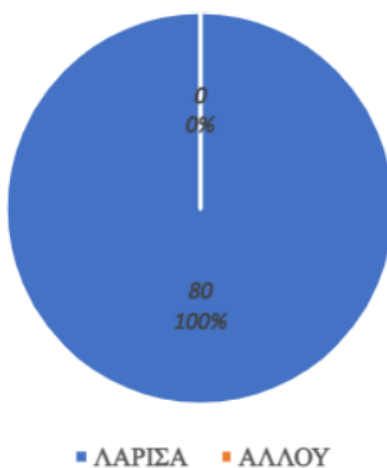
3.ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ



Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων

Στο γράφημα 4 αναφέρεται ο τόπος γέννησης των συμμετεχόντων. Και τα 80 άτομα (100%) δήλωσαν ότι η πόλη της Λάρισας ήταν το μέρος όπου γεννήθηκαν.

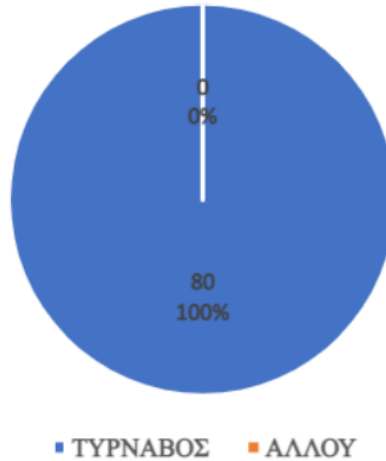
4.ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ



Γράφημα 4: Τόπος γέννησης συμμετεχόντων

Στο γράφημα 5 απεικονίζεται ο τόπος διαμονής των συμμετεχόντων κατά τα 10 πρώτα χρόνια της ζωής τους. Και τα 80 άτομα (100%) δήλωσαν ότι η κομόπολη του Τύρναβου ήταν το μέρος όπου γεννήθηκαν. Άλλα μέρη διαμονής δεν καταγράφηκαν.

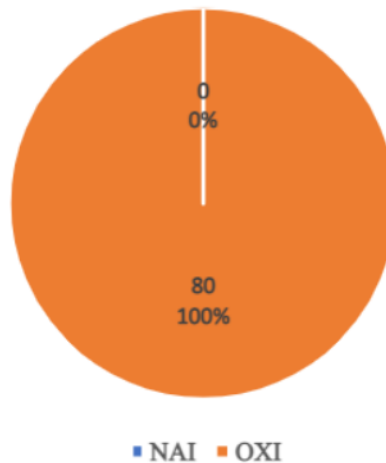
5. ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ



Γράφημα 5: Τόπος διαμονής συμμετεχόντων

Στο γράφημα 6 απεικονίζεται ο αριθμός των ατόμων που διέμεναν μόνιμα στην Αβδέλλα Γρεβενών. Και οι 80 συμμετέχοντες (100%) δήλωσαν ότι δεν ήταν μόνιμοι κάτοικοι του χωριού, αλλά η καταγωγή τους είναι από την Αβδέλλα Γρεβενών.

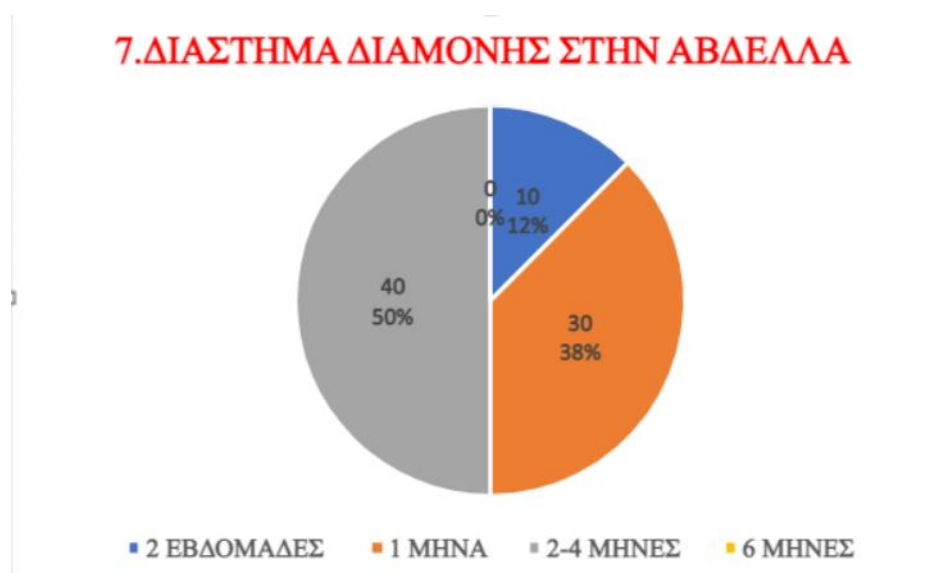
6. ΜΕΝΟΥΝ ΜΟΝΙΜΑ ΣΤΗΝ ΑΒΔΕΛΛΑ



Γράφημα 6: Μόνιμοι κάτοικοι στην Αβδέλλα Γρεβενών

Όπως αναγράφεται στο γράφημα 7 οι συμμετέχοντες δήλωσαν τον προσωρινό χρόνο διαμονής τους όταν επισκέπτονται την Αβδέλλα Γρεβενών. Οι 40 από τους

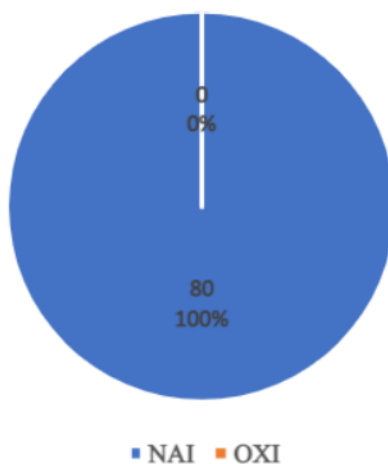
συμμετέχοντες (50%) έμεναν στο χωριό 2 ως 4 μήνες τον χρόνο, οι 30 από αυτούς (38%) παρέμεναν εκεί για έναν μήνα, ενώ 10 συμμετέχοντες (12%) διέμεναν στην Αβδέλλα μόλις για 2 εβδομάδες.



Γράφημα 7: Προσωρινός χρόνος διαμονής στην Αβδέλλα Γρεβενών

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν πληροφορίες γύρω από την εκπαίδευση των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με το γράφημα 8 όλοι οι συμμετέχοντες φοίτησαν σε σχολείο οποιασδήποτε βαθμίδας.

8.ΣΧΟΛΕΙΟ



Γράφημα 8: Φοίτησης σε σχολείο/ γραμματισμός

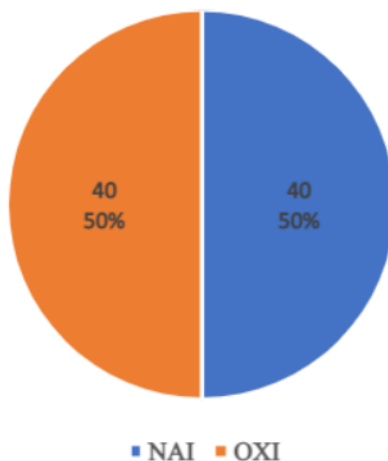
Σύμφωνα με το γράφημα 9 οι συμμετέχοντες δήλωσαν μέχρι ποια τάξη του σχολείου φοίτησαν. Από τα 80 άτομα τα 51 (64%) φοίτησαν μέχρι το Λύκειο, 15 άτομα (19%) φοίτησαν μέχρι το Γυμνάσιο, ενώ 14 άτομα (17%) παρακολούθησαν μόνο το Δημοτικό σχολείο. Συνεπώς το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων είχε λάβει την υποχρεωτική εκπαίδευση.



Γράφημα 9: Τάξη φοίτησης

Σύμφωνα με την ερώτηση 10 οι συμμετέχοντες έπρεπε αρχικά να δηλώσουν αν ολοκλήρωσαν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως αποτυπώνεται στο γράφημα 10 οι μισοί συμμετέχοντες (50%) συνέχισαν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι άλλοι μισοί όχι (50%).

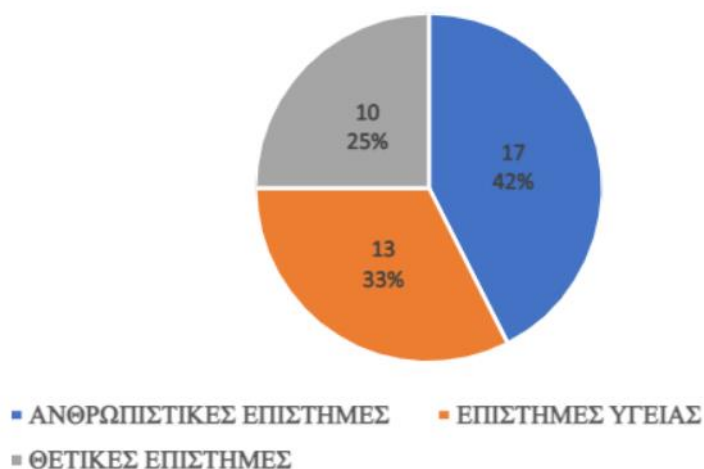
10.ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ



Γράφημα 10: Φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ως συνέχεια της ερώτησης 10, στην οποία οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συνέχισαν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έπρεπε να αναφέρουν την κατεύθυνση των σπουδών που ακολούθησαν στο πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με το γράφημα 11 από τα 40 άτομα που ακολούθησαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση οι 17 (42%) σπούδασαν ανθρωπιστικές επιστήμες, 13 άτομα (33%) σπούδασαν τις επιστήμες υγείας, ενώ 10 άτομα (25%) ακολούθησαν τις θετικές επιστήμες.

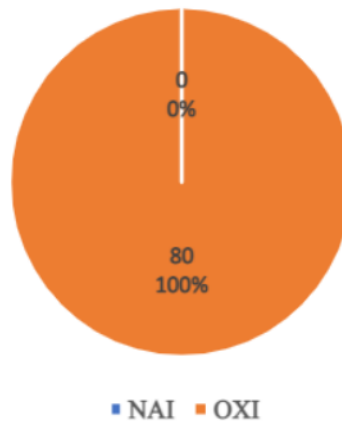
10.ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΑΙ



Γράφημα 11: Σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με την ερώτηση 11 οι συμμετέχοντες έπρεπε αρχικά να απαντήσουν αν συνέχισαν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε περίπτωση που τις συνέχισαν να προσδιορίσουν το επίπεδο σπουδών. Όπως αποτυπώνεται στο γράφημα 12 κανένας δεν επέκτεινε τις σπουδές του σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο μετά την ολοκλήρωση του βασικού τίτλου σπουδών. Συνεπώς δεν διατυπώθηκε κάποιο επίπεδο σπουδών.

11.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ



Γράφημα 12: Συνέχιση σπουδών μετά την τριτοβάθμια εκπαίδευση

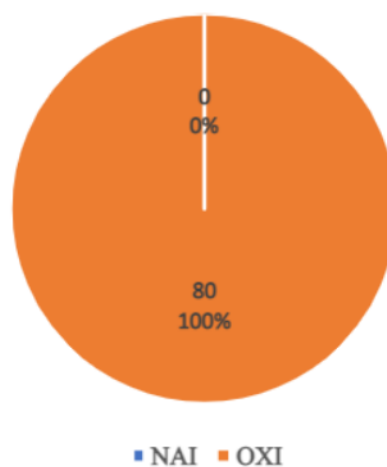
Σύμφωνα με την ερώτηση 12 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν αν υπήρξε κάποια διακοπή στην εκπαίδευσή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για συγκεκριμένο λόγο. Όπως απεικονίζεται στο γράφημα 13 κανένας από τους συμμετέχοντες της έρευνας δεν διέκοψε τις σπουδές του. Συνεπώς δεν διατυπώθηκε στη συνέχεια κάποιος συγκεκριμένος λόγος διακοπής σπουδών.



Γράφημα 13: Διακοπή σπουδών

Σύμφωνα με την ερώτηση 13 έπρεπε να απαντηθεί αν οι συμμετέχοντες επανέλαβαν κάποια τάξη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και στη συνέχεια να διευκρινίσουν ποια τάξη και για ποιον λόγο. Όπως φαίνεται στο γράφημα 14 κανένας από τους συμμετέχοντες δεν επανέλαβε φοίτηση σε κάποια τάξη. Συνεπώς δεν διατυπώθηκαν περαιτέρω πληροφορίες για αναφορά συγκεκριμένης τάξης φοίτησης ή συγκεκριμένος λόγος επαναφοίτησης.

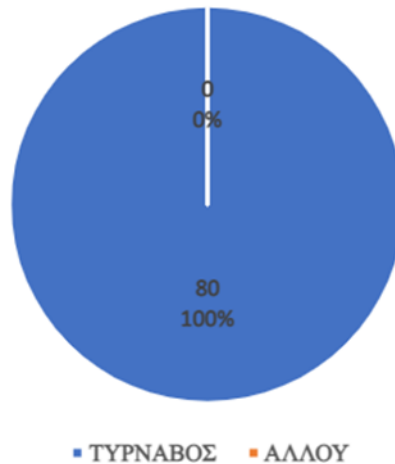
13.ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΤΑΞΗΣ



Γράφημα 14: Επανάληψη τάξης

Σύμφωνα με την ερώτηση 14 οι συμμετέχοντες έπρεπε να αναφέρουν τον τόπο φοίτησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Όπως αποτυπώνεται στο γράφημα 15 σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ο Τύρναβος ήταν η περιοχή όπου φοίτησαν όλοι οι συμμετέχοντες.

14. ΤΟΠΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΠΟΛΗ Η ΧΩΡΙΟ)

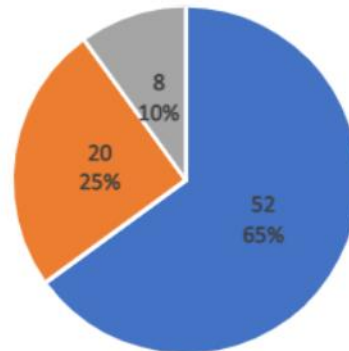


Γράφημα 15: Τόπος εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την ερώτηση 15 οι συμμετέχοντες έπρεπε να αναφέρουν την εκπαίδευση των γονέων ή κηδεμόνων τους. Όπως δηλώνεται στο γράφημα 16 από τους 52 συμμετέχοντες (65%) οι μητέρες τους φοίτησαν στο Δημοτικό. Οι μητέρες 20 συμμετεχόντων (25%) ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο, ενώ οι μητέρες μόλις 8 συμμετεχόντων (10%) έφτασαν τη φοίτησή τους ως το Λύκειο. Όπως φαίνεται στο γράφημα 17 οι πατέρες 40 συμμετεχόντων (50%) παρακολούθησαν το Δημοτικό, οι πατέρες 30 συμμετεχόντων (37%) παρακολούθησαν το Γυμνάσιο, ενώ 10 πατέρες από τους συμμετέχοντες (13%) έφτασαν ως το Λύκειο.

Συνεπώς γίνεται φανερό ότι περισσότερο οι μητέρες σε σύγκριση με τους πατέρες ολοκλήρωσαν τη φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο. Ωστόσο οι πατέρες υπερτερούσαν σε σχέση με τις μητέρες ως προς την πρόοδο της φοίτησης. Ειδικότερα οι πατέρες που συνέχισαν τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, ήταν περισσότεροι συγκριτικά με τις μητέρες οι οποίες ολοκλήρωσαν την εκπαίδευσή τους στο Δημοτικό.

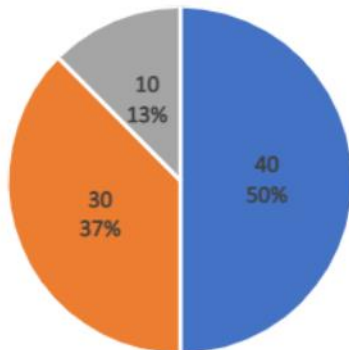
15.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΑ - ΜΗΤΕΡΑ



- ΜΗΤΕΡΑ - ΔΗΜΟΤΙΚΟ
- ΜΗΤΕΡΑ - ΓΥΜΝΑΣΙΟ
- ΜΗΤΕΡΑ - ΛΥΚΕΙΟ

Γράφημα 16: Εκπαίδευση μητέρας

15.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΑ - ΠΑΤΕΡΑΣ

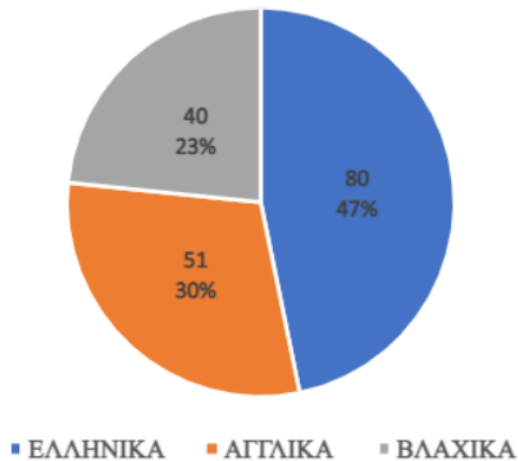


- ΠΑΤΕΡΑΣ-ΔΗΜΟΤΙΚΟ
- ΠΑΤΕΡΑΣ -ΓΥΜΝΑΣΙΟ
- ΠΑΤΕΡΑΣ -ΛΥΚΕΙΟ

Γράφημα 17: Εκπαίδευση πατέρα

Σύμφωνα με την ερώτηση 16 οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν ποιες γλώσσες μιλούσαν. Όπως αναφέρεται στο γράφημα 18 όλα τα άτομα μιλούσαν την ελληνική γλώσσα. Επίσης 51 άτομα (30%) μιλούσαν εκτός από την ελληνική και τη αγγλική γλώσσα, ενώ 40 άτομα (23%) μιλούσαν εκτός από την ελληνική και την βλάχικη γλώσσα, τα υπόλοιπα άτομα καταλάβαιναν την Βλάχικη γλώσσα αλλά δεν μπορούσαν να την μιλήσουν.

16. ΟΜΙΛΟΥΜΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ



Γράφημα 18: Ομιλούμενες γλώσσες συμμετεχόντων

Στη συνέχεια ακολούθησε το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου όπου οι συμμετέχοντες δήλωσαν στοιχεία γύρω από το οικογενειακό και γλωσσικό τους προφίλ. Σύμφωνα με την ερώτηση 17 οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν το μέρος καταγωγής των γονιών τους. Ειδικότερα σύμφωνα με τα γραφήματα 19 και 20 δήλωσαν το μέρος καταγωγής των μητέρων τους και των πατέρων τους αντίστοιχα. Η Αβδέλλα Γρεβενών ήταν σε κάθε περίπτωση ο τόπος καταγωγής των γονέων των συμμετεχόντων.

17.ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΓΟΝΕΩΝ -ΜΗΤΕΡΑ



Γράφημα 19: Τόπος καταγωγής μητέρας

17.ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΓΟΝΕΩΝ -ΠΑΤΕΡΑΣ



Γράφημα 20: Τόπος καταγωγής πατέρα

Σύμφωνα με την ερώτηση 18 οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν ποια ήταν η μητρική γλώσσα των γονιών τους. Ειδικότερα σύμφωνα με τα γραφήματα 21 και 22 δήλωσαν τη μητρική γλώσσα των μητέρων τους και των πατέρων τους αντίστοιχα. Οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι τόσο η μητρική γλώσσα της μητέρας όσο και του πατέρα ήταν η ελληνική.

18.ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΜΗΤΕΡΑΣ



Γράφημα 21: Μητρική γλώσσα μητέρας

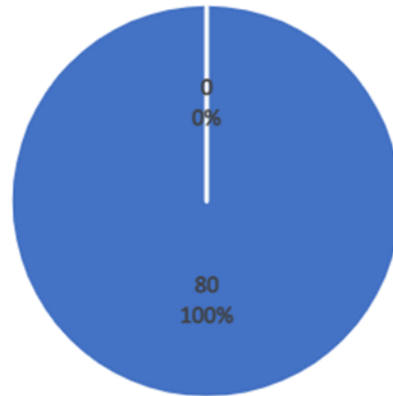
18.ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΑΤΕΡΑ



Γράφημα 22: Μητρική γλώσσα πατέρα

Σύμφωνα με την ερώτηση 19 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν αν οι γονείς τους, δηλαδή τόσο η μητέρα τους όσο και ο πατέρας τους μιλούσαν βλάχικα. Όπως φαίνεται στα γραφήματα 23 και 24 και οι δύο γονείς μιλούσαν βλάχικα.

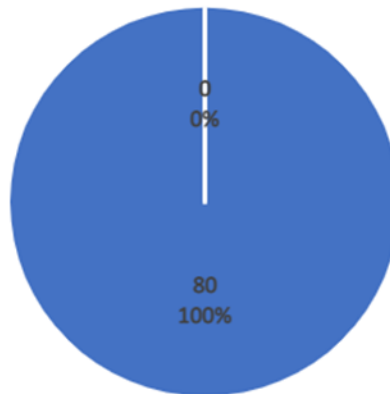
19.ΜΙΛΑΕΙ Η ΜΗΤΕΡΑ ΒΛΑΧΙΚΑ



■ ΜΗΤΕΡΑ -ΝΑΙ ■ ΜΗΤΕΡΑ -ΟΧΙ

Γράφημα 23: Η βλάχικη ως γλώσσα της μητέρας

19.ΜΙΛΑΕΙ Ο ΠΑΤΕΡΑΣ ΒΛΑΧΙΚΑ

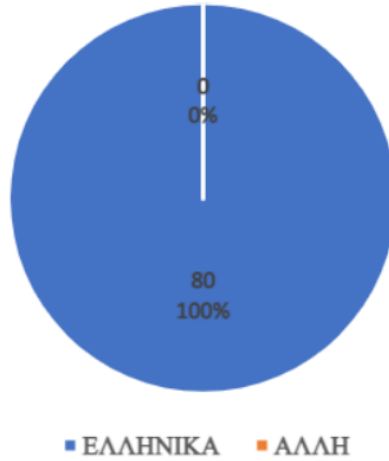


■ ΠΑΤΕΡΑΣ-ΝΑΙ ■ ΠΑΤΕΡΑΣ -ΟΧΙ

Γράφημα 24: Η βλάχικη ως γλώσσα του πατέρα

Σύμφωνα με την ερώτηση 20 οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν τη μητρική γλώσσα του συντρόφου τους. Σύμφωνα με το γράφημα 25 η γλώσσα του συντρόφου και για τους 80 συμμετέχοντες ήταν η ελληνική.

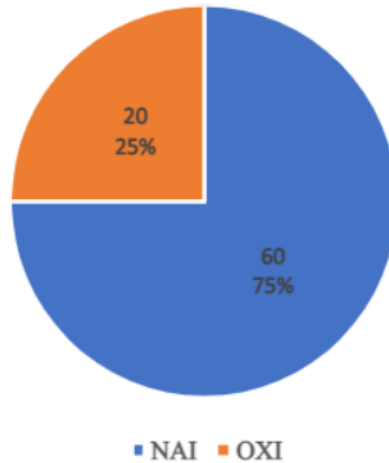
20.ΓΛΩΣΣΑ ΣΥΝΤΡΟΦΟΥ



Γράφημα 25: Μητρική γλώσσα συντρόφου

Σύμφωνα με την ερώτηση 22 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν αν τα βλάχικα ήταν η γλώσσα του σπιτιού όταν ήταν οι γονείς τους παιδιά. Σύμφωνα με το γράφημα 27 οι 60 συμμετέχοντες (75%) μιλούσαν βλάχικα στο σπίτι, ενώ οι 20 (25%) δεν μιλούσαν.

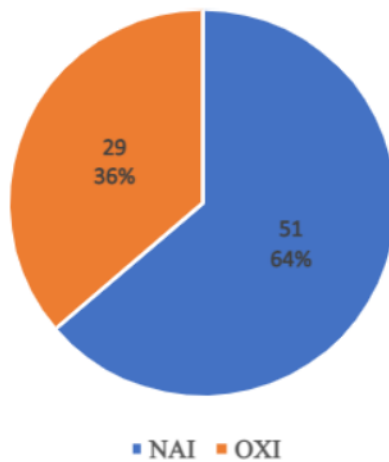
22.ΒΛΑΧΙΚΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΠΑΙΔΙΑ -ΓΟΝΕΙΣ



Γράφημα 27: Βλάχικα ως γλώσσα του σπιτιού για τους γονείς των συμμετεχόντων

Σύμφωνα με την ερώτηση 23 οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν αν τα βλάχικα ήταν η γλώσσα που μιλιόταν στο σπίτι όταν οι ίδιοι ήταν παιδιά. Όπως φαίνεται στο γράφημα 28 οι 51 συμμετέχοντες (64%) εξασκούσαν στο σπίτι τους κατά την παιδική ηλικία τα βλάχικα, ενώ οι 29 από αυτούς (36%) δεν τα μιλούσαν.

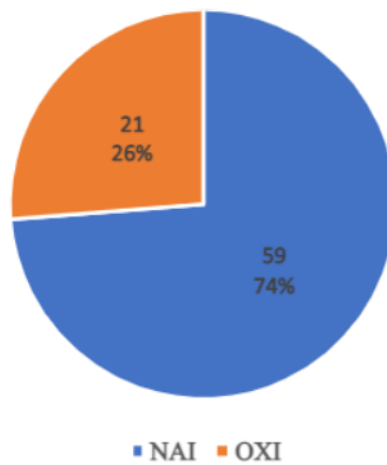
23.ΒΛΑΧΙΚΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ -ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ



Γράφημα 28: Βλάχικα ως γλώσσα ομιλίας στην παιδική ηλικία

Σύμφωνα με την ερώτηση 24 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν οι παππούδες τους έμεναν ή μένουν μαζί τους. Όπως απεικονίζεται στο γράφημα 29 συγκατοικούσαν με τους παππούδες τους 59 άτομα (74%), ενώ 21 άτομα (26%) δεν συγκατοικούσαν με συγγενείς τρίτης ηλικίας.

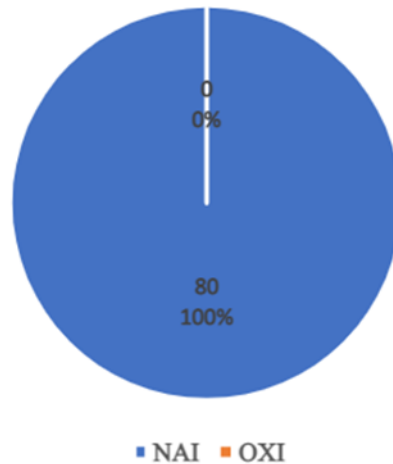
24.ΔΙΑΜΟΝΗ ΜΕ ΠΑΠΠΟΥΔΕΣ



Γράφημα 29: Διαμονή με παππούδες

Σύμφωνα με την ερώτηση 25 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν οι παππούδες τους μιλάνε βλάχικα. Όπως είναι φανερό από το γράφημα 29 οι παππούδες όλων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα μιλάνε τη βλάχικη γλώσσα.

25.ΜΙΛΑΝΕ ΟΙ ΠΑΠΠΟΥΔΕΣ ΒΛΑΧΙΚΑ



Γράφημα 29: Βλάχικα ως γλώσσα ομιλίας παππούδων

Σύμφωνα με την ερώτηση 26 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ποια ηλικία ήρθαν σε επαφή με τα βλάχικα και με ποιον τρόπο. Σύμφωνα με τον πίνακα 1 οι συμμετέχοντες απάντησαν πως αιτία επαφής με τα βλάχικα ήταν τόσο η οικογένεια των γονέων στην οποία βρέθηκαν κατά τη γέννηση όσο και κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία η επαφή με τους παππούδες. Ορισμένες από τις αυτολεξεί δηλώσεις των συμμετεχόντων που καταδεικνύουν αυτή τη διαπίστωση ήταν οι εξής: «Από τη στιγμή που ξεκίνησα να μιλάω μέσω των γονιών μου και των παππούδων μου», «Παιδική ηλικία από παππούδες κυρίως».

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης	Αριθμός αναφορών
1) Κατά τη γέννηση η οικογένεια των γονέων	50
2) Κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία η επαφή με τους παππούδες	30

Πίνακας 1: Τρόποι επαφής με τα βλάχικα

Σύμφωνα με την ερώτηση 27 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ποια ηλικία ήρθαν σε επαφή με τα ελληνικά και με ποιον τρόπο. Σύμφωνα με τον πίνακα 2 σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η επαφή τους με τα ελληνικά έγινε με τη

γέννησή τους καθώς μεγάλωναν στο περιβάλλον της οικογένειας των γονιών: «*Ηρθα σε επαφή με τα ελληνικά από τη στιγμή που άρχισα να μιλάω μέσω των γονιών μου*». Ωστόσο κάποιοι από αυτούς ανέφεραν ότι εξέλιξαν τη γλώσσα κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία με την είσοδο φοίτησης στο σχολείο: «*Όταν πήγα στο σχολείο*».

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης	Αριθμός αναφορών
1) Κατά τη γέννηση η οικογένεια των γονέων	30
2) Κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία φοίτηση στο σχολείο	50

Πίνακας 2: Τρόποι επαφής με τα ελληνικά

Σύμφωνα με την ερώτηση 28 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν ποια γλώσσα χρησιμοποιούσαν στο σχολείο, και συγκεκριμένα στην τάξη, μεταξύ της ελληνικής, της βλάχικης ή και των δύο ταυτόχρονα. Όπως αναφέρεται στο γράφημα 30 η γλώσσα που μιλούσαν στην τάξη ήταν αποκλειστικά η ελληνική. Συνεπώς είναι προφανές ότι στην τάξη ομιλούνταν η επίσημη γλώσσα του κράτους από μαθητές και εκπαιδευτικούς.

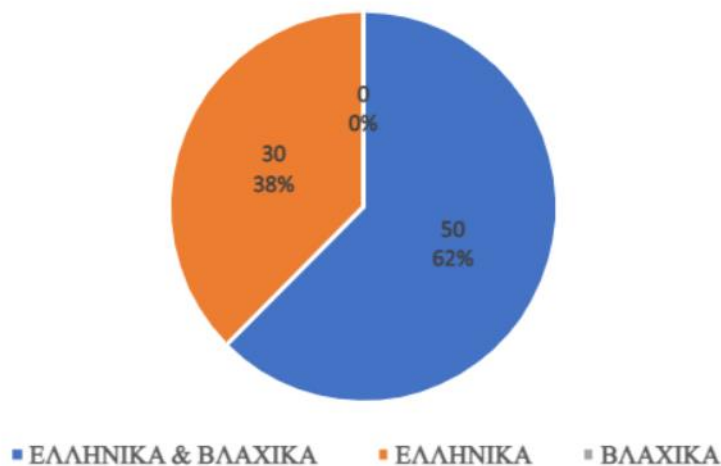
28.ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ



Γράφημα 30: Γλώσσα της τάξης

Σύμφωνα με την ερώτηση 29 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν ποια γλώσσα χρησιμοποιούσαν στο σχολείο την ώρα του διαλείμματος μεταξύ της ελληνικής, της βλάχικης ή και των δύο ταυτόχρονα. Όπως είναι φανερό από το γράφημα 31 η γλώσσα των διαλειμμάτων ήταν κυρίως τα ελληνικά από κοινού με τα βλάχικα για τους 50 από τους συμμετέχοντες (62%), ενώ 30 από αυτούς (38%) δήλωσαν ότι μιλούσαν μόνο τα ελληνικά. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε τα βλάχικα. Συνεπώς η βλάχικη γλώσσα από μόνη της δεν κατέλαβε πουθενά κυρίαρχη θέση ως γλώσσα επικοινωνίας.

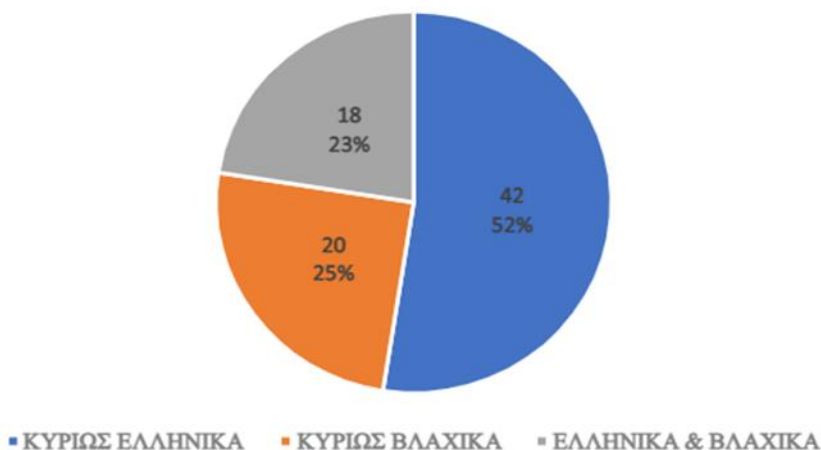
29.ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ



Γράφημα 31: Γλώσσα του διαλείμματος

Στη συνέχεια ακολούθησε το μέρος των αποτελεσμάτων που αξιολογούσε τη γλωσσική ικανότητα και τη συχνότητα χρήσης της βλάχικης γλώσσας σήμερα. Σύμφωνα με την ερώτηση 30 οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν σε ποια γλώσσα η μητέρα απευθυνόταν σε αυτούς. Όπως φαίνεται στο γράφημα 32 η μητέρα τους απευθυνόταν κυρίως στα ελληνικά γλώσσα καθώς 42 συμμετέχοντες (52%) επέλεξαν αυτή την απάντηση. Οι μητέρες 20 συμμετεχόντων τους μιλούσαν στα βλάχικα (25%), ενώ οι μητέρες 18 συμμετεχόντων (23%) τους μιλούσαν ελληνικά και βλάχικα μαζί. Συνεπώς στην πλειοψηφία τους οι μητέρες προτιμούν να μιλούν στα παιδιά τους στα ελληνικά.

30. Η ΜΗΤΕΡΑ ΜΟΥ ΜΙΛΑΕΙ ΣΕ ΜΕΝΑ



Γράφημα 32: Γλωσσικό εισαγόμενο- μητέρα

Σύμφωνα με την ερώτηση 31 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ποια γλώσσα οι ίδιοι απευθύνονταν στη μητέρα τους. Όπως φαίνεται στο γράφημα 33 42 άτομα (52%) απευθύνονταν στη μητέρα τους στα ελληνικά, 20 συμμετέχοντες (25%) χρησιμοποιούσαν μόνο τα βλάχικα ενώ 18 άτομα (23%) χρησιμοποιούσαν τα ελληνικά και βλάχικα από κοινού. Συνεπώς η ελληνική γλώσσα κατέχει κυρίαρχη θέση στις επιλογές των συμμετεχόντων.

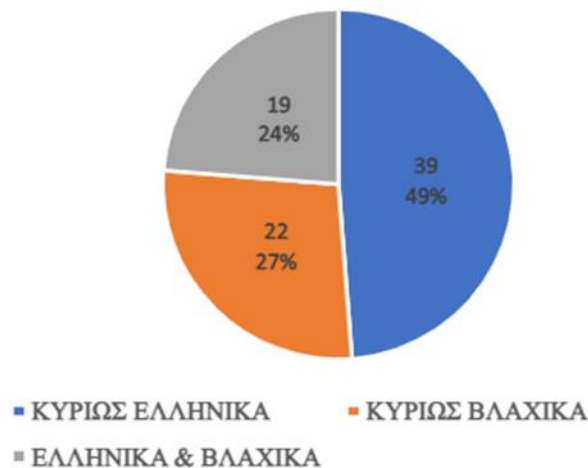
31. ΕΓΩ ΜΙΛΩ ΣΤΗΝ ΜΗΤΕΡΑ ΜΟΥ



Γράφημα 33: Γλωσσικό παραγόμενο- μητέρα

Σύμφωνα με την ερώτηση 32 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ποια γλώσσα τους απευθυνόταν ο πατέρας τους. Όπως φαίνεται στο γράφημα 34 οι πατέρες προτιμούσαν την ελληνική γλώσσα όταν μιλάνε στα παιδιά τους αφού 39 συμμετέχοντες (49%) επέλεξαν αυτή την απάντηση. Οι 22 συμμετέχοντες (27%) δήλωσαν τα βλάχικα ως γλώσσα που επιλέγουν οι πατέρες τους για να επικοινωνήσουν μαζί τους, ενώ οι πατέρες 19 ατόμων (24%) επιλέγουν τα ελληνικά από κοινού με τα βλάχικα. Συνεπώς η ελληνική γλώσσα υπερτερεί στις επιλογές επικοινωνίας των πατέρων έναντι της βλάχικης.

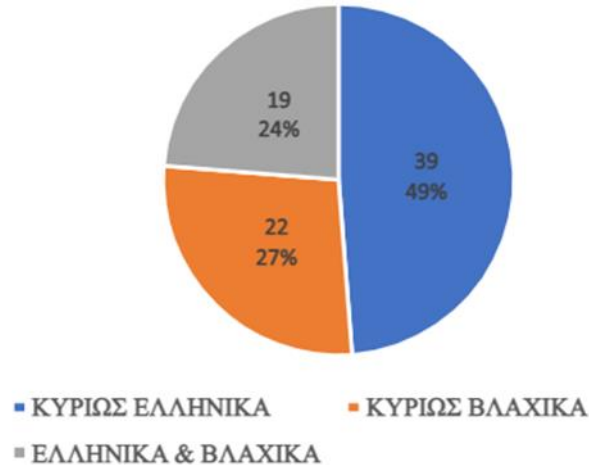
32.Ο ΠΑΤΕΡΑΣ ΜΟΥ ΜΙΛΑΕΙ ΣΕ ΜΕΝΑ



Γράφημα 34: Γλώσσα που μου μιλάει ο πατέρας

Σύμφωνα με την ερώτηση 33 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ποια γλώσσα οι ίδιοι απευθύνονται στον πατέρα τους για να επικοινωνήσουν. Όπως φαίνεται στο γράφημα 35 από τους 80 οι 39 συμμετέχοντες (49%) χρησιμοποιούν κυρίως τα ελληνικά, 22 άτομα (27%) χρησιμοποιούν τα βλάχικα, ενώ 19 άτομα (24%) χρησιμοποιούν τα βλάχικα από κοινού με τα ελληνικά. Συνεπώς στις επιλογές των συμμετεχόντων κυριαρχούν τα ελληνικά.

33.ΕΓΩ ΜΙΛΩ ΣΤΟΝ ΠΑΤΕΡΑ ΜΟΥ



Γράφημα 35: Γλώσσα που μιλάω στον πατέρα

Σύμφωνα με την ερώτηση 34 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ποια γλώσσα επικοινωνούν με τους παππούδες τους. Όπως φαίνεται στο γράφημα 36 40 συμμετέχοντες (50%) χρησιμοποιούν τα ελληνικά ως γλώσσα επικοινωνίας με τους παππούδες, 20 από αυτούς (25%) χρησιμοποιούν τα βλάχικα, ενώ οι υπόλοιποι 20 (25%) χρησιμοποιούν τα βλάχικα από κοινού με τα ελληνικά. Συνεπώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα ελληνικά για να επικοινωνήσουν με συγγενείς τρίτης ηλικίας.

34.ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΠΠΟΥΔΕΣ ΜΙΛΩ



Γράφημα 36: Γλώσσα επικοινωνίας με τους παππούδες

Σύμφωνα με την ερώτηση 35 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν ποια γλώσσα οι παππούδες τους χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο για να επικοινωνούν. Όπως φαίνεται στο γράφημα 37 η γλώσσα που επιθυμούν να χρησιμοποιούν οι παππούδες είναι κατά κύριο λόγο τα βλάχικα αφού 40 συμμετέχοντες (50%) απάντησαν ότι οι παππούδες τους μιλάνε σε αυτήν τη γλώσσα. Την επόμενη θέση ως γλώσσα επικοινωνίας των παππούδων κατέλαβαν τόσο τα ελληνικά όσο και τα βλάχικα από κοινού με τα ελληνικά αφού 20 συμμετέχοντες (25%) έδωσαν αυτή την απάντηση, ενώ επίσης 20 συμμετέχοντες (25%) απάντησαν ότι τα ελληνικά ήταν η γλώσσα επικοινωνίας των παππούδων. Συνεπώς οι άνθρωποι τρίτης ηλικίας αισθάνονται πιο οικεία μέσω της χρήσης της βλάχικης γλώσσας.

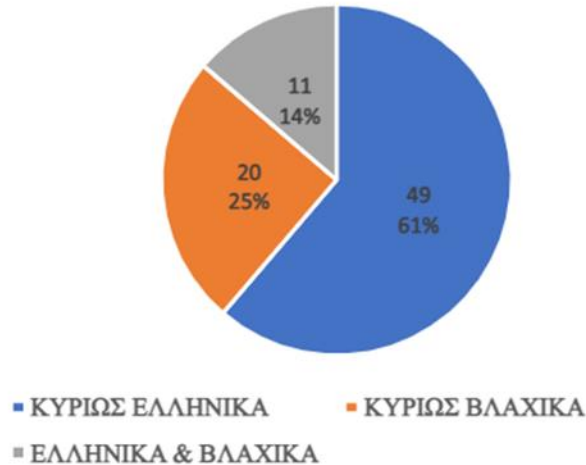
35.ΟΙ ΠΑΠΠΟΥΔΕΣ ΜΟΥ ΜΙΛΑΝΕ



Γράφημα 37: Γλώσσα επικοινωνίας των παππούδων

Σύμφωνα με την ερώτηση 36 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ποια γλώσσα επικοινωνούν με τους συγχωριανούς τους. Όπως φαίνεται στο γράφημα 38 η γλώσσα που κυριαρχεί κυρίως στις παρέες των βλαχόφωνων είναι η ελληνική σύμφωνα με τις δηλώσεις 49 ατόμων (61%). Αμέσως μετά ακολουθούν τα βλάχικα καθώς 20 συμμετέχοντες (25%) τα χρησιμοποιούν ως γλώσσα επικοινωνίας με τους συγχωριανούς τους και τέλος 11 άτομα (14%) χρησιμοποιούν τα ελληνικά και τα βλάχικα μαζί. Συνεπώς στις παρέες συγχωριανών από την Αβδέλλα Γρεβενών κυριαρχούν τα ελληνικά ως μέσο επικοινωνίας.

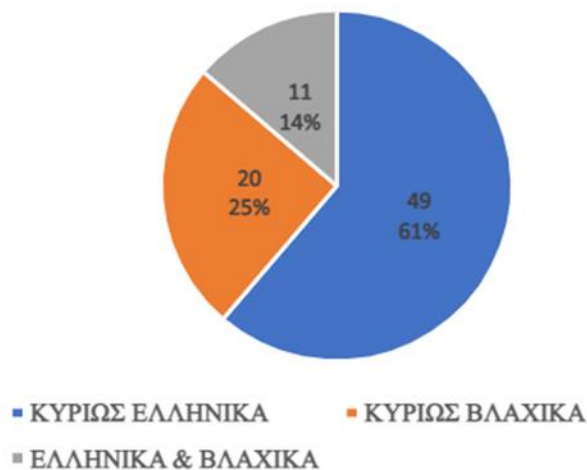
36.ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΓΧΩΡΙΑΝΟΥΣ ΜΙΛΑΩ



Γράφημα 38: Γλώσσα επικοινωνίας με συγχωριανούς

Σύμφωνα με την ερώτηση 37 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν ποια γλώσσα επιλέγουν οι συγχωριανοί τους για να επικοινωνούν. Όπως φαίνεται στο γράφημα 39 οι 49 από τους συμμετέχοντες (61%) επιλέγουν να μιλούν κυρίως στα ελληνικά, 20 από αυτούς (25%) προτιμούν κυρίως τα βλάχικα ως γλώσσα επικοινωνίας, ενώ 11 άτομα (14%) προτιμούν να χρησιμοποιούν τα βλάχικα με τα ελληνικά μαζί κατά την επικοινωνία τους. Συνεπώς τα ελληνικά είναι η γλώσσα προτίμησης για επικοινωνία των ατόμων που κατάγονται από την Αβδέλλα Γρεβενών.

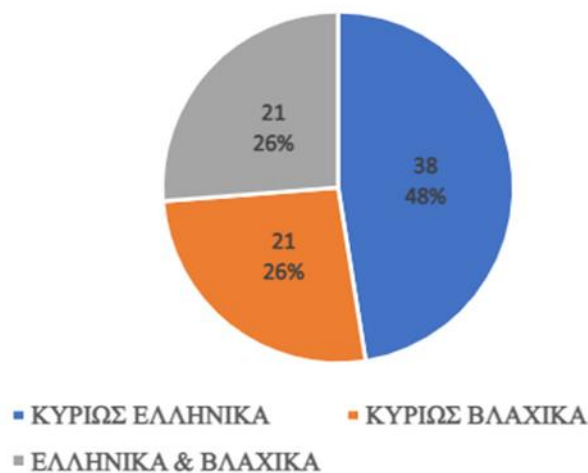
37.ΟΙ ΣΥΓΧΩΡΙΑΝΟΙ ΜΟΥ ΜΙΛΑΝΕ



Γράφημα 39: Γλώσσα επικοινωνίας συγχωριανών

Σύμφωνα με την ερώτηση 38 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ποια γλώσσα επικοινωνούν με τα αδέρφια τους. Όπως φαίνεται στο γράφημα 40 η γλώσσα που προτιμούν να επικοινωνούν 38 από τους συμμετέχοντες (48%) είναι η ελληνική, 21 συμμετέχοντες (26%) μιλούν κυρίως τα ελληνικά, ενώ άλλοι 21 (26%) μιλούν τη βλάχικη και ελληνική μαζί.

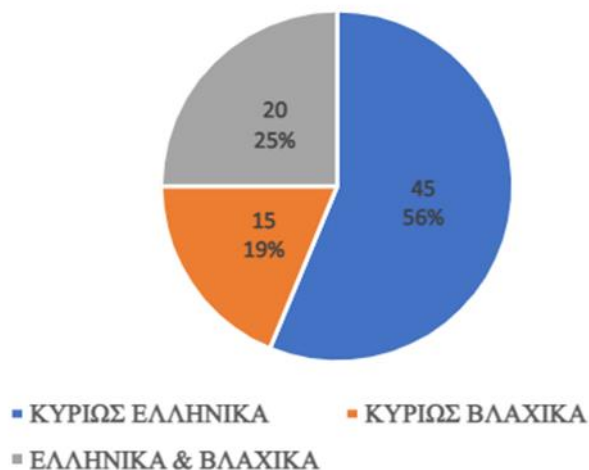
38.ΜΕ ΤΑ ΑΔΕΛΦΙΑ ΜΟΥ ΜΙΛΩ



Γράφημα 40: Γλώσσα επικοινωνίας με αδέρφια

Σύμφωνα με την ερώτηση 39 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ποια γλώσσα επικοινωνούν με τους φίλους τους. Όπως φαίνεται στο γράφημα 41 οι παρέες των φίλων επιθυμούν να επικοινωνούν κυρίως μέσω της ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με τις απαντήσεις 45 συμμετεχόντων (56%). Οι 20 συμμετέχοντες (25%) απάντησαν πως προτιμούν να μιλούν με τους φίλους τους ελληνικά και βλάχικα μαζί, ενώ 15 συμμετέχοντες (19%) επέλεξαν μόνο τα βλάχικα.

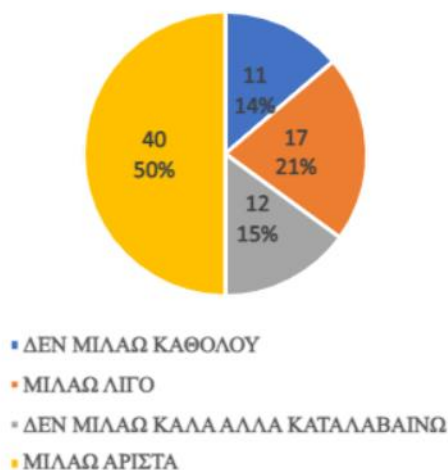
39.ΜΕ ΤΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ ΜΙΛΩ



Γράφημα 41: Γλώσσα επικοινωνίας με φίλους

Σύμφωνα με την ερώτηση 40 οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν την επάρκεια χρήσης των βλάχικων μεταξύ τεσσάρων επιλογών. Όπως φαίνεται στο γράφημα 42 οι 40 συμμετέχοντες (50%) αξιολογούν την επάρκειά τους στην βλάχικη γλώσσα ως άριστη. Έπειτα 17 συμμετέχοντες (21%) κρίνουν ότι επικοινωνούν στα βλάχικα λίγο καλά, 12 άτομα (15%) δήλωσαν ότι δεν μιλούν καλά τα βλάχικα ωστόσο τα καταλαβαίνουν, ενώ 11 άτομα (14%) αποτιμούν τη γλωσσική τους επάρκεια πως δεν μιλούν καθόλου τη γλώσσα. Συνεπώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες μιλάνε τη βλάχικη γλώσσα είτε με επαρκή είτε με μερική ευφράδεια.

40.ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΒΛΑΧΙΚΑ



Γράφημα 42: Ικανότητα στη βλάχικη

Σύμφωνα με την ερώτηση 43: «Είναι τα βλάχικα σημαντικά για σένα; Γιατί;» με βάση τις συχνότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων δημιουργήθηκαν οι ακόλουθες θεματικές κατηγορίες όπως αναγράφονται στον πίνακα 3. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα βλάχικα ήταν σπουδαίας σημασίας για τους ίδιους. Η επικρατέστερη αιτία σπουδαιότητας της βλάχικης γλώσσας για έναν βλαχόφωνο ήταν η ικανότητα της γλώσσας να δηλώνει την καταγωγή του. «Ναι γιατί είναι οι ρίζες μου». Πολύ συχνά επίσης αναφέρθηκε ως αιτία ότι τα βλάχικα ήταν η γλώσσα που ομιλούταν στην οικογένεια γι' αυτό και κατείχε σημαντική θέση για τους βλαχόφωνους «Ναι, γιατί είναι η γλώσσα που μιλούσαμε στο σπίτι μας». Επιπλέον, οι βλαχόφωνοι θεωρούσαν τη γλώσσα τους ως ένα μέσο σύνδεσης με τους συντοπίτες τους «Είναι σημαντικό γιατί με συνδέουν με το χωριό μου» αλλά ακόμα και ως μέσο σύνδεσης με την παράδοσή τους «Ναι, γιατί διατηρούμε την παράδοση». Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν συχνά ήταν η γνώση της γλώσσας «Ναι, γιατί τα καταλαβαίνω» και η βάση της για την εκμάθηση άλλων γλωσσών «Ναι, γιατί βοηθάνε στην εκμάθηση και άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών (ιταλική, ισπανική, γαλλική)».

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης	Αριθμός αναφορών
1) Γλώσσα δήλωσης της καταγωγής	31
2) Γλώσσα της οικογένειας	22
3) Μέσο σύνδεσης με συντοπίτες	10
4) Μέσο σύνδεσης με την παράδοση	9
5) Γνώση της γλώσσας	5
6) Βάση για την εκμάθηση άλλων γλωσσών	5

Πίνακας 3: Γιατί είναι σημαντική η βλάχικη

Σύμφωνα με την ερώτηση 44 οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν αν θεωρούν τα βλάχικα γλώσσα ή όχι. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν τη βλάχικη ως ολοκληρωμένη γλώσσα καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «Ναι αφού είναι βασικό μέσο επικοινωνίας». Μερικοί την χαρακτήρισαν τη βλάχικη

διάλεκτο και 'όχι γλώσσα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Πρόκειται για διάλεκτο που εκφράζει ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες όχι λαούς», ενώ κάποιοι άλλοι τη χαρακτήρισαν ως ιδίωμα: «Όχι είναι ιδίωμα».

Σύμφωνα με την ερώτηση 45 οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν αν τους έχει απαγορεύσει ποτέ κανείς να μιλούν βλάχικα. Όλοι ανεξαιρέτως απάντησαν πως δεν τους είχε τύχει τέτοια περίπτωση.

Σύμφωνα με την ερώτηση 46: «Συμμετέχεις σε συλλόγους ή ομάδες βλαχόφωνων; Γιατί;» με βάση τις πιο συχνές απαντήσεις δημιουργήθηκαν οι ακόλουθες θεματικές κατηγορίες όπως αναγράφονται στον πίνακα 4. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμμετέχει σε τοπικές ομάδες. Όσοι συμμετείχαν σε τέτοιου τύπου ομάδες το έκαναν κατά κύριο λόγο είτε επειδή έτσι ένιωθαν να διατηρείται η παράδοσή τους «Συμμετέχω στον τοπικό σύλλογο του χωριού μου για τη διατήρηση των εθίμων και της παράδοσής μου» είτε με σκοπό την προσωπική τους ικανοποίηση «Συμμετέχω, γιατί είναι μέρος της ζωής μου».

Υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσαν πως δεν συμμετείχαν σε συλλόγους ή ομάδες βλαχόφωνων. Όπως αναφέρεται στον πίνακα 3 αυτό οφειλόταν, όπως συχνά ανέφεραν, στην προχωρημένη ηλικία τους «Όχι, λόγω περασμένης ηλικίας» ή στην έλλειψη ελεύθερου χρόνου «Όχι, δεν έχω χρόνο».

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης	Αριθμός αναφορών
1) Συμμετοχή με σκοπό τη διατήρηση της παράδοσης	50
2) Συμμετοχή με σκοπό την προσωπική ικανοποίηση	30

Πίνακας 4: Λόγοι συμμετοχής σε συλλόγους ή ομάδες βλαχόφωνων

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης	Αριθμός αναφορών
1) Απουσία συμμετοχής λόγω μεγάλης ηλικίας	32

2) Απουσία συμμετοχής λόγω έλλειψης ελεύθερου χρόνου	48
--	----

Πίνακας 5: Λόγοι απουσίας συμμετοχής σε συλλόγους ή ομάδες βλαχόφωνων

Σύμφωνα με την ερώτηση 48: «Πόσο σημαντικό είναι να μιλάνε τα παιδιά σου ή τα εγγόνια σου βλάχικα;» οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τους λόγους που θεωρούσαν σημαντική την ομιλία της βλάχικης γλώσσας όπως αναφέρονται στον πίνακα 6. Ο κυρίαρχος λόγος ήταν ότι με αυτόν τον τρόπο διατηρείται η βλάχικη γλώσσα ζωντανή «Είναι σημαντικό για τη διατήρηση της βλάχικης γλώσσας». Έπειτα διατηρώντας ζωντανή τη βλάχικη γλώσσα μέσω της γλωσσικής χρήσης θεωρούσαν ότι διατηρούν ενεργή τόσο την παράδοσή τους «Είναι σημαντικό εφόσον επιθυμώ να διαφυλαχθεί η παράδοση του τόπου» όσο και τη σχέση τους με τον τόπο τους «Είναι σημαντικό εφόσον επιθυμώ να αναπτύξουν τα παιδιά μου στενή σχέση με το χωριό».

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης	Αριθμός αναφορών
1) Διατήρηση της γλώσσας	53
2) Διατήρηση της παράδοσης	17
3) Διατήρηση σύνδεσης με τον τόπο	10

Πίνακας 6: Λόγοι σπουδαιότητας χρήσης της βλάχικης γλώσσας από τις επόμενες γενιές

Σύμφωνα με την ερώτηση 49: «Θεωρείς ότι τα βλάχικα με το πέρασμα του χρόνου θα εξαφανιστούν και γιατί;» σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν την πεποίθηση ότι η βλάχικη γλώσσα μελλοντικά θα πάψει να ομιλείται. Σύμφωνα με τον πίνακα 7 οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τους λόγους για τους οποίους πίστευαν ότι η βλάχικη γλώσσα θα εξαφανιστεί. Κατά κύριο λόγο θεωρούσαν πως η απουσία χρήσης της γλώσσας από τη νέα γενιά ευθύνεται για την εν δυνάμει εξαφάνισή της «Ναι, θα εξαφανιστούν, γιατί δεν μιλιούνται από τους νέους». Επιπλέον, ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων υποστήριξε την απουσία γραπτής μορφής της γλώσσας ως αιτία για την πιθανή εξαφάνιση των βλάχικων «Θα χαθούν, γιατί δεν γράφονται» επισημαίνοντας μάλιστα ότι κάτι αντίστοιχο συμβαίνει με οποιαδήποτε γλώσσα που

διαθέτει μόνο προφορική μορφή «Ναι, γιατί έτσι συνέβη σε τέτοιες άλλες γλώσσες». Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν ήταν η έλλειψη διάδοσης της γλώσσας από τις παλιές γενιές «Ναι, θα εξαφανιστούν, αν οι γονείς και οι παππούδες δεν μιλάνε στα παιδιά τους» και η αφομοίωση των βλαχόφωνων στον ευρύτερο πληθυσμό «Ναι, λόγω αφομοίωσης». Σε ελάχιστες περιπτώσεις δηλώθηκε η πεποίθηση ότι η βλάχικη γλώσσα δεν θα εξαφανιστεί με το πέρασμα του χρόνου λόγω της έντονης χρήσης της γλώσσας μεταξύ της κοινότητας των βλαχόφωνων «Όχι, όσα ομιλούνται σε προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο».

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης	Αριθμός αναφορών
1) Απουσίας χρήσης από την νέα γενιά	32
2) Απουσία γραπτής μορφής της γλώσσας	26
3) Έλλειψη διάδοσης της γλώσσας από τις παλιές γενιές	10
4) Αφομοίωση των βλαχόφωνων στον ευρύτερο πληθυσμό	6
5) Έλλειψη εξάσκησης της γλώσσας μέσα στην οικογένεια	6

Πίνακας 7: Λόγοι κινδύνου (μελλοντικής) εξαφάνισης της βλάχικης γλώσσας

Σύμφωνα με την ερώτηση 50: «Είναι τα βλάχικα αυτή τη στιγμή γλώσσα που κινδυνεύει με εξαφάνιση;» το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων (60 άτομα) υποστήριξε ότι ο κίνδυνος εξαφάνισης της γλώσσας είναι ήδη παρών. Οι συμμετέχοντες παρέθεσαν επίσης και ορισμένους λόγους, οι οποίοι αναφέρονται στον πίνακα 8, προκειμένου να αιτιολογήσουν, γιατί θεωρούν ότι η γλώσσα τους κινδυνεύει με εξαφάνιση. Ο επικρατέστερος λόγος ήταν η απουσία διδασκαλίας της βλάχικης γλώσσας «Χάνεται η γλώσσα μας γιατί δεν διδάσκεται», ενώ άλλοι λόγοι που διατυπώθηκαν ήταν η απουσία πλήθους ομιλητών της γλώσσας «Ναι, στην περιοχή μου νομίζω πως κινδυνεύει να εξαφανιστεί, ενώ σε άλλες περιοχές (Βέροια, Φλώρινα, θα διατηρηθεί γιατί όλοι μιλάνε βλάχικα», η έλλειψη διάδοσης της γλώσσας «Ναι, γιατί δεν

την μαθαίνουν οι οικογένειες αφού δεν μιλιέται στη σημερινή γενιά» και η αφομοίωση των βλάχων στον ευρύτερο πληθυσμό «Ναι, λόγω αφομοίωσης».

Ορισμένα άτομα, 20 σε αριθμό, διαφώνησαν ως προς την ύπαρξη κινδύνου εξαφάνισης της βλάχικης γλώσσας. Για να υποστηρίξουν αυτήν την άποψη ανέφεραν ως αιτιολόγηση δύο λόγους που παρουσιάζονται στον πίνακα 9. Ο πρώτος λόγος ήταν η ενεργή διάδοση της γλώσσας στη νέα γενιά «Όχι ακόμη, μέχρι στιγμής η γλώσσα περνάει στη γενιά» και τη διαδεδομένη χρήση της γλώσσας σε πολλές περιοχές «Όχι, εφόσον ομιλούνται ακόμα σε πολλά μέρη της».

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης	Αριθμός αναφορών
1) Απουσία μεγάλου αριθμού ομιλητών	10
2) Απουσία διδασκαλίας της γλώσσας	30
3) Αφομοίωση των βλάχων στον ευρύτερο πληθυσμό	10
4) Έλλειψη διάδοσης της γλώσσας	10

Πίνακας 8: Λόγοι κινδύνου τωρινής εξαφάνισης της βλάχικης γλώσσας

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης	Αριθμός αναφορών
1) Διάδοση στη νέα γενιά	13
2) Χρήση της γλώσσας σε πολλές περιοχές	7

Πίνακας 9: Λόγοι απουσίας κινδύνου τωρινής εξαφάνισης της βλάχικης γλώσσας

Σύμφωνα με την ερώτηση 51: «Θεωρείς ότι μπορούν να γίνουν προσπάθειες διάσωσης και διατήρησης της γλώσσας; Με ποιον τρόπο;» οι βλαχόφωνοι συμμετέχοντες πρότειναν μια σειρά από τρόπους που αναφέρονται στον πίνακα 10 και θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διαφύλαξη της γλώσσας τους. Ως επί το πλείστον προτάθηκε η διδασκαλία της βλάχικης γλώσσας σε οργανωμένα πλαίσια όπως τα τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια «Ναι, να διδάσκονται τα βλάχικα στα σχολεία» ή σε μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης «Δημιουργία από τους τοπικούς συλλόγους τάξεων βλαχικής γλώσσας όπως γίνεται από τους βλαχόφωνους της Βέροιας». Δευτερευόντως

προτάθηκε η διδασκαλία της βλάχικης γλώσσας στο πλαίσιο πιο άτυπων μορφών διδασκαλίας «Μαθαίνοντας από τους μεγαλύτερους στους πιο μικρούς μέσω της γλώσσας». Πολλοί συμμετέχοντες πρότειναν πως μέσα από τη συχνή χρήση της γλώσσας τους θα τη διατηρήσουν ζωντανή «Να μιλάνε συνεχώς», ενώ η δημιουργία της σε γραπτή μορφή θα βοηθούσε στη διαφύλαξή της «Ναι, με το να έχει η γλώσσα γραπτή μορφή». Μια άλλη πρόταση διάσωσης της βλάχικης γλώσσας ήταν η συχνή επαφή των βλαχόφωνων με τη βλάχικη παράδοση «Ναι, μέσα από τη διατήρηση της παράδοσης».

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης	Αριθμός αναφορών
1) Συχνή χρήση της γλώσσας	29
2) Οργανωμένη διδασκαλία της γλώσσας	26
3) Διδασκαλία της γλώσσας από τις παλιότερες γενιές στις επόμενες	12
4) Δημιουργία γραπτής μορφής της γλώσσας	8
5) Συχνή επαφή με την βλάχικη παράδοση	4

Πίνακας 10: Προτεινόμενοι τρόποι διάσωσης/ διατήρησης της βλάχικης γλώσσας

Σύμφωνα με την ερώτηση 52: «Θεωρείς ότι η βλάχικη γλώσσα θα μπορούσε να έχει γραπτή μορφή; Θα βοηθούσε αυτό τη διατήρησή της;». Σύμφωνα με τον πίνακα 11 σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αυτό θα μπορούσε να συμβεί. Μία από τις δηλώσεις τους ήταν: «Θα μπορούσε να γράφεται με ελληνικούς χαρακτήρες ώστε να είναι εύληπτη από βλαχόφωνους όλων των ηλικιών». Μάλιστα ένας από τους συμμετέχοντες εξέφρασε την άποψη ότι η γραπτή μορφή και να υπήρχε δεν μπορεί να αποτυπώσει την προφορά της γλώσσας «Θα μπορούσε να γράφεται αλλά δύσκολα θα διατηρούσαν την προφορά τους».

Αποτελέσματα	Αριθμός αναφορών
Ναι	76
Όχι	4

Πίνακας 11: Απόψεις για ύπαρξη γραπτής μορφής της βλάχικης γλώσσας

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν το προφίλ και οι πρακτικές των βλαχόφωνων ομιλητών της Αβδέλλας Γρεβενών, καθώς και οι στάσεις και αντιλήψεις τους αναφορικά με τη βλάχικη γλώσσα. Επιλέχθηκε προς μελέτη η περίπτωση της Αβδέλλας Γρεβενών, διότι αποτελεί φορέα μιας γλωσσικής ποικιλίας που δεν έχει προηγουμένως απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα. Αν και όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας είχαν καταγωγή από τον τόπο αυτό, κανένας από αυτούς δεν διέμενε εκεί. Όλοι ήταν μόνιμοι κάτοικοι της κομόπολης του Τύρναβου με τόπο γέννησης τη Λάρισα. Ωστόσο τα περισσότερα άτομα διατηρούσαν επαφή με το χωριό τους καθώς παρέμεναν εκεί από 1 ως 4 μήνες εντός του χρόνου. Οι κάτοικοι της Αβδέλλας ομιλούν τη βλάχικη γλώσσα. Η συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων βρίσκεται σε κατάσταση διγλωσσίας ως προς τα γλωσσικά συστήματα που χρησιμοποιεί και σε κατάσταση κοινωνικής διγλωσσίας ως προς τη λειτουργικότητα της βλάχικης και ελληνικής γλώσσας (Lazarou, 1995; Prentza & Kaltsa, 2020; Tsimpli, Prentza & Kaltsa, 2022).

Τα βλάχικα είναι μια μειονοτική γλώσσα που τα άτομα που ανήκουν στη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα τη μιλούν ως μητρική, παράλληλα με την επίσημη γλώσσα του κράτους, την ελληνική. Σε ορισμένες γλωσσικές κοινότητες οι χρήστες της γλώσσας θεωρούν ότι αυτή είναι ιδίωμα και το ιδίωμα θεωρούν ότι είτε είναι αυτόνομη γλώσσα, είτε είναι διάλεκτος της πρώτης γλώσσας και όχι της δεύτερης (Μπασλής, 2000). Αυτές οι απόψεις που αναδύονται από τη βιβλιογραφία συνάδουν με εκείνες των βλαχόφωνων ομιλητών της παρούσας έρευνας καθώς ορισμένοι δήλωσαν ότι τα βλάχικα είναι είτε ιδίωμα είτε διάλεκτος.

Η επαφή με τη βλάχικη γλώσσα, όπως και με την ελληνική, προέκυψε μέσα στην οικογένεια, όπως έχουν δείξει και άλλες έρευνες για γλώσσες κληρονομιάς, αλλά και για τη βλάχικη γλώσσα (βλ. Κατσάνης & Ντίνας, 1990; Koufogiorgou, 2008; Prentza & Kaltsa, 2020). Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές χαρακτηρίζεται ως φυσική διγλωσσία (Skutnabb-Kangas & Toukomma, 1976 όπ. αναφ. στην Τριάρχη, 2000). Ωστόσο η ελληνική ήταν εκείνη που είχε την ευκαιρία να εξελιχθεί κατά τη φοίτηση στην εκπαίδευση. Όπως

καταδεικνύεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων όταν φοιτούσαν στο σχολείο η κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας στο σχολείο ήταν η ελληνική. Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012) οι μαθητές αυτοί βιώνουν την περιθωριοποίηση της μητρικής τους γλώσσας. Αυτή η τάση θέλει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να παροτρύνουν στο σπίτι τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, αλλά όχι της γλώσσας κληρονομιάς. Μέσα στη σχολική τάξη όπου το πλαίσιο επικοινωνίας και συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται από πιο τυπικές και αυστηρές δομές και κανόνες οι συμμετέχοντες μιλούσαν εξ ολοκλήρου τα ελληνικά. Αντίθετα στα διαλείμματα του σχολείου όπου ο χώρος και ο χρόνος προσέφεραν περισσότερη ελευθερία έκφρασης μιλούσαν η βλάχικη γλώσσα σε συνδυασμό με την ελληνική. Αυτό δείχνει ότι η γλώσσα του διαλείμματος μπορεί να είναι μια γλώσσα στην οποία τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν πιο εύκολα όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο (Χατζηδάκη, 2020). Η επιλογή αυτής της γλωσσικής πρακτικής συνδέεται με τη δήλωση της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων με βάση την ηλικία που έχουν σήμερα (70-90 ετών), οπότε και θεωρούν τη βλάχικη ως πρώτη τους γλώσσα κι όχι την ελληνική. Σε αντίθεση, οι νεότερης ηλικίας ομιλητές δεν αναγνωρίζουν τα ελληνικά ως τη μητρική τους γλώσσα. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με τα ευρήματα της μελέτης των Prentza και Kaltsa (2020) για βλαχόφωνους πληθυσμούς στην Ήπειρο και δείχνουν το πόσο επιδραστικός είναι ο παράγον της ηλικίας στη γλωσσική χρήση και τελικά ικανότητα (Meisel, 2009. Χατζηδάκη, 2020. Paradis & Genesee, 1996. Unsworth et al., 2014). Η βλάχικη γλώσσα από μόνη της δεν κατέλαβε πουθενά κυρίαρχη θέση ως γλώσσα επικοινωνίας ειδικά στους νεότερους σε ηλικία βλαχόφωνους τελευταίας γενιάς. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι πολλοί βλάχοι νέας γενιάς και ομιλητές γλωσσών κληρονομιάς εν γένει διαθέτουν παθητική γνώση της γλώσσας (Prentza & Kaltsa, 2020. Σκούρτου κ.α., 2015). Σε αυτή την ηλικιακή ομάδα οι ξένες γλώσσες υψηλού κύρους όπως η αγγλική αρχίζουν να διεκδικούν έδαφος στην εκμάθησή τους καθώς ομιλούνται από περισσότερους νέους με καταγωγή από την Αβδέλλα Γρεβενών. Η σταδιακή πορεία προς την παθητική γνώση της γλώσσας είναι εμφανής και από την αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων για τη γλωσσική τους επάρκεια στα βλάχικα. Ενώ οι περισσότεροι δήλωσαν ότι καταλάβαιναν και μιλούσαν χωρίς δυσκολία τη γλώσσα, ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι παρά την ικανότητα καταληπτότητας της γλώσσας

δεν μπορούσε να την παραγάγει προφορικά. Η Σελλα – Μάζη (2016) χαρακτηρίζει αυτό το φαινόμενο προσληπτική/παθητική διγλωσσία. Η δυσκολία χρήσης της βλάχικης γλώσσας ειδικά από τις νέες γενιές είναι φαινόμενο που έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία (Beis, 2000. Prentza & Kaltsa, 2020. Tsimpli, Prentza & Kaltsa, 2022).

Η περιορισμένη γλωσσική επάρκεια ως προς την παραγωγή της βλάχικης γλώσσας πιθανώς οφείλεται και στην περιορισμένη συχνότητα χρήσης της. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν όσον αφορά στην επιλογή μιας γλώσσας επικοινωνίας ότι τόσο οι ίδιοι όσο και η οικογένεια και οι συγγενείς τους κατασταλάζουν στην επιλογή της ελληνικής. Αυτή η επιλογή παρατηρείται ακόμα και στους βλάχους τρίτης ηλικίας. Οι ηλικιωμένοι ενώ απευθύνονται στα παιδιά και στα εγγόνια τους στην ελληνική γλώσσα εντούτοις οι ίδιοι προτιμούν να μιλάνε μεταξύ τους στη βλάχικη. Επίσης η κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας της παρέας, των φίλων και των συγχωριανών είναι επίσης η ελληνική. Συνεπώς επαληθεύεται η άποψη που αναφέρει ο Δασούλας (2013) πως η συχνότητα χρήσης της βλάχικης γλώσσας μειώνεται αισθητά χρόνο με τον χρόνο. Επίσης, αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα του γλωσσικού εισερχομένου και παραγομένου για την ανάπτυξη και ικανότητα σε μια γλώσσα (De Houwer, 2007. La Morgia, 2011. Prentza & Kaltsa, 2020). Επισημαίνει ότι υφίσταται μια γενικευμένη άρνηση στη μετάδοση των βλάχικων σε νέες γενιές, λόγω της μειονοτικής θέσης που κατέχουν.

Η καθοδική πορεία της βλάχικης ως γλώσσας επικοινωνίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα βλάχικα είναι μια γλώσσα που τείνει προς εξαφάνιση. Ένας ακόμα παράγοντας που επιβαρύνει τα βλάχικα προς εξαφάνιση είναι η απουσία γνώσης και χρήσης τους από τους συντρόφους των συμμετεχόντων. Έτσι η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται ως γλώσσα επικοινωνίας μέσα στη νέα οικογένεια που δημιουργείται καθώς μόνο ένα μέλος γνωρίζει τα βλάχικα. Αντίθετα στην οικογένεια όπου οι συμμετέχοντες διάνυσαν την παιδική τους ηλικία γαλουχημένοι με τα βλάχικα χρησιμοποιούνταν ως γλώσσα του σπιτιού. Τα βλάχικα ήταν η γλώσσα την οποία κατέκτησαν μέσα από την καθημερινή επαφή με τους γονείς μέσα στο σπίτι αλλά σε μεγάλο βαθμό και με τους παππούδες. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες της έρευνας μας ανέφεραν ότι ως μητρική γλώσσα θεωρούσαν την Βλάχικη και ως δεύτερη την ελληνική. Από την άλλη μεριά η ελληνική ήταν η γλώσσα την οποία κατέκτησαν

μόνο από την επαφή με τους γονείς και την ανέπτυξαν μέσω της εκπαίδευσης κατά τη φοίτηση στο σχολείο. Έτσι θεωρούν τη ελληνική ως μητρική και μάλιστα η πλειοψηφία τη νιώθει ως πρώτη γλώσσα και δεύτερη την Βλάχικη. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με εκείνο της έρευνας των Prentza και Kaltsa (2020) όπου οι δίγλωσσοι βλαχόφωνοι συμμετέχοντες και συγκεκριμένα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ανέφεραν τα Βλάχικα ως μητρική τους γλώσσα. Η εκμάθηση της βλάχικης γλώσσας μέσω της οικογένειας ήταν ένας από τους λόγους που οι βλαχόφωνοι συμμετέχοντες είναι συναισθηματικά συνδεδεμένοι με τη γλώσσα τους. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους τα βλάχικα ήταν η γλώσσα που ομιλούταν στην οικογένεια γι' αυτόν τον λόγο κατείχε σημαντική θέση για τους βλαχόφωνους. (*«Ναι, γιατί είναι η γλώσσα που μιλούσαμε στο σπίτι μας»*).

Παρά τη σταδιακή εξασθένηση χρήσης της βλάχικης γλώσσας οι νεαροί βλαχόφωνοι ακόμη έχουν την ευκαιρία να την εξασκήσουν με πολλούς τρόπους. Αρχικά μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους με παλαιότερες γενιές που κατάγονται από την Αβδέλλα Γρεβενών όπως εκείνη των γονιών τους που μιλάνε τα βλάχικα ή των παππούδων τους καθώς ένα μικρό ποσοστό όπως δήλωσε διέμενε ή διαμένει με τους παππούδες. Η αυξημένη συχνότητα χρήσης της βλάχικης γλώσσας από τις δύο μεγαλύτερες γενιές ομιλητών επισημάνθηκε από τους Prentza και Kaltsa (2020), ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει χρήση της γλώσσας κληρονομιάς από τη νεότερη γενιά, εντείνοντας την υπό εξαφάνιση γλώσσα. Συνεπώς διαπιστώνεται ότι αν και τα βλάχικα παραμένουν ακόμα μια ζωντανή γλώσσα ελλοχεύει ενεργά ο κίνδυνος εξαφάνισής τους καθώς φθίνει ο αριθμός των ατόμων που την ομιλούν είτε επειδή δεν την γνωρίζουν είτε επειδή την γνωρίζουν αλλά δεν έχουν συνομιλητές να την εξασκήσουν. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί τόσο με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων όσο και με τη βιβλιογραφία. Όσον αφορά στις δηλώσεις των βλαχόφωνων εξέφρασαν την πεποίθηση ότι κατά κύριο λόγο η απουσία χρήσης της γλώσσας από τη νέα γενιά ευθύνεται για την εν δυνάμει εξαφάνιση της γλώσσας. Όσον αφορά στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η βλάχικη γλώσσα, όπως οι γλώσσες κληρονομιάς και ειδικά οι προφορικές γλώσσες, δεν μεταβιβάζεται στις επόμενες γενιές για να εξυπηρετήσει επικοινωνιακούς σκοπούς (Σκούρτου κ.α., 2015) και θεωρείται μια γλώσσα που βρίσκεται σε υποχώρηση και πιθανώς στην επόμενη γενιά

προς εξαφάνιση (Μπασλής, 2000). Η έλλειψη διάδοσης της βλάχικης γλώσσας στις επόμενες γενιές επισημάνθηκε και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ως λόγος της εν δυνάμει εξαφάνισής της («*Θα εξαφανιστούν, αν οι γονείς και οι παππούδες δεν μιλάνε στα παιδιά τους*») παρότι εκφράστηκε η άποψη πως η γνώση των βλάχικων θεωρείται σπουδαίας σημασίας για την καλλιέργεια νέων γλωσσών.

Επιπλέον, η απουσία γραπτής μορφής της γλώσσας είναι ένας ακόμα παράγοντας που συνδέεται με την πιθανή μελλοντική εξαφάνισή της. Πρόκειται για μια διαπίστωση του Beis (2000) που έρχεται σε συμφωνία με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων («*Θα χαθούν, γιατί δεν γράφονται*»). Μάλιστα ο Beis (2000) θεωρεί υπεύθυνη την απουσία γραπτής μορφής για τη γεωγραφική διαφοροποίηση της γλώσσας. Η έλλειψη γραπτής μορφής της γλώσσας προήλθε ως απόρροια ενός νεολατινικού ιδιώματος που τέλεσε υπό τον ασφυκτικό κλοιό της ελληνικής γλώσσας (Δασούλας, 2013).

Όπως προαναφέρθηκε, η βλάχικη γλώσσα καθώς δεν μεταβιβάζεται στις επόμενες γενιές με βασικό στόχο την επικοινωνία, τείνει να αποκτά μια πιο συμβολική διάσταση (Σκούρτου κ.α., 2015). Η συμβολική διάσταση της γλώσσας είναι εμφανής από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων καθώς τη θεωρούν μέσο σύνδεσης είτε με τον τόπο καταγωγής τους («*είναι οι ρίζες μου*») και την παράδοσή τους («*διατηρούμε την παράδοση*») είτε με τους συντοπίτες τους («*είναι σημαντικό γιατί με συνδέουν με το χωριό μου*»). Η βλάχικη γλώσσα είναι πράγματι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παράδοση καθώς ακούγεται σε παραμύθια, τραγούδια και σε παραδόσεις. Επιπλέον, θεωρείται εργαλείο πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου (Δασούλας, 2013). Την ανάγκη διατήρησης των δεσμών με τον τόπο τους και την παράδοση εξέφρασαν οι συμμετέχοντες καθώς πολλοί από αυτούς δήλωσαν ότι παραμένουν ενεργά μέλη σε ομάδες και συλλόγους βλαχόφωνων. Οι Βλάχοι που μένουν σε διάφορες χώρες προσπαθούν μέσα από γιορτές και κοινωνικές συναθροίσεις να στηρίζουν την ύπαρξη της γλώσσας και αλληλοεπιδρώντας με διάφορες πληθυσμιακές ομάδες να διαδίδουν την ύπαρξή τους (Beis, 2007). Με αφορμή τον κίνδυνο εξαφάνισης της βλάχικης γλώσσας οι συμμετέχοντες πρότειναν τρόπους διάσωσης αυτής. Έμφαση δόθηκε στην πρόταση να διδαχτεί η βλάχικη γλώσσα μέσα σε οργανωμένα πλαίσια («*Ναι, να διδάσκονται τα βλάχικα στα σχολεία*») σε μη τυπικά πλαίσια («*Δημιουργία από τους*

τοπικούς συλλόγους τάξεων βλαχικής γλώσσας όπως γίνεται από τους βλαχόφωνους της Βέροιας») ή σε άτυπα πλαίσια διδασκαλίας («Μαθαίνοντας από τους μεγαλύτερους στους πιο μικρούς μέσω της γλώσσας»). Συνεπώς οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, άποψη που συμβαδίζει με το προτεινόμενο μοντέλο διγλωσσίας στην εκπαίδευση (Baker, 2001). Πρόκειται για το «μοντέλο διατήρησης» που επιτρέπει την παράλληλη χρήση των δύο γλωσσών, ως γνωστικά αντικείμενα και ως μέσα διδασκαλίας, στοχεύοντας στον διγλωσσικό αλφαριθμητισμό και συντελεί στον εμπλουτισμό της κοινωνίας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2009). Βασική προϋπόθεση βέβαια είναι να έχει η γλώσσα κληρονομιάς γραπτή μορφή και σε αυτή την περίπτωση, απουσιάζει.

Εν κατακλείδι με την παρούσα έρευνα επιχειρείται ο εμπλουτισμός της ελληνικής βιβλιογραφίας με νέα δεδομένα για έναν βλαχόφωνο πληθυσμό, ειδικότερα εκείνον της Αβδέλλας Γρεβενών. Ως επέκταση της συγκεκριμένης μελέτης προτείνεται η εφαρμογή μιας έρευνας δράσης με σκοπό τη διαφύλαξη της βλαχικής γλώσσας που βρίσκεται δυνητικά υπό εξαφάνιση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφίες

Alarcón, I. (2010). “Advanced heritage learners of Spanish: a sociolinguistic profile for pedagogical purposes.” *Foreign Language Annals*, 43(2), 269–88.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters (5th edition).

Bec, P. (1971). *Manuel pratique de la philologie romane*. Vol. II. Paris: Picard.

Beis, S. (2000). *Le parler Aroumain de Metsovo: Description d'une langue en voie de disparition* [PhD Thesis]. Paris: Université Paris V.

Blom, E., & Bosma, E. (2016). “The sooner the better? An investigation into the role of age of onset and its relation with transfer and exposure in bilingual Frisian–Dutch children.” *Journal of Child Language*, 43(3), 581–607.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Carreira, Maria. (2019) n.d. “Questionnaire in English for heritage speakers of Spanish. National Heritage Language Resource Center”
<http://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/research#researchproficiency> (18/6/2022).

Conseil de l'Europe (1997). *Parliamentary Assembly AACR 18.97, 1403-24/6/97-I-E και AS(1997) CR18 Doc. 7728 provisional edition, ordinary session report, eighteenth sitting, 24 June, appendix: Recommendation 1433 on the Aromanian culture and language*.

Coteanu, I. (1959). *Le roumain et le développement du latin balkanique*, In *Recueil d'études romanes Actes du IXe Congrès de la Linguistique Romanes à Lisbonne*. București: Academia Republicii Populare Romîne,

De Houwer. “Parental language input patterns and children’s bilingual use. , Annick. 2007

Gass, S. & Varonis, E. M. (1994) *Input interaction and second language production*. *Studies in Second Language Acquisition*

Gass, S., & Mackey, A. (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Gathercole, Virginia C. Mueller, and Enlli Môn Thomas. 2005. “*Minority language survival: Input factors influencing the acquisition of Welsh.*” In Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, 852–74. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Gathercole, Virginia C. Mueller. 2002a. “*Command of the mass/count distinction in bilingual and monolingual children: an English morphosyntactic distinction.*” In Language and literacy in bilingual children, ed. D. Kimbrough Oller and Rebecca E. Eilers, 175–206. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Gathercole, Virginia C. Mueller. 2002b. “*Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic distinction.*” In Language and literacy in bilingual children, ed. D. Kimbrough Oller and Rebecca E. Eilers, 207–19. Clevedon: Multilingual Matters.

Gathercole, Virginia C. Mueller. 2002c. “*Monolingual and bilingual acquisition: learning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish.*” In Language and literacy in bilingual children, ed. D. Kimbrough Oller and Rebecca E. Eilers, 220–54. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Goldberg, Heather, Johanne Paradis, and Martha Crago. 2008. “*Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language.*” Applied Psycholinguistics 29.

Gollan, Tamar H., Jennie Starr, and Victor S. Ferreira. 2015. “*More than use it or lose it: The number-of-speakers effect on heritage language proficiency.*” Psychonomic Bulletin & Review 22

Isakson, Su K. (2016). “*Heritage signers: language profile questionnaire*”. Master’s Thesis. Western Oregon University.

Kaltsa, Maria, Alexandra Prentza, & Ianthi Maria Tsimpli. 2020. “*Input and literacy effects in simultaneous and sequential bilinguals: the performance of Albanian–Greek-speaking children in sentence repetition.*” International Journal of Bilingualism 24

Kaltsa, M., Prentza, A., & Tsimpli, I. M. (2020). *Input and literacy effects in simultaneous and sequential bilinguals: the performance of Albanian–Greek speaking children in sentence repetition.* International Journal of Bilingualism 24(2), 159-183.

Kondo-Brown, Kimi. 2005. “*Differences in language skills: heritage language learner subgroups and foreign language learners.*” The Modern Language Journal 89

La Morgia, Francesca. 2011. “*Bilingual first-language acquisition: The nature of the weak language and the role of the input*”. PhD Thesis. Dublin City University, Dublin.

Mackey, A. & Philp, J. (1998) Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings. *The Modern Language Journal* 82

Long, M.H. (1996) *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. Στο W.C. Ritchie & T.K. Batia (επιμ.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-468.

Lyster, R. (1998). *Recast, repetition and ambiguity in classroom discourse*. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.

Manovich, Diane. 2014. “*Folk Linguistics and Politicized Language: the Introduction of Minority Language Education for the Vlachs in Serbia*.” Budapest (www.etd.ceu.hu/2014/manovich_diane.pdf) (18/6/2022).

Marinis, Thodoris. 2012. Language background questionnaire for Turkish/Kurdish speakers. National Heritage Language Resource Center, <http://nhlrc.ucla.edu/data/questionnaires.asp> (18/6/2022).

Mackey, A., Abbul, R. & Gass, S. 2007. *Interactionist Approach*. Στο S. Gass & A. Mackey (επιμ.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge

Mackey, A., Gass, S. & McDonough, K. (2000) *How do learners perceive interactional feedback*. *Studies in Second Language Acquisition* 22: 4

Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The language experience and proficiency questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 940–967. Doi: 10.1044/1092-4388(2007/067)

Meisel, J. M. (2009). “*Second language acquisition in early childhood*.” *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 5–34.

Montrul, S., & Potowski, K. (2007). “*Command of gender agreement in school-age Spanish-English bilingual children*.” *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 301–28.

Oller, D. Kimbrough, and Rebecca E. Eilers (eds). 2002. *Language and literacy in bilingual children*. Vol. 2. *Multilingual Matters*.

Paradis, J., & Genesee, F. (1996). “*Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent?*” *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 1–25.

Paradis, Johanne, Elena Nicoladis, Martha Crago, and Fred Genesee. 2011. “*Bilingual children’s acquisition of the past tense: a usage-based approach.*” *Journal of Child Language* 38(3): 554–78.

Pica, T., Young, R. & Doughty, C. (1987) *The impact of interaction on comprehension.* *TESOL Quarterly* 21: 737-758.

Prentza, Alexandra, Maria Kaltsa, Ianthi-Maria Tsimpli, and Despoina Papadopoulou. 2019. “*The acquisition of Greek gender by bilingual children: The effects of lexical knowledge, oral input, literacy and bi/monolingual schooling.*” *International Journal of Bilingualism* 23(5): 901–20.

Prenza, A., & Kaltsa, M. (2020). Heritage Linguistic Profile of Speakers of an Endangered Language: The Case of the Vlach Aromanian-Greek Bilinguals. *Open Linguistics*, 6(1), 626-641. Schmidt, R. (1990) *The role of consciousness in second language learning.* *Applied linguistics* 11: 129 -158.

Schulz, Petra, and Angela Grimm. 2019. “*The age factor revisited: timing in acquisition interacts with age of onset in bilingual acquisition.*” *Frontiers in Psychology* 9: 2732.

Sella-Mazi, Eleni. 1997. “*Diglossia kai Oligotero Omiloumenes Glosses stin Ellada*” [Bilingualism and Lesser Spoken Languages in Greece]. In *To Meionotiko Fainomeno stin Ellada. Mia Sumvoli ton Koinonikon Epistimon*, 349–413.

Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.* Στο S. Gass & G. Madden (επιμ.), *Input in Second Language Acquisition.* Cambridge: Newbury House, 235-253.

Swain, M. (1993). *The Output Hypothesis: Just speaking and writing aren’t enough.* *The Canadian Modern Language Review* 50 (1): 158-164.

The ENGHUM project. <https://engagedhumanities.al.uw.edu.pl/> (18/06/2022).

The National Heritage Language Resource Centre. <https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/home> (18/06/2022).

The UNESCO Atlas of the World’s Languages in Danger. <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php> (18/06/2022).

Thordardottir, E. (2011). “*The relationship between bilingual exposure and vocabulary development.*” *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445.

Tsitsipis, L. (1998). *A Linguistic Anthropology of Praxis and Language Shift. Arvanitika (Albanian) and Greek in Contact.* Oxford: Clarendon Press.

Unsworth, Sharon, Froso Argyri, Leonie Cornips, Aafke Hulk, Antonella Sorace, and Ianthi-Maria Tsimpli. 2014. “*The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch.*” *Applied Psycholinguistics* 35(4): 765–805.

Unsworth, Sharon. 2013a. “*Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: the case of Dutch gender.*” *Bilingualism: Language and cognition* 16(1): 86–110.

Unsworth, Sharon. 2013b. “*Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition.*” *Language Acquisition* 20(2): 74–92.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ιωάννου Σοφία ,2020 ανακτήθηκε 16/6/2022 από
https://www.researchgate.net/publication/348677648_E_chrese_ton_diorthotikon_ana_diatyposeon_ste_didaskalia_tes_ellenikes_os_deuteres_glossas

Αικατερίνη Κωσταρέλου, «*Διδασκαλία σε πολύγλωσσες τάξεις: Απόψεις και πρακτικές των δασκάλων ενός δημοτικού σχολείου της Κρήτης*» Διπλωματική Εργασία. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης; Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Παρόν και Προοπτικές (σσ. 379-388). Ιωάννινα: Gutenberg.
Atlas of Europe’s endangered languages.
<https://www.euronews.com/2018/02/21/which-european-languages-are-endangered>
(18/06/2022).

Λάμπρος, Ι. & Νικολάου, Γ. (2014). *Χωράνε οι μητρικές γλώσσες των αλλόφωνων μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.* Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*

Μπασλής, Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία, Μικρή Εισαγωγή.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Μπέης & Δασούλας - Γλωσσολογία/Glossologia 25 (2017), 51-69 69
Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, Συγγραφείς: Α. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΣ, Α. ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ, Ε.ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ, Α.ΜΠΑΛΤΣΙΩΤΗΣ, Σ.ΜΠΕΗΣ, Κ.ΤΣΙΤΣΙΛΙΚΗΣ, Δ.ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια,2002. Ανακτήθηκε στις 18/6/2022 από:
<http://users.uowm.gr/kdinas/wp-content/uploads/2015/12/%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CF%84%CE%B5%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf>

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.
Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

Παπάζογλου, Ι. (2008). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο*. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-87.

Σαββανάκης Γιώργος, ΜΑ ιστορικών-αρχαιολογικών-ανθρωπολο-γικών σπουδών, ΙΑΚΑ, Πανεπ. Θεσσαλίας «*Η ρουμανική προπαγάνδα στο χωριό Αβδέλλα Γρεβενών*» Πρακτικά Α΄ Συνεδρίου Ιστορίας Δυτικής Μακεδονίας «*Η Δυτική Μακεδονία στους Νεότερους Χρόνους (15ος – 20ός αι.) Γρεβενά 2-5 Οκτωβρίου 2014, Εταιρεία Δυτικομακεδονικών Μελετών*

Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). *Η διγλωσσία στην Ελλάδα*. Στο Ε. Σκούρτου, Ε. & Β. Κούρτη – Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 20-69). Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε Ιούνιος, 18, από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346>

Σκούρτου, Ε. (2005). *Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι Μαθητές τους*. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία* (σσ.1-9). Αθήνα: Νήσος.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για Δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Χατζηδάκη, Α. (2015). *Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της «γλωσσικής επίγνωσης»* (language awareness/ eveil aux langues). Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη* (σσ. 90-110). Αθήνα: Gutenberg.

Παραρτήματα

a. Παράρτημα Α΄

Ερωτηματολόγιο για Βλαχόφωνους Ομιλητές

Στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου « Σύγχρονες Τάσεις Γλωσσολογίας για εκπαιδευτικούς», διεξάγεται έρευνα πεδίου για τις ερευνητικές ανάγκες της διατριβής του κ. Μπεκίρη Αλέξανδρου με τίτλο « Γλωσσικό προφίλ και πρακτικές των δίγλωσσων βλαχόφωνων ομιλητών: Η περίπτωση της Αβδέλλας Γρεβενών». Η έρευνα απευθύνεται στους κατοίκους του χωριού Αβδέλλας Γρεβενών.

Η έρευνα διεξάγεται ακολουθώντας τους διεθνείς κανόνες ηθικής δεοντολογίας που διέπουν την διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας. Η προστασία των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων είναι απόλυτα διασφαλισμένη, τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας και θα ανωνυμοποιηθούν.

Εάν συμφωνείτε να συμμετάσχετε στην έρευνα, παρακαλώ συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο.

Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά.

Παρακαλούμε για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή πληροφορία, να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση: albekiris@hotmail.com

Μπεκίρης Αλέξανδρος

ΜΕΡΟΣ Α΄: Γενικές πληροφορίες

Κωδικός πληροφορητή.....

(επιλέξτε με X μια επιλογή)

1. Ηλικία:

20-40	
41-60	
61-80	
81 και άνω	

2. Φύλο:

Άνδρας	
Γυναίκα	

3. Οικογενειακή κατάσταση: (επιλέξτε με X στην επιλογή σας)

Έγγαμος/η	
Άγαμος/η	
Ελεύθερος/η	
Κάτι άλλο (προσδιορίστε το)	

4. Τόπος γέννησης:.....

5. Τόπος διαμονής κατά τα 10 πρώτα χρόνια ζωής σας.....

6. Μένετε μόνιμα στο χωριό Αβδέλλα Γρεβενών; ΝΑΙ ΟΧΙ (κυκλώστε την επιλογή σας)

7. Αν ΟΧΙ πόσο διάστημα παραμένετε στο χωριό μέσα σ' ένα έτος; (Κυκλώστε την επιλογή σας)

A. 2 εβδομάδες

B. 1 μήνα

Γ. 2-4 μήνες

Δ. 6 μήνες

Μέρος Β: Εκπαίδευση

8. Πήγατε σχολείο;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

9. Αν ναι μέχρι ποια τάξη;

10. Εάν ολοκληρώσατε τριτοβάθμια εκπαίδευση, τι σπουδάσατε;

11. Συνεχίσατε σπουδές μετά την τριτοβάθμια εκπαίδευση;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι προσδιορίστε επίπεδο σπουδών (π.χ μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα).....

.....

12. Υπήρξε κάποια διακοπή στην εκπαίδευση σας, κατά τη διάρκεια των σπουδών σας για κάποιο λόγο;.....

.....

13. Επαναλάβετε κάποια τάξη κατά τη διάρκεια των σπουδών σας; ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι ποια τάξη και για ποιο λόγο.....

.....

14. Τόπος εκπαίδευσης – Πόλη ή χωριό ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Δημοτικό.....

Γυμνάσιο – Λύκειο.....

15. Εκπαίδευση γονέα / κηδεμόνα. Παρακαλώ σημειώστε την ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Μητέρα.....

Πατέρας.....

16. Ποιες γλώσσες

μιλάτε;.....

.....

Μέρος Γ: Οικογενειακό και γλωσσικό προφίλ

17. Ποια είναι η καταγωγή των γονιών σας;

Μητέρα.....

Πατέρας.....

18. Ποια είναι η μητρική γλώσσα των γονιών σας;

Μητέρα.....

Πατέρα.....

19. Οι γονείς σας μιλάνε Βλάχικα;

Μητέρα: ΝΑΙ ΟΧΙ

Πατέρας: ΝΑΙ ΟΧΙ

20. Ποια είναι η γλώσσα του συντρόφου σας;.....

21. Μιλάει Βλάχικα; ΝΑΙ ΟΧΙ

22. Τα βλάχικα ήταν η γλώσσα του σπιτιού σας, όταν ήταν οι γονείς σας παιδιά; ΝΑΙ

ΟΧΙ

23. Τα βλάχικα ήταν η γλώσσα του σπιτιού σας, όταν εσείς μεγαλώνατε; ΝΑΙ

ΟΧΙ

24. Οι παππούδες σας έμεναν/μένουν μαζί σας; ΝΑΙ

ΟΧΙ

25. Μιλάνε Βλάχικα; ΝΑΙ ΟΧΙ

26. Σε ποια ηλικία ήρθατε σε επαφή με τα Βλάχικα και με ποιόν τρόπο;.....

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

27. Σε ποια ηλικία ήρθατε σε επαφή με τα Ελληνικά και με ποιόν τρόπο;

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

28. Στο σχολείο ποια γλώσσα χρησιμοποιούσες στην τάξη; Βλάχικα

Ελληνικά Και τις δύο γλώσσες

29. Στο σχολείο ποια γλώσσα χρησιμοποιούσες στα διαλλείματα; Βλάχικα

Ελληνικά Και τις δύο γλώσσες

Μέρος Δ: Η γλωσσική σου ικανότητα και η χρήση σήμερα

	Κυρίως βλάχικα	Και ελληνικά και βλάχικα	Κυρίως ελληνικά
30. Η μητέρα μου μιλάει σε μένα ..			
31. Εγώ μιλάω στη μητέρα μου..			

32. Ο πατέρας μου μιλάει σε μένα..			
33. Εγώ μιλάω στον πατέρα μου..			
34. Με τους παππούδες μου μιλάω..			
35. Οι παππούδες μου μιλάνε...			
36. Με τους συγχωριανούς μου μιλάω...			
37. Οι συγχωριανοί μου μιλάνε...			
38. Με τα αδέρφια μου μιλάω...			
39. Με τους φίλους μου μιλάω....			

40. Σχέση με τα Βλάχικα : (Βάλτε σε κύκλο μια επιλογή)

- A. Μιλάω λίγο
- B. Δεν μιλάω καθόλου
- Γ. Μιλάω άριστα
- Δ. Δεν μιλάω αλλά τα καταλαβαίνω

Μέρος Ε: Αντιλήψεις και στάσεις για τη γλώσσα

41. Αξιολόγησε την ικανότητά σου στα Βλάχικα τώρα

1 = καταλαβαίνω μόνο αλλά δεν μιλώ

2 = καταλαβαίνω και μιλώ με κάποια δυσκολία

3 = καταλαβαίνω και μιλώ χωρίς καμία δυσκολία

Ερωτήσεις σύντομης απάντησης

42. Ποια γλώσσα νοιώθεις ότι είναι η μητρική σου;

43. Είναι τα βλάχικα σημαντικά για σένα, γιατί;

44. Θεωρείς τα Βλάχικα Γλώσσα ή όχι;

45. Σου έχουν απαγορεύσει να μιλάς βλάχικα ποτέ;

46. Συμμετέχεις σε συλλόγους ή ομάδες Βλαχόφωνων; Γιατί;

47. Μπορείς να καταλάβεις Βλαχόφωνους ομιλητές από άλλα μέρη της Ελλάδας;

48. Πόσο σημαντικό είναι να μιλάνε τα παιδιά σου ή τα εγγόνια σου Βλάχικα;

49. Θεωρείς ότι τα Βλάχικα με το πέρασμα του χρόνου θα εξαφανιστούν και γιατί;

50. Είναι τα Βλάχικά αυτή τη στιγμή γλώσσα που κινδυνεύει με εξαφάνιση;

51. Θεωρείς ότι μπορούν να γίνουν προσπάθειες διάσωσης της γλώσσας; Με ποιον τρόπο;

52. Θεωρείς ότι η βλάχικη γλώσσα γλώσσα θα μπορούσε να έχει γραπτή μορφή; Θα βοηθούσε αυτό τη διατήρησή της;

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΤΙΜΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΑΣ ΣΕ
ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ**

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.