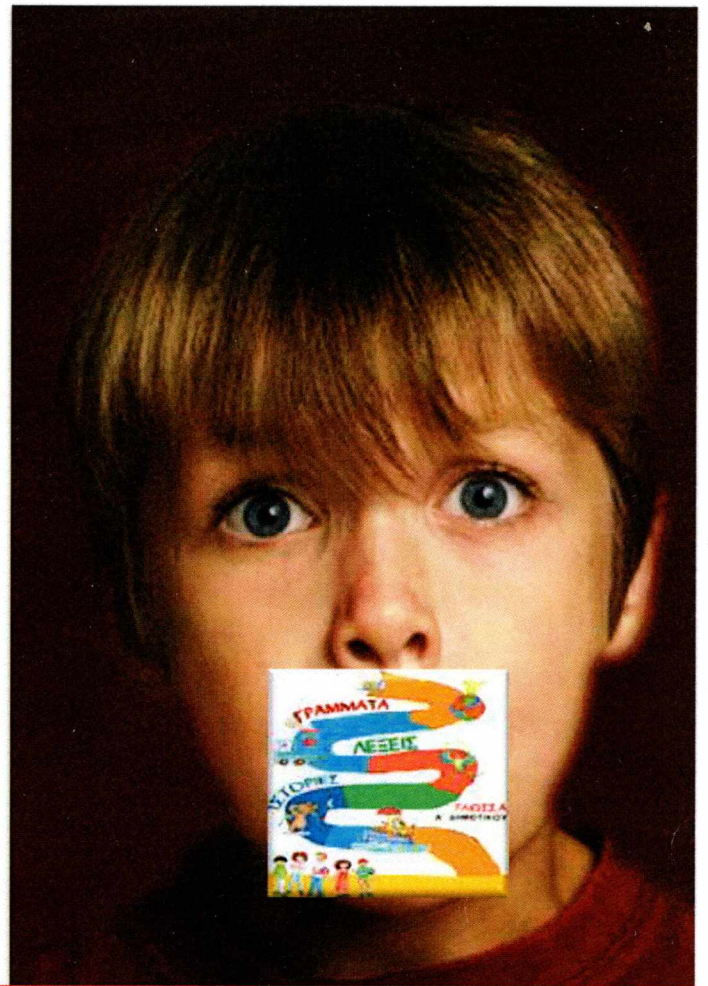




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



**Η προσαρμογή του γλωσσικού
μαθήματος σε συνθήκες ιδιώματος:
μία εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο
Τρικεριού Μαγνησίας**

Ηρώ-Μαρία Παντελούκα

A.M. 0110175

Επιβλέποντες Καθηγητές:

Γ. Ανδρουλάκης

Ε. Βασιλάκη

Βόλος

2014



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 12638/1
Ημερ. Εισ.: 16-12-2014
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2014
ΠΑΝ

*«Κάθε λέξη που χάνεται σε κάποιο χωριό σημαίνει έναν θάνατο,
το ίδιο θλιβερό, όσο και να πεθαίνει ένας άνθρωπος.»*

I. Θ. Κακριδής

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που χωρίς την πολύτιμη βοήθειά τους η ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής εργασίας δεν θα είχε επιτευχθεί.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Γιώργο Ανδρουλάκη για τη βοήθεια, την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου απέδειξε με την ανάθεση αυτής της εργασίας, καθώς και για τον καθοδηγητικό του ρόλο και τις πολύτιμες υποδείξεις του.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Ευγενία Βασιλάκη που δέχτηκε να συμμετάσχει στην εκπόνηση αυτής της εργασίας, με άμεση ανταπόκριση και άψογη συνεργασία.

Θα ήταν λάθος μου να παραλείψω την πολύτιμη βοήθεια των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου Τρικερίου και ιδιαίτερα της διευθύντριας Αναστασίας Εσερμπέκογλου, που διευκόλυνε και ενίσχυσε κάθε δράση μου στο σχολείο. Αξιοσημείωτη είναι και η βοήθεια που μου προσέφεραν οι γονείς και μαθητές του σχολείου, οι οποίοι μετέτρεψαν το γλωσσικό μάθημα σε μία υπέροχη εμπειρία.

Ακόμη, οφείλω να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους φίλους και συμφοιτητές μου για τη διαρκή στήριξη, το ενδιαφέρον τους και τις υπέροχες στιγμές που περάσαμε μαζί και ιδιαιτέρως τα μέλη του ΕΜΔΔΕΓ.

Τέλος, θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλα τα μέλη της οικογένειάς μου και ιδιαίτερα στον πατέρα μου Ιωάννη για τις χρήσιμες συμβουλές και διορθώσεις του και τη μητέρα μου Ελένη και τη γιαγιά μου Ευαγγελία για τις υπέροχες ώρες συζήτησης στα τρικεριώτικα.

Abstract

This study is specifically concerned with the utilization of language diversity in the teaching process of language. Its context is a short empirical survey was conducted in four phases. In the first phase a classroom observation was conducted, in order to observe how students and teachers react and use dialect variations. The second and third phase involved two teaching interventions, aiming at encouragement and discouragement of using language variations from students. In the last phase, interviews were carried out, examining the linguistic attitudes of teachers, students and parents about language diversity. On the basis of the results of this research, it can be concluded that teachers do not discriminate against native speakers, and also that the use of language diversity in the teaching process encourages students to use their dialect conveniently.

Περίληψη

Η μελέτη αυτή αφορά ειδικά στην αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στη διαδικασία της γλωσσικής διδασκαλίας. Πλαίσιο της είναι μια σύντομη εμπειρική έρευνα που ολοκληρώθηκε σε τέσσερις φάσεις. Στην πρώτη φάση διεξήχθη μια παρατήρηση στη σχολική τάξη, προκειμένου να παρατηρηθεί πώς οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν και χρησιμοποιούν την τοπική ποικιλία. Η δεύτερη και η τριτοφάση αφορούσε σε δύο διδακτικές παρεμβάσεις, με στόχο την ενθάρρυνση και την αποθάρρυνση της χρήσης γλωσσικών ποικιλιών από τους μαθητές. Στην τελευταία φάση, διεξήχθησαν συνεντεύξεις, με στόχο την εξέταση των γλωσσικών στάσεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σχετικά με την τοπική γλωσσική ποικιλία. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν διακρίσεις απέναντι στους φυσικούς ομιλητές, καθώς επίσης και ότι η χρήση των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν διάλεκτο τους άφοβα.

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
---------------	---

Μέρος Α'

1. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	6
1.1. Οριζόντια γλωσσική ποικιλότητα.....	7
1.2. Κάθετη γλωσσική ποικιλότητα.....	9
1.3. Η πρότυπη γλώσσα.....	9
1.4. Γλωσσικές στάσεις-στερεότυπα-προκαταλήψεις.....	10
1.4.1. Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών.....	12
1.4.2. Γλωσσικές προκαταλήψεις μαθητών.....	13
1.5. Διαλεκτισμός.....	14
2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΙΔΙΩΜΑΤΟΣ.....	17
2.1. Η μελέτη των ελληνικών ιδιωμάτων.....	17
2.2. Γλωσσική διδασκαλία και ιδίωμα.....	18
2.3. Προγράμματα σπουδών και γλωσσικές ποικιλίες.....	20
3. ΤΟ ΤΡΙΚΕΡΙ.....	22
3.1. Τοποθεσία.....	22
3.2. Ιστορική αναφορά.....	22
3.3. Πολιτισμικά στοιχεία.....	23
4. ΤΟ ΤΡΙΚΕΡΙΩΤΙΚΟ ΙΔΙΩΜΑ.....	25
4.1. Φωνητική – φωνολογία.....	26
4.2. Μορφολογία – συντακτικό.....	27
4.2.1. Το άρθρο.....	27
4.2.2. Το όνομα.....	28
4.2.3. Το ρήμα.....	28
4.2.4. Τα επιρρήματα.....	30
4.2.5. Οι αντωνυμίες.....	30
4.2.6. Οι σύνδεσμοι.....	30
4.2.7. Τα επιφωνήματα.....	31
4.3. Λεξιλόγιο – σημασιολογία.....	31

Μέρος Β'

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	32
1.1. Συμμετέχοντες.....	32
1.2. Υλικά.....	33
1.3. Διαδικασία.....	34
1.4. Ανάλυση.....	36
1.4.1. Φάση 1 ^η : Παρατήρηση.....	36
1.4.2. Φάση 2 ^η : Πρώτη διδακτική παρέμβαση.....	40
1.4.3. Φάση 3 ^η : Δεύτερη διδακτική παρέμβαση.....	42
1.4.4. Φάση 4 ^η : Συνέντευξη.....	48
2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	58
3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	64
ΓΛΩΣΣΑΡΙ.....	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	72
1. Φύλλο παρατήρησης.....	72
2. Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού διδασκαλίας για τη γλώσσα.....	77
3. Φύλλα εργασίας.....	80
4. Ερωτήσεις συνεντεύξεων.....	83

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί την προσπάθειά μας να φέρουμε στην επιφάνεια ένα γλωσσικό ζήτημα, που τείνει όλο και περισσότερο να αγνοείται και να παραβλέπεται στα πλαίσια τόσο της σχολικής τάξης όσο και της ίδιας της κοινωνίας. Το ζήτημα αυτό είναι η αξιοποίηση των γλωσσικών διαλεκτικών και ιδιοματικών ποικιλιών στο σύγχρονο διδακτικό περιβάλλον.

Βασική αιτία επιλογής του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε η παρατήρηση της έντονης χρήσης της ιδιοματικής ποικιλίας της γλώσσας από παιδιά που κατοικούν στην περιοχή του Τρικεριού και φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο της περιοχής. Τα παιδιά, στην καθημερινή τους εξωσχολική ζωή, χρησιμοποιούν αδιαλείπτως ιδιοματική προφορά, εκφράσεις, λεξιλόγιο και συντακτικό. Συνεπώς, θεωρήσαμε ενδιαφέρον να ερευνήσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ίδιων των μαθητών όσον αφορά στην ιδιοματική χρήση της γλώσσας, όπως και τη διδακτική αξιοποίηση του ιδιώματος στη σχολική τάξη. Σε αυτήν την εργασία, ο σκοπός μας είναι να ελεγχθεί εάν η διδακτική αξιοποίηση του ιδιώματος στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος πρόκειται να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το γλωσσικό μάθημα και να προσδιοριστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών απέναντι στην τοπική γλωσσική ποικιλία και στην αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εργασία προσεγγίζει το θέμα τόσο βιβλιογραφικά όσο και ερευνητικά, δίνοντας έμφαση στην ελλιπή ενασχόληση της ερευνητικής κοινότητας με το συγκεκριμένο θέμα. Όσες έρευνες έχουν προηγηθεί στο παρελθόν στόχευαν αποκλειστικά στην καταγραφή των χαρακτηριστικών των τοπικών ιδιωμάτων και όχι στη διδακτική του αξιοποίηση. Στο θεωρητικό μέρος προτάσσεται μία εισαγωγή σε βασικές έννοιες της κοινωνιογλωσσολογίας, όπως επίσης και μία αναφορά στο τρικεριώτικο ιδίωμα. Στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, εκτίθενται τα εμπειρικά στοιχεία από την προσπάθειά μας να συλλέξουμε δεδομένα μέσω παρακολουθήσεων και δύο διδασκαλιών στην τάξη-πεδίο έρευνας, όπως επίσης και μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Λέξεις Κλειδιά

γλωσσική ποικιλότητα, διάλεκτος, ιδίωμα, πρότυπη γλώσσα, γλωσσική ισχύς, γλωσσικές στάσεις, γλωσσικές προκαταλήψεις, διδιαλεκτισμός.

Μέρος Α'

1. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η γλώσσα αποτελεί έναν πολυσύνθετο όρο, που απασχολεί επιστημονικά τον κλάδο της γλωσσολογίας, της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας. Η γλώσσα είναι το σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου που καθορίζει την ταυτότητα και την εθνικότητά του. Για να επιτύχουν την επικοινωνία οι ομιλητές, χρησιμοποιούν ένα σύστημα από φωνήματα/μορφήματα που αναγνωρίζουν ως δική τους, κοινή γλώσσα. Η χρήση της, όμως, δεν εστιάζει αποκλειστικά στην επίτευξη της επικοινωνίας, καθώς αποτελεί φορέα εθνικής ιστορίας, ηθών, εθίμων, αντιλήψεων και στάσεων που χαρακτηρίζουν την εκάστοτε κοινωνική ομάδα. Η γλώσσα, όμως που χρησιμοποιείται σε μία γλωσσική κοινότητα, δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια σε όλη της την έκτασή, εφόσον δε χρησιμοποιούν αυτό το σύστημα όλοι με τον ίδιο τρόπο.

Για τον Saussure (1979) η γλώσσα διαθέτει μια τριπλή υπόσταση: το *λόγο* (language), που αποτελεί την εγγενή ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί με τον έναρθρο λόγο, τη *γλώσσα* (langue), δηλαδή το εσωτερικευμένο γραμματικό σύστημα που διαθέτουν οι ομιλητές μίας γλώσσας και περιλαμβάνει γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά στοιχεία και τους κανόνες που τα συνδέουν, και τέλος την *ομιλία* (parole), τον τρόπο χρήσης του συστήματος που επιλέγει ο ομιλητής. Μέσω αυτής της τριχοτομίας γίνεται κατανοητό ότι το γλωσσικό σύστημα είναι κοινωνικό προϊόν, καθώς η χρήση του είναι κάτι το ατομικό και όχι το γενικό και ομοιογενές, όπως είναι η γλώσσα (language). Συνεπώς, είναι εμφανές ότι η χρήση της γλώσσας από διάφορους ομιλητές, προκαλεί μία ποικιλία σε αυτή. Λίγα χρόνια αργότερα, η επιστήμη της κοινωνιογλωσσολογίας έρχεται να επιβεβαιώσει τα λόγια του Saussure και να χαρακτηρίσει αυτή την ανομοιογένεια *γλωσσική ποικιλότητα*.

Η *γλωσσική ποικιλότητα* θα μπορούσε επιστημονικά να χαρακτηριστεί ως «ένα σύνολο από γλωσσικά στοιχεία με παρόμοια γλωσσική διασκόρπιση» (Hudson, 1980: 24). Δεν αποτελεί μία ενιαία και καθολική γλώσσα, αλλά αποτελείται από πολλά μέρη που τη συνθέτουν. Είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό της γλώσσας, καθώς ο κάθε ομιλητής, που τη χρησιμοποιεί, τη διαφοροποιεί με τέτοιο τρόπο που της προσδίδει μία μοναδική ταυτότητα, σύμφωνα με την κατάλληλη περίπτωση. Αλλά

και η ίδια η γλώσσα δίνει τη δυνατότητα αυτή στον ομιλητή, αφού υφίστανται πολυάριθμες επιλογές έκφρασης στο σύστημα της. Ο κάθε ομιλητής, χρησιμοποιεί όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης (φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό) με έναν τρόπο ατομικό και μοναδικό για να εξυπηρετήσει τους διάφορους σκοπούς επικοινωνίας. Παραδείγματος χάρη, ο τρόπος ομιλίας και το ύφος ενός ομιλητή μεταβάλλεται όταν απευθύνεται σε ένα φιλικό πρόσωπο σε αντίθεση με ένα ξένο. Παράλληλα, η προφορά και η επιλογή των κατάλληλων λέξεων ενός ομιλητή αλλάζει σύμφωνα με τη γεωγραφική καταγωγή του.

Παρότι αυτή η ποικιλία δίνει ελευθερία στον ομιλητή, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν τον οριοθετεί. Η χρήση βασικών γραμματικών/συντακτικών κανόνων επιβάλλεται, εάν ο ομιλητής θέλει να επιτύχει την επικοινωνία. Για παράδειγμα, εάν ένας ομιλητής δεν οριοθετήσει την ελευθερία που του προσφέρει η γλωσσική ποικιλότητα, θα μπορούσε να χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως: «Ο φεγγάρι έλαμπα απόψε.». Πράγματι, στο μυαλό του ομιλητή αυτή η έκφραση μπορεί να αποκτά νόημα, αλλά με αυτό τον τρόπο δεν επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Συνεπώς, ο ομιλητής οφείλει να διαθέτει επίγνωση των ορίων.

Η γλωσσική ποικιλότητα, όντας ένας ευρύς όρος που περιλαμβάνει πολλές έννοιες, διαχωρίζεται σε δύο είδη, την *οριζόντια (γεωγραφική) γλωσσική ποικιλότητα* και την *κάθετη (κοινωνική) γλωσσική ποικιλότητα* (Ανδρουλάκης, 2012).

1.1. Οριζόντια (γεωγραφική) γλωσσική ποικιλότητα

Η *οριζόντια (γεωγραφική) ποικιλότητα* σχετίζεται με το γεωγραφικό τόπο όπου λαμβάνει χώρα ένα γλωσσικό σύστημα. Κάθε χώρα διαθέτει πολλαπλά και διαφοροποιημένα γλωσσικά επίπεδα που βρίσκονται στο γεωγραφικό της άξονα. Όλοι γνωρίζουμε ότι η επικρατούσα γλώσσα που χρησιμοποιείται στο ελληνικό κράτος είναι η Κοινή Νεοελληνική. Σε κάθε περίπτωση, όμως, χρησιμοποιούμε τον όρο «γλώσσα» με μία άνεση, παραβλέποντας την πολυπλοκότητά του. Η «γλώσσα» που ομιλείται στον ελλαδικό χώρο διαφέρει ιδιαίτερα, ανάλογα με την γεωγραφική περιοχή όπου βρίσκεται ένας ομιλητής (Κρήτη, Πελοπόννησο, Μακεδονία, κ.λπ.). Σε αυτό το σημείο, είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητή η σχέση μεταξύ *διαλέκτου* και γλώσσας. Η γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διάλεκτο, καθώς αποτελεί μέρος της. Σύμφωνα με τον Hudson (1980: 38), στο βιβλίο του *Sociolinguistics*, «δεν

υπάρχει διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα (language) και στη διάλεκτο (dialect)». Πράγματι, ο διαχωρισμός αυτός είναι μεγάλης δυσκολίας, καθώς οι δύο έννοιες μπορεί και να ταυτίζονται. Ο Wardhaugh (2006) διαχωρίζει τις δύο αυτές έννοιες χαρακτηρίζοντας τη γλώσσα ως μία νόρμα ή ένα σύνολο από συγγενικές νόρμες και τη διάλεκτο μία από αυτές.

«Γλώσσα νοείται η ποικιλία που καθιερώνεται και λειτουργεί ως νόρμα, ως πρότυπη γλωσσική μορφή... χρησιμοποιείται στον γραπτό λόγο, την εκπαίδευση και, γενικά, στη δημόσια ζωή μιας χώρας· παράλληλα έχει υποστεί διαδικασίες κωδικοποίησης με τη μορφή λεξικών και γραμματικής.» (Wardhaugh, 2006: 30-31).

Αντίθετα, η διάλεκτος δεν έχει υποστεί καμία κωδικοποίηση και δεν έχει συνήθως γραπτή μορφή. Για να θεωρηθούν δύο διάλεκτοι γλωσσικές ποικιλίες μίας ορισμένης γλώσσας πρέπει να ληφθεί υπόψη η αμοιβαία κατανόηση. «Η αμοιβαία κατανόηση είναι θέμα βαθμού, που κυμαίνεται από την απόλυτη κατανόηση ως την απόλυτη ακατανόηση.» (Hudson, 1980: 35). Έτσι, εάν δύο ομιλητές χρησιμοποιούν ο καθένας τη διάλεκτό του και αλληλοκατανοούνται, αυτό συνεπάγεται ότι οι διάλεκτοι ανήκουν στην ίδια γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο οι γλωσσικές ποικιλίες μπορούν να χαρακτηριστούν σαν μία αλυσίδα, σαν ένα διαλεκτικό συνεχές (Hudson 1980: 36). Κάθε κρίκος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία ποικιλία και η απόσταση μεταξύ τους μαρτυρά το βαθμό αμοιβαίας κατανόησης. Όσο πιο μακριά βρίσκονται δύο κρίκοι τόσο μειώνεται ο βαθμός κατανόησης. Είναι βέβαια ιδιαίτερα δύσκολο να οριοθετήσουμε ανάμεσα σε δύο διαλέκτους. «Όπως οι διάλεκτοι δεν είναι παρά αυθαίρετες υποδιαιρέσεις της ολικής επιφάνειας της γλώσσας, το ίδιο και το όριο που θεωρείται ότι χωρίζει δυο γλώσσες δεν μπορεί να είναι παρά συμβατικό.» (Saussure, 1980: 250). Σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη (1981: 62) «Ιδίωμα και διάλεκτο ονομάζουμε συνήθως το ίδιο πράγμα, υποδιαιρέσεις της ίδιας γλώσσας. Συχνά ονομάζουν διάλεκτο ένα ιδίωμα με μεγάλη έκταση ή που διαφέρει σημαντικά από την κοινή γλώσσα.» Αξίζει να σημειώσουμε ότι η διάλεκτος διαφέρει από το ιδίωμα. Το ιδίωμα είναι μία γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιείται σε πιο μικρή έκταση από ό,τι η διάλεκτος και διαθέτει μικρότερο αριθμό αποκλίσεων από την κοινή γλώσσα, που πιθανότερα περιορίζονται στο φωνητικό και λεξιλογικό επίπεδο. Συνήθως, συναντούμε τη διάλεκτο σε μία περιοχή μεγάλης έκτασης και το ιδίωμα σε μικρές κοινότητες και χωριά. Επιπλέον, κι αυτό δεν διαθέτει γραπτή παράδοση.

1.2. Κάθετη (κοινωνική) γλωσσική ποικιλότητα

Η κάθετη (κοινωνική) ποικιλότητα πηγάζει από τα κοινωνικά σύνολα. Μέσω της κάθετης ποικιλότητας μπορούμε να διακρίνουμε τις κοινωνιολέκτους, που αποτελούν τους διαφορετικούς γλωσσικούς τόπους επικοινωνίας που επιλέγουν ορισμένοι ομιλητές και επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες, όπως μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, ηλικία, επάγγελμα, θρησκεία, κ.λπ., από την περίπτωση επικοινωνίας και τις εσωτερικές παραμέτρους της γλώσσας. Ο Labov (1991) στο βιβλίο του *Sociolinguistic Patterns* παρουσιάζει την έρευνα που πραγματοποίησε στη Νέα Υόρκη των Ηνωμένων Πολιτειών. Σε αυτήν την έρευνα συμμετείχαν μόνιμοι κάτοικοι της Νέας Υόρκης, που, όμως, πίστευαν σε διαφορετικό θρήσκευμα. Ο Labov ανακάλυψε ότι κάθε θρησκευτική ομάδα διαφοροποιούσε τη χρήση της αγγλικής γλώσσας, ακόμη και στην καθημερινή χρήση της. Μέσω αυτής της έρευνας είναι εμφανής ο ρόλος της θρησκείας στις επιλογές των ομιλητών.

1.3. Η πρότυπη γλώσσα

Πρότυπη γλώσσα θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη νόρμα, τον τέλειο και σωστό τρόπο χρήσης της γλώσσας που μπορεί να αξιοποιήσει ένας ομιλητής.

«Η κοινή (πρότυπη) είναι το σταθεροποιημένο αποτέλεσμα της ανάμειξης γλωσσικών υποσυστημάτων, όπως οι τοπικές ή οι λογοτεχνικές διάλεκτοι. Χρησιμεύει συνήθως ως lingua franca ανάμεσα σε ομιλητές των διαφορετικών ποικιλιών που συνέβαλαν στη δημιουργία της και χαρακτηρίζεται από μείξη στοιχείων που προέρχονται από αυτές τις ποικιλίες και πολύ συχνά από σχετική συρρίκνωση ή απλοποίηση.» (Siegel, 1985: 363).

Ο Hudson (1980: 32) θεωρεί ότι «οι πρότυπες γλώσσες είναι το αποτέλεσμα της άμεσης και σκόπιμης παρέμβασης της κοινωνίας». Αυτήν την παρέμβαση ονομάζει «προτυποποίηση» και χαρακτηρίζει τη διαδικασία παραγωγής μίας πρότυπης και επίσημης γλώσσας από ένα σύνολο διαλέκτων. Προφανώς, κανένας άνθρωπος δεν κάνει αποκλειστικά πρότυπη χρήση της γλώσσας. Συνήθως, επιλέγεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα μορφωμένα μέλη μίας κοινωνίας. Παρ' όλα αυτά, η νόρμα είναι αυτή που επιβάλλεται ο μέσος μαθητής να κατακτήσει στο σχολείο. Κάθε παιδί, στην πρωταρχική του επαφή με τη γλώσσα, αντιλαμβάνεται ότι αποτελεί ένα εργαλείο ιδιαίτερα εύκαμπτο και ευπροσάρμοστο, που εξυπηρετεί με άνεση τους εκάστοτε σκοπούς του. «Όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά μπαίνουν στην πρώτη τάξη του δημοτικού έχοντας ήδη κατακτήσει τους πλούσιους και εξαιρετικά

περίπλοκους μηχανισμούς της μητρικής τους γλώσσας.» (Φραγκουδάκη, 1987: 112). Ερχόμενοι σε επαφή με τη «γλώσσα του σχολείου», οι μαθητές βρίσκονται σε μία εσωτερική σύγκρουση, καθώς η γλώσσα που αποτελούσε ένα απεριόριστο εργαλείο γι' αυτούς, η μητρική τους γλώσσα, κρίνεται «ανεπαρκής». Είναι, συνεπώς, επακόλουθο, ο μαθητής να αμφισβητεί την κοινωνική του ταυτότητα, εφόσον αυτή του πρόσφερε μία «κατώτερη» γλώσσα από αυτή που του επιβάλλεται να χρησιμοποιεί στο σχολείο. Επίσης, «για τα ελληνικά δεδομένα “καλή” και “αποδεκτή” προφορά θεωρείται η αθηναϊκή» (Μπασλής, 1985: 142) και οποιαδήποτε απόκλιση από αυτή θεωρείται μάλλον υποτιμητική.

Βέβαια, από την πλευρά της επιστήμης της γλωσσολογίας, καμία γλώσσα και γλωσσική ποικιλία δεν είναι ανώτερη από κάποια άλλη, καθώς όλες τους διαθέτουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. «Η ιστορία των γλωσσών αποδεικνύει πειστικά ότι δεν υπάρχουν "ανάπηρες" -από τη φύση τους- γλώσσες. Όλες οι μεγάλες σύγχρονες γλώσσες ήταν κάποτε "μη αναπτυγμένες"» (Haugen, 1972: 103), απλώς ιστορικές συγκυρίες οδήγησαν στην ανάδειξη μίας ποικιλίας ως καθομιλουμένης και όχι ο διαχωρισμός της ως γραμματικά ή λεξιλογικά ανώτερης. Όμως, παρότι μία ποικιλία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως πιο πλούσια ή πιο φτωχή από μία άλλη, αυτό δε σημαίνει ότι δε διαθέτει μεγαλύτερη *γλωσσική ισχύ*. Τα κριτήρια ισχύος μίας γλώσσας είναι ίδια με αυτά βάσει των οποίων αξιολογείται η κοινωνική ομάδα που την ομιλεί. Συνεπώς, ομάδες που διαθέτουν μεγάλο αριθμό μελών, οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική δύναμη διαθέτουν υψηλότερο κοινωνικό κύρος και η ποικιλία που χρησιμοποιούν μεγαλύτερη γλωσσική ισχύ. Είναι εμφανές ότι οι κρίσεις για το αν μία ποικιλία είναι καλή ή κακή βασίζονται αποκλειστικά και μόνο σε κοινωνικούς παράγοντες και όχι στα γλωσσικά της χαρακτηριστικά.

1.4. Γλωσσικές στάσεις και προκαταλήψεις

Με τον όρο *στάσεις* αναφερόμαστε στον «[...]σχετικά σταθερό τρόπο προσέγγισης ή αντιμετώπισης προσώπων, πραγμάτων και καταστάσεων. Οι στάσεις έχουν συναισθηματική βάση και εκφράζουν ένα σύστημα αξιών και πεποιθήσεων.» (Τσαούσης, 1987: 242). Κατά τον Allport (1935: 810), στάση:

«είναι μία ψυχική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας του ατόμου, που οργανώνεται μέσα από την εμπειρία του και ασκεί μία κατευθυντήρια και δυναμική επιρροή πάνω στην αντίδρασή του, απέναντι σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις που σχετίζονται με αυτή» (Allport, 1935: 810).

Συνεπώς, το άτομο εκδηλώνει μία εξειδικευμένη και σχετικά σταθερή συμπεριφορά απέναντι σε πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις, βάσει προϋπαρχουσών εμπειριών του με αυτές. Καθώς η γλώσσα αποτελεί και αυτή ένα κομμάτι των αξιών μίας κοινωνίας, τότε διαμορφώνονται και στάσεις απέναντι σε αυτή. Οι *γλωσσικές στάσεις*, λοιπόν, αφορούν μόνο τη γλώσσα και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι στάσεις των ομιλητών απέναντι στη χρήση και στους χρήστες της γλώσσας. Η μελέτη των στάσεων απέναντι στη γλώσσα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πεδία έρευνας της κοινωνιογλωσσολογίας, καθώς αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο. Συνήθως, διαπιστώνουμε ότι μπορούμε να διαμορφώσουμε άποψη για έναν άνθρωπο, για το κοινωνικομορφωτικό του επίπεδο, την καταγωγή του, κ.ά., από τον τρόπο που χειρίζεται τη γλώσσα, με βάση τις στάσεις μας απέναντι σε αυτή. Συνηθίζεται, λοιπόν, άνθρωποι που τείνουν να χρησιμοποιούν την πρότυπη μορφή μίας γλώσσας να εκφράζουν αρνητική στάση απέναντι σε χρήστες μίας διαλέκτου ή ενός ιδιώματος. Η στάση αυτή απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα μπορεί να αποδοθεί στην επιλογή της ως γλώσσας εκμάθησης στο σχολείο και συνεπώς γλώσσας που εκφράζει εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος.

Η αρνητική αυτή στάση αποτελεί μία *γλωσσική προκατάληψη*. Ο όρος προκατάληψη στον κλάδο της κοινωνιολογίας χρησιμοποιείται για φυλετικές σχέσεις και εκφράζει μία «δυσμενή, αρνητική στάση απέναντι σε μίαν ομάδα ή στα μεμονωμένα άτομα-μέλη της.» (Βασιλείου & Σταματάκης, 2000: 326). Στην προκειμένη περίπτωση γλωσσικές προκαταλήψεις μπορούν να χαρακτηριστούν οι αρνητικές στάσεις μίας γλωσσικής κοινότητας που επιλέγει την πρότυπη χρήση μίας γλώσσας απέναντι σε μία άλλη γλωσσική κοινότητα που κάνει υποπρότυπη χρήση της ίδιας γλώσσας, δηλαδή μίας διαλέκτου ή ενός ιδιώματος. Οποιοσδήποτε γλωσσικός κώδικας παρεκκλίνει από την πρότυπη γλώσσα, υφίσταται μείωση του κύρους του. Παράλληλα, η γλωσσική προκατάληψη που υφίσταται σε μία γλωσσική κοινότητα μπορεί να εκφράζει την προκατάληψη που υφίσταται για την ίδια την κοινωνική ομάδα. Έτσι ομιλητές που χρησιμοποιούν τη πρότυπη γλώσσα και κατά συνέπεια διαθέτουν επαγγελματικό και εκπαιδευτικό κύρος, εκφράζουν προκαταλήψεις απέναντι στους ομιλητές μίας διαλέκτου ή ενός ιδιώματος, όχι μόνο για τη χρήση αυτή καθεαυτή, αλλά και γιατί αυτή υπονοεί ένα χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο.

1.4.1. Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών

Αυτή η προκατάληψη συνήθως υφίσταται και στον κλάδο των εκπαιδευτικών, που τείνουν να χρησιμοποιούν και να ενισχύουν τη χρήση της νόρμας. Οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν με προκατάληψη μαθητές που εκφράζονται μέσω της χρήσης διαλέκτων και άλλων ποικιλιών, καθώς θεωρούν πως οποιαδήποτε απόκλιση από τη νόρμα, είτε αυτή είναι μορφολογικού είτε προφορικού τύπου, την αλλοιώνει και τη φθείρει.

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με αντικείμενο τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλώσσα και στη χρήση της από τους μαθητές. Στην έρευνα που πραγματοποίησαν στο Μόντρεαλ οι Seligman, Tucker και Lambert (1972) με μαθητές Δημοτικού Σχολείου χαμηλού κοινωνικού επιπέδου, βρέθηκε μία σύνδεση μεταξύ των χαμηλών βαθμών των μαθητών και της προφοράς τους. Σε μία άλλη έρευνα που πραγματοποίησε ο Edwards (1974) στο Δουβλίνο, μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, κατέγραψε τις απόψεις εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε μη προνομιούχους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ως πρώτο και σημαντικότερο πρόβλημα των μαθητών τις «φτωχές συνθήκες διαβίωσης» και δεύτερο τη «φτώχη γλωσσική ικανότητα». Επιπλέον, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έδειξαν την άποψη των εκπαιδευτικών ότι 28% των μαθητών αντιμετώπιζαν σημαντικά «γλωσσικά προβλήματα», από τα οποία το 77% αποτελούσαν το «φτωχό λεξιλόγιο» και τη φτώχη εκφραστική ικανότητα.

Σε μία έρευνα που πραγματοποίησε η Μαγαλιού (2000) σε καθηγητές και δασκάλους με μαθητές που χρησιμοποιούν στοιχεία γεωγραφικής ποικιλίας στην αίθουσα, 49% των εκπαιδευτικών απάντησε πως θεωρούν την χρήση γλωσσικών ποικιλιών ανασταλτικό παράγοντα στην επιτυχία των μαθητών τους, τόσο στη σχολική τάξη όσο και στη μελλοντική τους επαγγελματική ζωή. Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί πως το 65,7% των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν θεωρεί πως το σχολείο πρέπει να διδάσκει μία γλωσσική νόρμα, γιατί «μία είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους». Μέσω αυτής της έρευνας «επαληθεύεται η βασική υπόθεση, ότι δηλαδή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν προκαταλήψεις [...] στις γεωγραφικές [...] διαλέκτους που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους.» (Μαγαλιού, 2000: 128).

Αυτή η αντιμετώπιση της γλωσσικής ποικιλότητας από τους εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί τίποτα άλλο παρά μία λανθασμένη συμπεριφορά, τόσο από ψυχολογική όσο και από κοινωνική άποψη. Ο Μ. Τριανταφυλλίδης (1946) γράφει:

«Γλώσσα και σκέψη δείχνονται στενότερα και αδιάσπαστα ενωμένα στο παιδικό μυαλό και σε στενή αλληλεπίδραση, από τότε που πρωτοαναπτύσσεται η γλώσσα, ώσπου να διαμορφωθεί τελειωτικά. Η γλώσσα κάνει δυνατό να σχηματιστούν οι λογικές έννοιες και ορίζει το χαρακτήρα τους· η γλώσσα με τη μορφή της καθορίζει τη μορφή της σκέψης. Σκέπτεται ο άνθρωπος με λέξεις και με εικόνες και μπορεί να υπάρξει και μια απλή ψυχολογική ανάλυση πως η σκέψη και η γλωσσική έκφραση δεν είναι χωριστά πράγματα, όπως πίστευαν πολλοί, παρά ότι η σκέψη αναδύεται μαζί και μέσα στη μορφή που την εκφράζει.» (Τριανταφυλλίδης, 1946).

Σε αυτό το παιδικό μυαλό, η σκέψη του, η ίδια του η ταυτότητα, χαρακτηρίζονται ως λανθασμένες και κατώτερες από τον εκπαιδευτικό, οδηγώντας το στην απόρριψη της γλωσσικής του ποικιλίας για να επιτύχει κοινωνικά. Παράλληλα, από κοινωνικής άποψης, οι μαθητές που αποκλίνουν από την πρότυπη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο «σωστός» δάσκαλος, στιγματίζονται ως μία κατώτερη κοινωνική ομάδα που δεν διαθέτει την ίδια αξία και συνεπώς δε χρήζει ίσης μεταχείρισης. Έτσι ο μαθητής «υφίσταται μία θεμελιακή προσβολή ως ανθρώπινο ον» (Φραγκουδάκη, 1987: 132).

Τέλος, και πρακτικά, αυτή η αντιμετώπιση δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αποτελεσματική, καθώς οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ των δύο γλωσσών, δεν μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα και σταδιακά εξαλείφονται όλο και περισσότερο οι γλωσσικές ποικιλίες.

1.4.2. Γλωσσικές προκαταλήψεις μαθητών

Είναι δύσκολο να αντιληφθεί κανείς ότι μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας διαθέτουν γλωσσικές προκαταλήψεις, φαινόμενο που συναντάμε συνήθως σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο παράδειγμα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε ο Lambert (1967), όπου μαθητές της ηλικίας των δέκα ετών, σε αντίθεση με αυτούς της ηλικίας των δώδεκα, δεν γνώριζαν την αρνητική στάση που διαθέτουν οι κάτοικοι του γαλλόφωνου Καναδά για τη γαλλική γλώσσα. Είναι, συνεπώς, εμφανές ότι μαθητές που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δε διαθέτουν την σχετική αντίληψη του κύρους και της προφοράς της γλώσσας τους και του δασκάλου τους, γεγονός που μεταβάλλεται εμφανώς στη διάρκεια της φοίτησής τους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου και αντιλαμβάνονται τη διαφορά κύρους της ποικιλίας που χρησιμοποιούν οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί τους. (Hudson, 1980: 210).

Δυστυχώς, όμως, μελέτες που πραγματοποιήθηκαν με στόχο την αναζήτηση της άποψης των μαθητών στη διαφορά κύρους ανάμεσα σε ποικιλίες με διαφορετική προφορά, δείχνουν πως μαθητές προσχολικής ηλικίας μπορεί να διαθέτουν αρνητικές απόψεις. Σε ένα πείραμα που πραγματοποίησε η Rosenthal (1974) συμπέρανε ότι μαθητές προσχολικής ηλικίας έχουν ήδη διαμορφώσει στάσεις απέναντι στη «γλώσσα των μαύρων» και στην πρότυπη Αγγλική. Το πείραμα διεξήχθη σε 136 παιδιά αμερικάνικης καταγωγής και ηλικίας από τριών έως έξι ετών. Τα παιδιά τοποθετήθηκαν μπροστά από δύο πανομοιότυπα τετράγωνα κουτιά με ζωγραφισμένα πρόσωπα, μπλε και κόκκινου χρώματος, τα οποία διέθεταν κρυμμένα δώρα. Κάθε κουτί διέθετε μία μαγνητοφωνημένη φωνή, μία που χρησιμοποιούσε την «επίσημη» γλώσσα και μία την «ανεπίσημη» (τη γλώσσα των μαύρων). Και στις δύο περιπτώσεις, οι φωνές-κουτιά προσπαθούσαν να πείσουν τους μαθητές να επιλέξουν ένα από τα δύο κρυφά δώρα, που στην πραγματικότητα ήταν ίδια. Το 79% των παιδιών χαρακτήρισαν την επίσημη χρήση της γλώσσας ως σωστή και το 73% πίστευε ότι το δώρο θα ήταν καλύτερο από εκείνο το κουτί. Επίσης, το 92% των λευκών παιδιών αναγνώρισε ότι η ανεπίσημη φωνή άνηκε σε μαύρο.

Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένας αριθμός παιδιών διαθέτουν κάποιες στάσεις απέναντι σε ορισμένες γλωσσικές ποικιλίες. Αυτές μπορεί να έχουν δημιουργηθεί αφενός από την επιρροή που δέχονται από τις απόψεις των γονέων τους, αφετέρου από την ίδια τους την εμπειρία (συνήθως αρνητική) με ομιλητές διαφορετικών ποικιλιών.

Σε μία έρευνα που πραγματοποίησε η Menzies (2004) στη Γλασκώβη, διαπίστωσε ότι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούσαν την σκοτσέζικη προφορά τους ως «λανθασμένη» και «άσχημη». Αξιοσημείωτο, όμως, είναι πως, έπειτα από επεξεργασία του θέματος με τον ερευνητή, οι μαθητές αναθεώρησαν τις στάσεις τους απέναντι στο ιδιώμά τους. Το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα μας υποδεικνύει ότι οι στάσεις των μαθητών απέναντι σε μία γλωσσική ποικιλία δεν είναι παγιωμένες, καθώς μπορούν να μεταβληθούν από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η ενημέρωση κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος για τις διαλεκτικές ποικιλίες.

1.5. Διδιαλεκτισμός

Ο κοινωνιογλωσσολόγος Charles Ferguson, το 1959, δημοσιεύει μία από τις πιο διάσημες μελέτες του, το άρθρο «Diglossia» στο περιοδικό Word. Με τον όρο

διμορφία ο Ferguson αναφερόταν στην ύπαρξη δύο ή και περισσότερων ποικιλιών μίας γλώσσας, που οι ομιλητές τους τις χρησιμοποιούν στην ανάλογη περίσταση επικοινωνίας. Ένα από τα παραδείγματα που χρησιμοποίησε για να περιγράψει αυτή την κατάσταση ήταν αυτό του ελληνικού γλωσσικού ζητήματος της καθαρεύουσας και της δημοτικής. Ο Ferguson διαχώρισε αυτές τις δύο ποικιλίες σε «υψηλή» και «χαμηλή». Υψηλή ποικιλία χαρακτήρισε αυτή που η χρήση της δεν συνέβαινε αβίαστα ούτε σε απλές καθημερινές περιστάσεις, ενώ χαμηλή ποικιλία αυτή που χρησιμοποιούν οι ομιλητές σε περιστάσεις καθημερινών αναγκών.

Στις περισσότερες περιοχές που χρησιμοποιείται μία διαλεκτική ποικιλία υπάρχει *διδιαλεκτισμός*. Συνήθως, οι ομιλητές χρησιμοποιούν τους δύο κώδικες, την κοινή και τη διάλεκτο, σύμφωνα πάντα με την ανάλογη περίσταση επικοινωνίας στην οποία βρίσκονται. Η επιλογή της ποικιλίας που θα χρησιμοποιήσει ο ομιλητής, ή αλλιώς το ύφος, μεταβάλλεται αυτόματα, διαχωρίζοντας με κάποιο ασυνείδητο τρόπο τη χρήση των δύο ποικιλιών. «Ο γλωσσικός καταμερισμός που επιτελείται με τις δύο ποικιλίες συνδυάζεται με μια κάποια συλλογική οριοθέτηση του επίσημου από το ανεπίσημο, του τυπικού από το άτυπο, του ξένου από το οικείο, του τεχνητού από το φυσικό.» (Μοσχονάς, 2002: 11). Αξίζει να αναφερθεί ότι:

«στην πραγματικότητα της επικοινωνίας όλες αυτές οι διαστάσεις τέμνονται και αλληλοεπιδρούν με αποτέλεσμα τα επίπεδα ύφους να μην είναι αυτόνομα και πραγματικά ξεχωριστά. Συγχρόνως, στοιχεία από διαφορετικά επίπεδα λόγου είναι πιθανόν να παρεισφρέουν στην ίδια πρόταση ή κείμενο. Έτσι ο/η ομιλητής/τρια που εκφωνεί την πρόταση “Ο σκληρός δίσκος τα ‘φτυσε” εμπλέκει την τεχνική ορολογία των Η/Υ με το εντελώς ανεπίσημο “προφορικό” ύφος. Σε άλλη περίπτωση και με διαφορετικό ακροατήριο θα μπορούσε να υιοθετήσει και διαφορετική επιλογή στοιχείων. [...] Τέτοιες εναλλαγές στην προφορά, στη γραμματική, στη σύνταξη, στο λεξιλόγιο συνιστούν σχετικά ελεύθερες, και τις περισσότερες φορές μη συνειδητές, επιλογές του ομιλητή/τριας.» (Κακριδή, Κατή, Νικηφορίδου, 1999: 104).

Για να επιβεβαιωθεί η ύπαρξη διδιαλεκτισμού, πρέπει να πληρούνται ορισμένα κριτήρια. Αναλυτικότερα, ο Μοσχονάς (2002: 6) αναφέρει ως πρώτο κριτήριο την διαφορά μεταξύ δύο ποικιλιών σε φωνολογικό, γραμματικό, λεξιλογικό επίπεδο, χωρίς όμως να αποτελούν διαφορετικές γλώσσες. Στο δεύτερο, τρίτο και τέταρτο κριτήριο αναφέρει πως η υψηλή και η χαμηλή ποικιλία πρέπει να διαφέρουν ιδιαίτερα στο βαθμό κωδικοποίησης και τυποποίησης, η εκμάθησή τους να επιτυγχάνεται με διαφορετικό τρόπο και να διαθέτουν διαφορετικές γραμματειακές

παραδόσεις. Παράλληλα, οι ποικιλίες πρέπει να διαθέτουν διαφορετικό κύρος και η χρήση τους να επηρεάζεται από την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας (γλωσσικός καταμερισμός). Επιπλέον, ο διδialeκτισμός «χαρακτηρίζεται από σχετική διάρκεια και σταθερότητα» (Μοσχονάς, 2002: 10).

2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΙΔΙΩΜΑΤΟΣ

2.1. Η μελέτη των ελληνικών ιδιωμάτων

Τα ιδιώματα της Ελληνικής γλώσσας αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης από τον 19^ο αιώνα και ύστερα. Ο Χ. Τζιτζιλής (2000) χωρίζει τη μελέτη των ελληνικών ιδιωμάτων σε τρεις διαδοχικές φάσεις. Η πρώτη χαρακτηρίζεται από έρευνες με αντικείμενο μεμονωμένες διαλέκτους, εστιάζοντας στα φωνητικά χαρακτηριστικά τους με μία ιστορικά γλωσσολογική προσέγγιση και με ιστορικό αποκλειστικά προσανατολισμό. Σε αυτή τη φάση, συναντάμε τον πρώτο που ερεύνησε τα ελληνικά γλωσσικά ιδιώματα και θεμελίωσε τη γλωσσική επιστήμη στη Ελλάδα, τον Γεώργιο Χατζιδάκι, ο οποίος προσπάθησε να αποδείξει πως τα ιδιώματα αποτελούν αδιάσπαστο κομμάτι της ελληνικής γλώσσας. Ο βασικός άξονας αυτών των ερευνών αποτελούσε η αρχαιότητα ή μη των ιδιωμάτων. Η δεύτερη περίοδος χαρακτηρίζεται από την έμφαση όχι μόνο στη δομή των ιδιωμάτων, αλλά και στο λεξιλόγιό τους, με μελέτες βασισμένες στις εργασίες του Martinet. Σε αυτή την περίοδο συναντάμε έργα του Χαραλαμπίδου, της Μαργαρίτη-Ρόγκα και του Χατζησαββίδη. Στην τρίτη περίοδο συναντάμε μελέτες με προσανατολισμό στο θεωρητικό μοντέλο της γενετικής διαλεκτολογίας¹.

Έπειτα, ο Τζιτζιλής (2000) παρατηρεί ότι:

«Αν εξετάσουμε τις διαλεκτολογικές μελέτες κάτω από το πρίσμα των επιπέδων ανάλυσης, εύκολα διαπιστώνουμε ότι το λεξιλόγιο είναι ιδιαίτερα ευνοημένο. [...] Η σύνταξη είναι η αδικημένη πλευρά στις διαλεκτικές σπουδές και η αδικία αυτή δεν φαίνεται να είναι άσχετη με το συχνά εμφανιζόμενο ερώτημα για το αν υπάρχει διαλεκτική σύνταξη ή όχι.» (Τζιτζιλής, 2000: 19-20).

Επιπλέον, θεωρεί ότι οι ιστορικά προσανατολισμένες έρευνες στοχεύουν να περιγράψουν την αρχαϊκή μορφή των ιδιωμάτων, έτσι οι πληροφορητές είναι «ηλικιωμένοι, κυρίως γυναίκες, που δεν έχουν έλθει σε επαφή με άλλες γλωσσικές ποικιλίες (κοινή νεοελληνική, άλλα ιδιώματα), έτσι που να διατηρούν την “καθαρότητα” του ιδιώματος.» (Τζιτζιλής, 2000: 20).

Ο καθορισμός της Κοινής Νεοελληνικής ως γλώσσας εκπαίδευσης επέδρασε σημαντικά στην ομογενοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών και συνεπώς στη

¹βλ. Newton, B. (1973). *The Generative Interpretation of Dialect: A Study of Modern Greek Phonology* (Cambridge Studies in Linguistics) Cambridge University Press; 1 edition (February 23, 1973)

συρρίκνωση και υποχώρηση των ιδιωμάτων. Η μελέτη τους, όμως, εξακολουθεί να αποτελεί χρήσιμο εργαλείο τόσο στον κλάδο της γλωσσολογίας, όσο και της κοινωνιολογίας και της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη ενός ιδιώματος της νέας ελληνικής γλώσσας «συμβάλλει αποφασιστικά στη μελέτη της ελληνικής γλώσσας στο σύνολό της και σε όλη τη γεωγραφική και ιστορική της διάσταση, καθώς μπορούμε να κάνουμε τους απαραίτητους συσχετισμούς για τη δομή και την εξέλιξή της στο πέρασμα των αιώνων.» (Ντίνας, 2005: 32). Όσον αφορά στην κοινωνιολογία, η μελέτη ενός ιδιώματος μας βοηθάει να αντλήσουμε κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία για μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

2.2. Γλωσσική διδασκαλία και ιδίωμα

Εκτός από τα γλωσσολογικά και τα κοινωνιολογικά οφέλη που μπορεί να έχει η μελέτη ενός ιδιώματος, μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την ένταξη της γλωσσικής ποικιλότητας στη γλωσσική διδασκαλία. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί το ελληνικό σχολείο για τη διδασκαλία είναι αποκλειστικά η Κοινή Νεοελληνική, εκτός από ελάχιστες αναφορές σε κείμενα, συνήθως λογοτεχνικά. Με αυτόν τον τρόπο η πολυμορφία που διαθέτει η ελληνική γλώσσα δεν ενισχύεται, αλλά οριοθετείται στα πλαίσια μίας τυποποιημένης γλώσσας με ένα συγκεκριμένο σύνολο κανόνων. Όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, μία τέτοια πρακτική μπορεί να προκαλέσει πολλά μαθησιακά, παιδαγωγικά και ψυχολογικά προβλήματα στους μαθητές, στραγγαλίζοντας παράλληλα και τη μάθηση.

«Η μητρική γλώσσα είναι για το κάθε άτομο ο μητρικός λόγος, ένας λόγος ο οποίος μαζί με το μητρικό σώμα τού δίνει στα πρώιμα παιδικά του χρόνια το σωτήριο αίσθημα της ασφάλειας και της οικειότητας. Αυτό το αρχέγονο αίσθημα διαταράσσει ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα.» (Χριστίδης, 2001: 269).

Ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να ευαισθητοποιηθεί για αυτόν το γλωσσικό αποκλεισμό που βιώνουν οι μαθητές του και να πληροφορηθεί για τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να διαθέτει η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν. Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τηρούν τρεις βασικές αρχές: αρχικά, «τόσο ο δάσκαλος όσο και το σχολείο γενικότερα θα πρέπει να έχουν συνείδηση ότι ο κάθε μαθητής κουβαλάει στο σχολείο τη δική του γλωσσική ποικιλία, την οποία οφείλει κανείς προσέχει και να σέβεται.» (Μπασλής, 2004: 11). Παράλληλα, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να μεταβάλλεται και να προσαρμόζεται στις γλωσσικές ανάγκες των εκάστοτε μαθητών, και όχι να επιβάλλουν τις δικές τους

γλωσσικές απαιτήσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών. Τέλος, σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού προς τη γλώσσα του κάθε μαθητή, όλη η σχολική κοινότητα θα κατανοήσει και θα σεβαστεί τόσο τη γλωσσική όσο και την πολιτισμική ποικιλομορφία που διαθέτουν οι μαθητές που την απαρτίζουν, οδηγώντας σε μία γλωσσική και πολιτισμική συνύπαρξη (Μπασλής, 2004).

Ποια θα μπορούσαν, όμως, να είναι τα οφέλη της διδασκαλίας των ιδιωμάτων στο γλωσσικό μάθημα; Η αναγνώριση των διαλεκτικών διαφορών από τους εκπαιδευτικούς είναι μείζονος σημασίας για μία υγιή παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο παιδαγωγικών εφαρμογών, η διδασκαλία των ιδιωμάτων θα μπορούσε να συμβάλει στην ενίσχυση της γλωσσικής καλλιέργειας των μαθητών, τόσο μεταγλωσσικών όσο και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών θα επιτευχθεί μέσω της εισαγωγής των γλωσσικών ποικιλιών καθώς θα «διευρύνει το γλωσσικό ορίζοντα των μαθητών, με την έννοια ότι θα τους βοηθήσει να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν και με τις χρήσεις που για λόγους δικής του γλωσσικής προέλευσης ο καθένας δεν είναι εξοικειωμένος» (Χαραλαμπίδης, 1985: 46). Έτσι οι μαθητές ανακαλύπτοντας και κατακτώντας τη δομή του συστήματος της γλώσσας θα αναπτύξουν μία επαρκή επικοινωνιακή ικανότητα. Μέσα από αυτή την προσέγγιση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν ότι η κοινή γλώσσα και το ιδίωμα αποτελούν δύο ξεχωριστές γλωσσικές οντότητες και να αναγνωρίσουν τα γλωσσικά στοιχεία που τις απαρτίζουν. Ερευνώντας την ιστορία της διαλεκτολογίας μέσω μίας εμπειρικής έρευνας, μπορούν να αντιληφθούν τις γεωγραφικές και πολιτισμικές αιτίες που συνέβαλαν στη διαφοροποίηση των δύο ποικιλιών, όπως επίσης και να αναγνωρίσουν τις επιδράσεις που δέχεται η γλώσσα από άλλες ποικιλίες, αναπτύσσοντας παράλληλα κριτικές δεξιότητες όπως αυτές της παρατήρησης, της σύγκρισης και της συζήτησης (Αγγελοπούλου, 2010).

Παράλληλα, αυτή η προσέγγιση επιτρέπει «στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την εναλλαγή των κωδικών ανάλογα με τον συνομιλητή και την κατάσταση επικοινωνίας και να πλουτίσουν έτσι την επικοινωνιακή τους ικανότητα προσθέτοντας στο σημασιολογικό δυναμικό τους τη γλώσσα του σχολείου» (Φραγκουδάκη, 1987: 127). Χρησιμοποιώντας ιδιοματικά στοιχεία, οι μαθητές εμπλουτίζουν τα εκφραστικά τους μέσα, εισάγοντας στο λεξιλόγιό τους ιδιοματικές

λέξεις και εκφράσεις που προσθέτουν ζωντάνια και παραστατικότητα στο λόγο τους και ενισχύουν τη γλωσσική δημιουργικότητα.

Όσον αφορά στον κοινωνικοσυναισθηματικό παράγοντα, οι μαθητές χρησιμοποιώντας ή ερευνώντας κάποια γλωσσική ποικιλία αναγνωρίζουν και σέβονται τη διαφορετικότητα της όπως και των ομιλητών της. Επιπλέον, οι ομιλητές μίας ποικιλίας αναπτύσσουν μία σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές τους, αποφεύγοντας έτσι το αίσθημα της γλωσσικής ανασφάλειας. Με αυτόν τον τρόπο, ο ομιλητής του ιδιώματος αναγνωρίζει τη διαφορετικότητά του και σέβεται την ταυτότητα του.

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, το θέμα της γλωσσικής πολυμορφίας οδήγησε στην ανάπτυξη του κινήματος του *γραμματισμού* (literacy) και των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies).

«Οι Πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών.» (Kalantzis & Cope, 1999: 683).

Αυτή η προσέγγιση στοχεύει στη χρησιμοποίηση κειμένων από ποικίλες περιστάσεις, για τις οποίες οι μαθητές διαθέτουν εμπειρία και ενδιαφέρον. Παράλληλα, το κίνημα των πολυγραμματισμών, που έχει αναπτυχθεί πλέον σε παγκόσμια κλίμακα, στοχεύει στην ανάδειξη των πολλαπλών ενδογλωσσικών παραλλαγών, όπως προφορές, επίπεδα ύφους, διάλεκτοι και ιδιώματα. Το κίνημα αυτό αντιστρατεύεται εντελώς το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, η οποία παραγκώνιζε οποιαδήποτε γλωσσική ποικιλία.

2.3. Προγράμματα σπουδών και γλωσσικές ποικιλίες

Αυτές οι νέες απόψεις που εισήγαγαν ο γραμματισμός και οι πολυγραμματισμοί άρχισαν να ενσωματώνονται και στα Προγράμματα Σπουδών της ελληνικής γλώσσας. Αναλυτικότερα, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2001 βλέπουμε σαφείς αναφορές στις ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας από κοινωνιογλωσσολογική διάσταση και τη διδακτική τους αξιοποίηση στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Για παράδειγμα, ως μία από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης ορίζεται «η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής

ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. 2001: 2) και παράλληλα «στους στόχους του Προγράμματος αξιοποιείται ο ετερογενής χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της.» (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. 2001: 14). Επιπλέον, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο ένας από τους ειδικούς σκοπούς είναι ο μαθητής «να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και τη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας», «να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα.», «να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα.», όπως επίσης «να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου» (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. 2001: 18). Ως στόχος του προφορικού λόγου θεωρείται επίσης η επιδίωξη ο μαθητής να «εξοικειώνεται με τον ιδιοματικό λόγο και επισημαίνει τις δομικές διαφορές από τον διδασκόμενο κανόνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας.» (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. 2001: 24) μέσω δραστηριοτήτων που αφορούν στην «ανάγνωση μικρών κειμένων (παροιμιών, ανεκδότων, τραγουδιών κτλ.) γραμμένων σε διάφορες διαλέκτους και ιδιώματα (Γεωγραφία, Ιστορία)» και τον «εντοπισμό διαφορών στην προφορά, στη μορφή των λέξεων, στη θέση των λέξεων μέσα στην πρόταση, καθώς και στο λεξιλόγιο.» (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. 2001: 24) . Άλλες αναφορές που αφορούν την αξιοποίηση του διαλεκτικού και ιδιοματικού λόγου στη μαθησιακή διαδικασία είναι η εξοικείωση του μαθητή με τη λογοτεχνία μέσω της σύγκρισης νεωτερικών/παραδοσιακών ποιημάτων και της σύγκρισης «κειμένων διαφορετικών περιοχών, περιόδων, συγγραφέων, τόσο ως προς το θέμα και τη λογοτεχνική γραφή όσο και ως προς την οπτική γωνία, μέσα από την οποία ένας συγγραφέας αντιμετωπίζει ένα θέμα ή πρόβλημα.» (Υπ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. 2001: 31).

Είναι, συνεπώς, εμφανής η διαφοροποίηση των νέων προγραμμάτων σπουδών από την αντίληψη της ομογενοποίησης της ελληνικής γλώσσας, που απέρριπτε οτιδήποτε που απέκλινε από αυτή.

3. ΤΟ ΤΡΙΚΕΡΙ

3.1. Τοποθεσία

Το Τρίκερι αποτελεί ένα από τα 24 χωριά του βουνού των Κενταύρων, παρόλο που δε θυμίζει σε τίποτα οικισμό του Πηλίου, καθώς θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως νησιώτικος οικισμός. Ενώνει τρεις θάλασσες, τον Παγασητικό στα βόρεια, τον Β. Ευβοϊκό στα νότια και το Αιγαίο στα ανατολικά και από το υψόμετρο των 280 μέτρων αντικρίζει κανείς από τις Σποράδες, την Εύβοια, την Στερεά Ελλάδα μέχρι και τον Άθω. Ο συνοικισμός αποτελείται από τη «Χώρα», το χωριό Τρίκερι, τέσσερις παραθαλάσσιους οικισμούς, δηλαδή το επίνειό του, την Αγία Κυριακή, τη Γεροπλίνα, το Μύλο και τις Κόττες και το νησί Παλαιό Τρίκερι εντός του Παγασητικού Κόλπου. Ο πληθυσμός του φτάνει στα 1.200 άτομα που κατοικούν μόνιμα επί το πλείστο στο χωριό. Βρίσκεται σε απόσταση 80 χιλιομέτρων από το Βόλο, και 30 χιλιομέτρων από το πλησιέστερο χωριό (Μηλίνα). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη, μέχρι τη δεκαετία του 1980, δρόμου ο οποίος θα επέτρεπε τη δια ξηράς επικοινωνία του με το μητροπολιτικό κέντρο της περιοχής, αποτέλεσε το βασικότερο παράγοντα που συντέλεσε στη διατήρηση του παραδοσιακού χαρακτήρα του χωριού.

3.2. Ιστορική αναφορά

Ως πρώτη ιστορική αναφορά για την συγκεκριμένη περιοχή θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτή στην Ιλιάδα του Ομήρου, όπου αναφέρεται το νησί των Παλαιών Τρικέρων με την ονομασία Κικύνηθος. Επιπλέον αναφορά συναντούμε στον Ηρόδοτο και αφορά επίσης στην ονομασία Κικύνηθος αλλά και Αφέτες, στα γεγονότα που σχετίζονται με την ναυμαχία του Αρτεμισίου το 480 π.Χ. Τα υστερομεσαιωνικά χρόνια, οι επιδρομές των πειρατών ανάγκασαν τους κατοίκους του νησιού να εγκατασταθούν στο νέο Τρίκερι στο αντικρινό βουνό, στο Τισσαίο Όρος, που τους παρείχε σχετική ασφάλεια. Το νέο χωριό χτίστηκε βασισμένο στη νησιωτική τεχνοτροπία της εποχής, που απαιτούσε για λόγους ασφαλείας, το εν είδει κάστρου χτίσιμο, με τα σπίτια κολλημένα το ένα με το άλλο και με στενά καλντερίμια κατάλληλα κατευθυνόμενα, ώστε να προκαλούν σύγχυση στον επιτιθέμενο που θα εισχωρούσε εντός του οικισμού, σχηματίζοντας τοίχους σαν κάστρο. Μέχρι και πριν την Επανάσταση του 1821, το χωριό αριθμούσε 400 οικογένειες και αποτελούσε μία

από τις μεγαλύτερες ναυτικές δυνάμεις της εποχής, καθώς οι πάντοτε ναυτικοί Τρικεριώτες είχαν καταπιαστεί με το εμπόριο σε όλο το Αιγαίο. Κατά τη διάρκεια της Επανάστασης, στο χωριό λειτούργησε παράρτημα της Φιλικής Εταιρίας και ιδιαίτερη βοήθεια δόθηκε στον απελευθερωτικό αγώνα από τους κατοίκους του με τη διάθεση ακόμη και πλοίων. Το 1880 το Τρίκερι κατοικείται από περίπου 2.000 κατοίκους. Αν και η Επανάσταση προκάλεσε σοβαρές απώλειες, οι Τρικεριώτες έχουν επανέλθει στην αλιεία, στην ναυτιλία και στην σπογγαλιεία με τα πιο σύγχρονα μέσα, οδηγώντας τον τόπο τους σε άλλη μία οικονομική ανάπτυξη. Δυστυχώς, με το πέρασμα των χρόνων και στις αρχές του 20ου αιώνα, το Τρίκερι περνάει στιγμές οικονομικής δυσπραγίας που αναγκάζει πολλούς από τους κατοίκους του να μεταναστεύσουν κυρίως στην Αμερική. Τα τελευταία χρόνια, παρότι η πλειονότητα των ανδρών στο χωριό είναι ναυτικοί, η οικονομική κατάσταση του χωριού δεν είναι ευοίωνη, καθώς ο πληθυσμός του μειώνεται όλο και περισσότερο. Παρ'όλα αυτά, το Τρίκερι τηρεί με ιδιαίτερη προσοχή τα ήθη και τα έθιμά του, που τα χαρακτηρίζει ιδιαίτερος νησιώτικος χαρακτήρας, επιδεικνύοντας παράλληλα μία στάση αυτονομίας και απομόνωσης.

3.3. Πολιτισμικά στοιχεία

Στο χωριό Τρίκερι, στην διαμόρφωση του ιδιαίτερου χαρακτήρα της τοπικής κοινωνίας έχει συντελέσει καθοριστικά η μακρόχρονη απουσία των αντρών και συνεπώς ο καθοριστικός ρόλος των γυναικών που αναγκαστικά επωμίσθηκαν τις ευθύνες των απόντων συζύγων και πατέρων τους. Οι άντρες της περιοχής απουσίαζαν, και συνεχίζουν να απουσιάζουν, για ένα μεγάλο διάστημα στα ναυτικά τους ταξίδια.

«Η περιοχή γενικά παρουσιάζει μεγάλο ανθρωπολογικό ενδιαφέρον: οι ιδιαίτερες οικονομικές συνθήκες, οι ασυνέχειες και ρήξεις στη ζωή των ανδρών οδήγησαν τις γυναίκες να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις οικονομικού χαρακτήρα – αγορές, σπίτια, προικώα– και να χαράσσουν την οικογενειακή στρατηγική κυρίως ως προς την επιλογή συζύγων των παιδιών τους.» (Βεορουλίου, 1987: 272).

Παρότι η δομή της κοινωνίας του Τρικεριού επιδείκνυε μητριαρχικό χαρακτήρα, οι γυναίκες διέθεταν ελάχιστα ουσιαστικά δικαιώματα. Εάν απουσίαζε ο άντρας, οι γυναίκες δεν είχαν δικαίωμα να παρευρίσκονται στις εκδηλώσεις του χωριού και ήταν υποχρεωμένες να παραμένουν μέσα στο σπίτι. Τα κορίτσια, μέχρι κάποια ηλικία, δεν περνούσαν από την περιοχή της πλατείας, όπου βρίσκονται τα

καφενεία, και εμφανίζονταν δημόσια μόνο την περίοδο του Πάσχα. Παρ'όλα αυτά, στα πλαίσια της πυρηνικής οικογένειας, η μητέρα ήταν εκείνη που διαχειριζόταν από την οικονομική κατάσταση του σπιτιού μέχρι και την επιλογή νύφης για το γιο τους. Ο γάμος, αποτελούσε γεγονός εορτής για όλο το χωριό, όπως επίσης η πρώτη εβδομάδα του Πάσχα, οπότε διεξάγονταν μία σειρά χορευτικών εκδηλώσεων, στις οποίες οι γυναίκες φορούσαν τη διάσημη τρικεριώτικη φορεσιά τους.

4. ΤΟ ΤΡΙΚΕΡΙΩΤΙΚΟ ΙΔΙΩΜΑ

Στο κεφάλαιο αυτό, ακολουθεί η προσπάθειά μας να περιγράψουμε το τρικεριώτικο ιδίωμα. Θα παρουσιαστούν τα διαλεκτικά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν το τρικεριώτικο ιδίωμα σε διάφορα γλωσσικά επίπεδα (φωνητικό-φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό-σημασιολογικό), το οποίο δεν έχει αποτελέσει μέχρι στιγμής αντικείμενο έρευνας. Το τρικεριώτικο ιδίωμα ανήκει στη μεγάλη κατηγορία των Βόρειων Νεοελληνικών Ιδιωμάτων, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Χατζιδάκι (1892: 342), που διαχωρίζει τις σύγχρονες ελληνικές διαλέκτους σε νότια και βόρεια με σημείο αναφοράς τον 38^ο παράλληλο. Βασικό παράγοντα διαμόρφωσης του τρικεριώτικου ιδιώματος αποτέλεσε η σχέση του με τα νησιά των Βόρειων Σποράδων και την Εύβοια. Παρ'όλα αυτά, όντας χωριό του Πηλίου, και καθώς όλα τα χωριά του Πηλίου χρησιμοποιούν το ιδίωμα που:

«Ήταν δε αυτό το βόρειο - για να χρησιμοποιήσω την ειδική ορολογία - γλωσσικό ιδίωμα. Αυτό του οποίου κύριοι φορείς ήταν οι προερχόμενοι από την Ήπειρο φυγάδες, οι οποίοι άλλωστε ήταν και συντριπτικά οι περισσότεροι στο Πήλιο, με κύρια προέλευση την περιοχή των Ιωαννίνων, το Ζαγόρι, τα Καστανοχώρια, τα Δωδωνοχώρια, κλπ. Απόδειξη δε για τούτο είναι οι ομοιότητες και οι φανερές αναλογίες που υπάρχουν και σήμερα ανάμεσα στο ηλιορείτικο και στο ιδίωμα των περιοχών αυτών.» (Λιάπης, 1996: 17).

Στη συνέχεια του βιβλίου του, στη σελίδα 21, *Το γλωσσικό ιδίωμα του Πηλίου*, ο Κώστας Λιάπης αναφέρει ότι δεν περιλαμβάνει «γλωσσικά στοιχεία του χωριού Τρίκερι του Νοτίου Πηλίου, επειδή το χωριό αυτό, από άποψη λαϊκού, γενικά, πολιτισμού, είναι περισσότερο “δεμένο” με τα νησιά των Βορείων Σποράδων παρά με το Πήλιο». Συνεπώς θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το τρικεριώτικο ιδίωμα ως ένα μείγμα νότιων και βόρειων φωνηεντισμών. Ο πρώτος μελετητής που ασχολήθηκε με τα σύγχρονα χαρακτηριστικά του θεσσαλικού ιδιώματος είναι ο Θεσσαλός φιλόλογος Αχιλλέας Τζάρτζανος και ακολούθησαν ερευνητές όπως ο Κουρδής και ο Μπασλής με βάση τους οποίους θα παραθέσουμε τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του τρικεριώτικου ιδιώματος. Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση του φωνολογικού συστήματος του τρικεριώτικου ιδιώματος, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι δε διαθέτει γραπτή παράδοση, εκτός από ελάχιστες σύγχρονες λογοτεχνικές καταγραφές.

4.1. Φωνητική – φωνολογία

Ένα από τα συνηθέστερα χαρακτηριστικά του τρικεριώτικου ιδιώματος είναι η αποβολή των άτονων φωνηέντων [i], [a], [e], [u] και έχει ως συνέπεια μεταβολές και στο συμφωνικό φωνητικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, τα βασικότερα φωνητικά-φωνολογικά στοιχεία του τρικεριώτικου ιδιώματος είναι τα εξής:

1. Η *αποκοπή* των άτονων τελικών φωνηέντων. Για παράδειγμα:
φλυτζάν', σ'ακατ', μάτ', κ.λπ.
2. Η *ουράνωση* των συμφώνων [l] και [n] όταν ακολουθεί το φωνήεν [i]. για παράδειγμα:
λιμάνι [lɪmani] → λιμάνι [lɪmani], νίβω [nivo] → νίβω [nvo]
3. Η *ουράνωση* σε διαφορετικό βαθμό πολλών συμφώνων μπροστά από το [i], [a] και το [e]. Για παράδειγμα:
 - α. το [s] μετατρέπεται σε [ʃ] μπροστά από τονισμένο ή άτονο [i]:
σιτάρι [sitari] → στάρ' [ʃtar]
 - β. το [ts] μετατρέπεται σε [tʃ] μπροστά από τονισμένο ή άτονο [i]:
κατσίκι [katsiki] → κατσίκ' [katʃik]
 - γ. το [z] μετατρέπεται σε [ʒ] μπροστά από τονισμένο ή άτονο [i]:
ζυμάρι [zimari] → ζμάρ' [ʒmar]
 - δ. το [tz] μετατρέπεται σε [tʒ] μπροστά από τονισμένο ή άτονο [i]:
τζάκι [tzaki] → τζακ' [tʒak]
 - ε. το [p] μετατρέπεται σε [b] μπροστά από τονισμένο ή άτονο [i] που αποβλήθηκε:
πιδάω [pidao] → μπδάω [bdao], πηγάδι [pɪɣadi] → μπγάδι [bɣadi]
4. Η δημιουργία του ημίφωνου [ɣ], όταν το [i] ακολουθεί το [δ] και το [b] και τη δημιουργία του ημίφωνου [χ], όταν το [i] ακολουθεί το [p]. Για παράδειγμα:
παιδιά [pedia] → παιδγιά [pedɣia]
κουμπιά [kubia] → κουμπγιά [kubɣia]
κάποιος [karios] → κάπχοιος [kapχios]
5. Η *πτώση* των άτονων φωνηέντων μέσα στη λέξη. Για παράδειγμα:
χαμηλός [xamilós] → χαμλός [xamlós]
χρυσάφι [xrisafi] → ξάφ' [ksaf]
στειλιάρι [stiliari] → στλιάρ' [stliar]
πιθαμή [pithami] → πθαμή [pθami]
της γης [tis ɣis] → τζ' γης [tʒɣis]

- πηδάω [pídao] → μπδάω [bdao]
6. Ανάμεσα σε φωνήεντα το σύμφωνο [s] εκπίπτει, εάν η ακόλουθη συλλαβή τελειώνει σε [s]. Για παράδειγμα
να φκιάσεις [na fkiasis] → να φκιάεις [na fkjais].
 7. Στο τέλος των ονομάτων που τελειώνουν σε [s] και ακολουθούνται από το κτητικό «μου» [mu], κάνει την εμφάνισή του το [z]. Για παράδειγμα:
δικός μου [dikos mu] → δικόζμ' [dikozm]
 8. Η *απλοποίηση* των συμφωνικών συμπλεγμάτων. Για παράδειγμα:
ftn → fn : φτηνός [ftinos] → φνός [fnos]
ftk → fk : νύφτηκα [niftika] → νύφκα [nifka]
stn → sn : μπροστινός [brostinos] → μπροσνός [brosnos]
stk → sk : συγχύστηκα [siγχistika] → συγχύσκα [siγchiska]
χtk → χk : πειράχτηκα [piraχtika] → πειράχκα [piraχka]

4.2. Μορφολογία – συντακτικό

4.2.1. Το άρθρο

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά στοιχεία του τρικεριώτικου ιδιώματος είναι η έλλειψη του αρσενικού άρθρου. Τα άρθρα συνεπώς είναι δύο, το θηλυκό και το ουδέτερο. Συνήθως τα αρσενικά ονόματα της Κοινής Νεοελληνικής τείνουν να προσκολλούνται σε θηλυκά άρθρα (π.χ. η Γιάννης) και τα θηλυκά ονόματα σε ουδέτερα άρθρα (π.χ. το Λενιώ), εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις που συναντάμε τη χρήση θηλυκών άρθρων σε ουδέτερα ονόματα (π.χ. η στόμας). Συνεπώς, η κλίση των άρθρων είναι η εξής:

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ
Ονομαστική	η/οι	η/οι	το/τα
Γενική	του (τ')/των	της (τ')/ των	του (τ')/των
Αιτιατική	τον/τους (τ'ς)	τη/ τις (τ'ς)	το/τα
Κλητική	-/-	-/-	-/-

Πίνακας 1, Το άρθρο

4.2.2. Τα ονόματα

Τα ονόματα στο τρικεριώτικο ιδίωμα εμφανίζονται και στα τρία γένη, όπως και στην Κοινή Νεοελληνική. Συνεπώς, υπάρχουν ουσιαστικά και των τριών γενών, ενώ και τα επίθετα σχηματίζουν τρία γένη. Αξίζει να αναφερθεί ότι η αιτιατική του πληθυντικού των αρσενικών σχηματίζεται όπως η ονομαστική. Οπότε έχουμε:

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ
Ενικός Αριθμός			
Ονομαστική	η αχνός	η σκαμνιά	το σκλι
Γενική	του αχνού	τ'ς σκαμνιάς	τ' σκλιού
Αιτιατική	τον αχνό	τη σκαμνιά	το σκλί
Κλητική	- αχνό	- σκαμνιά	- σκλι
Πληθυντικός Αριθμός			
Ονομαστική	οι αχνοί	οι σκαμνιές	τα σκλιά
Γενική	των αχνών	των σκαμνιών	των σκλιών
Αιτιατική	τ'ς αχνοί	τ'ς σκαμνιές	τα σκλιά
Κλητική	- αχνοί	- σκαμνιές	- σκλιά

Πίνακας 2, Τα ονόματα

4.2.3. Το ρήμα

Η πλειονότητα των ρημάτων ακολουθεί τη μορφολογία της Κοινής Νεοελληνικής. Αξίζει όμως να αναφέρουμε ορισμένες περιπτώσεις που διαφοροποιούνται.

Τα ρήματα σε -ώνω	
Ενεστώτας	μαζώνω
Παρατατικός	μάζωνα
Αόριστος	μάζωξα
Εξακολουθητικός Μέλλοντας	θα μαζώνω
Στιγμαίος Μέλλοντας	θα μαζώξω
Παρακείμενος	έχω μαζώξει
Υπερσυντέλικος	είχα μαζώξει

Συντελεσμένος Μέλλοντας	θα έχω μαζώξει
Τα ρήματα σε -άζω	
Ενεστώτας	θαυμάζω
Παρατατικός	θαύμαζα
Αόριστος	θάμαξα
Εξακολουθητικός Μέλλοντας	θα θαυμάζω
Στιγμιαίος Μέλλοντας	θα θαμάξω
Παρακείμενος	έχω θαμάξει
Υπερσυντέλικος	είχα θαμάξει
Συντελεσμένος Μέλλοντας	θα έχω θαμάξει
Τα ρήματα σε -ώμαι	
Ενεστώτας	απλοηώμαι (=απολογούμαι)
Παρατατικός	απλοηώμουν
Αόριστος	απλόηθηκα
Εξακολουθητικός Μέλλοντας	θα απλοηώμαι
Στιγμιαίος Μέλλοντας	θα απλοηθώ
Παρακείμενος	έχω απλοηθεί
Υπερσυντέλικος	είχα απλοηθεί
Συντελεσμένος Μέλλοντας	θα έχω απλοηθεί

Πίνακας 3, Το ρήμα

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ο τρόπος δημιουργίας του β' είδους του υποθετικού λόγου, που δηλώνει κάτι το αντίθετο του πραγματικού. Στην Κοινή Νεοελληνική διαμορφώνεται με τη χρήση του μορίου «θα» και το ρήμα στον Παρατατικό ή τον Υπερσυντέλικο χρόνο, ενώ στο τρικεριώτικο ιδίωμα το «θα» ακολουθείται από τη συλλαβή «λα» και το ρήμα στον Ενεστώτα, τον Παρατατικό ή τον Στιγμιαίο Μέλλοντα. Πιο συγκεκριμένα:

Κοινή Νεοελληνική	Τρικεριώτικο Ιδίωμα
Θα πήγαινα στις Κόττες, αν δεν έβρεχε.	Θα λα πάω κατ' τ'ς Κόττες, αν δεν έβρεχε.

Θα μάζερα αχινούρ, αν είρε καλό καιρό.	Θα λα μάζωνα αχνοί, αν είρε καλό καιρό.
Θα έπεφρα κάτω.	Θα λα πέρω καταΐ.

Πίνακας 4, Υποθετικός λόγος

4.2.4. Τα επιρρήματα

Στο ρηματιςμό τον τοπικών επιρρημάτων ρυναντάμε το μόριο «ρα» που προηγείται του τοπικού επιρρήματος και το μόριο «να» που έπειται του επιρρήματος. Συναεπώς έχουμε το: ραπαν', ρακατ', ραπέρα, ρακείθε, ραδώθε, καταΐ, εδωνά, εδωναπέρα, εκεινά. Στα χρονικά επιρρήματα ρυγκαταλέγεται και το ταχιά (=αύριο) και από αυτό προκύπτει και η έκφραση ταχιά ταχνό (=αύριο το πρωί).

4.2.5. Οι αντωνυμίες

Στις αντωνυμίες ρυναντάμε έναν τύπο αρκετά ρυχνό ρτα Βόρεια ιδιώματα, την προρθήκη του μορίου «να» και δημιουργεί τις εξής κηητικές αντωνυμίες:

Κοινή Νεοελληνική	Τρικεριώτικο Ιδίωμα
το δικό του	αυτούνα
το δικό της	αυτήνρ

Πίνακας 5, Οι αντωνυμίες

Επίρρη ρυναντάμε και την ερωηηματική αντωνυμία «τίνουρ», ρτην έκφραση «Τίνουρ είρ' είρ;»

4.2.6. Οι ρύνδερμοι

Ο ειδικός ρύνδερμος που αντικαθίρταται από τη ρυλλαβή «απ'» και ο ρύνδερμος μάλλον (ρα να) από τον ρύνδερμο «ράματ'». Για παράδειγμα:

Κοινή Νεοελληνική	Τρικεριώτικο Ιδίωμα
Αυτή που έχει δύο γιούρ	Αυτή απ' έχει δύο γιοι.
Μάλλον μου φαίνεται θα βρέξει αύριο.	Ράματ' με φαίνεται θα βρέξ' αύριο.

Πίνακας 6, Οι ρύνδερμοι

4.2.7. Τα επιφωνήματα

Το πιο χαρακτηριστικό στοιχείο του τρικεριώτικου ιδιώματος είναι το επιφώνημα «αράη» και «αρή» που θα μπορούσε να αντιστοιχηθεί με το επιφώνημα βρε. Το αράη χρησιμοποιείται όταν προσφωνούνται άντρες και το αρή όταν προσφωνούνται γυναίκες. Για παράδειγμα:

«Αράη, Νίκο! Πότε θα πας κατ' σ'ν Αγκυριακή να μαζώξεις 'λιές;»

«Αρή, Λενιώ! Σαματ' με φαίνεται αδυνάτ'σες.»

4.3. Λεξιλόγιο - σημασιολογία

Σε λεξιλογικό και σημασιολογικό επίπεδο μπορούμε να αντιληφθούμε τις επιρροές από την τουρκοκρατία, καθώς πολλές λέξεις διαθέτουν τούρκικη ρίζα. Ένα αναλυτικό γλωσσάρι παρατίθεται στη συνέχεια της έρευνας (σελ. 68).

Μέρος Β'

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Έχοντας περιγράψει βασικές έννοιες που σχετίζονται με την επιστήμη της κοινωνιογλωσσολογίας, αλλά και στοιχεία τόσο της περιοχής του Τρικεριού όσο και του τοπικού του ιδιώματος, θα περάσουμε τώρα στο ερευνητικό μέρος αυτής της εργασίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έρευνα αυτή είχε δύο σκοπούς:

- να ελεγχθεί εάν η διδακτική αξιοποίηση του ιδιώματος στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος πρόκειται να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το γλωσσικό μάθημα και
- να προσδιοριστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών απέναντι στην τοπική γλωσσική ποικιλία και στην αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η αξιοποίηση του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία θα ενίσχυε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Γλώσσας. Επιπλέον, αναμένεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς των μαθητών θα διαθέτουν προκατειλημμένες στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιείται στην περιοχή, σε αντίθεση με τους μαθητές, που αναμένεται να μη διαθέτουν προκαταλήψεις απέναντι σε αυτή. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χωριό Τρίκερι και στο 3θέσιο Δημοτικό Σχολείο Τρικεριού στο χρονικό διάστημα 20 Μαΐου έως 22 Μαΐου του έτους 2014.

1.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από τρεις ξεχωριστές κατηγορίες:

- τους εκπαιδευτικούς του σχολείου
- τους μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης
- τους γονείς των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της κατηγορίας των εκπαιδευτικών του σχολείου απαρτιζόταν από 3 υποκείμενα γυναικείου φύλου και ηλικίας άνω των 40 ετών, με 10, 13 και 15 έτη υπηρεσίας και αντίστοιχα 1, 1, και 3 έτη στο Δημοτικό Σχολείο Τρικεριού. Η ομάδα των μαθητών αποτελούνταν από 10 υποκείμενα, 4 κορίτσια και 6 αγόρια, εκ των οποίων οι 5 μαθητές (1 κορίτσι και 4 αγόρια) φοιτούσαν στην Ε' τάξη

του Δημοτικού και οι υπόλοιποι 5 μαθητές (3 κορίτσια και 2 αγόρια) στην ΣΤ' τάξη. Το δείγμα των μαθητών αυτής της ηλικίας επιλέχτηκε διότι θεωρήσαμε πως θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τους στόχους της έρευνάς μας, καθώς παρατηρήθηκε αυξημένη χρήση του ιδιώματος σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες μαθητών. Η ομάδα των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελούνταν από 7 υποκείμενα, όλα γυναικείου φύλου, και ηλικίας από 30 έως 50 ετών. Τα υποκείμενα αυτά ήταν μητέρες των 4 κοριτσιών και των 3 αγοριών. Δυστυχώς, με τους υπόλοιπους 3 γονείς δεν μπορέσαμε να συνεργαστούμε. Το μορφωτικό επίπεδο κυμαινόταν από απόφοιτους δημοτικού μέχρι και τελειόφοιτους λυκείου.

1.2. Υλικά

Για τη συλλογή των δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης και της ημιδομημένης συνέντευξης.

«Με τον όρο συμμετοχική παρατήρηση εννοούμε μία μέθοδο έρευνας, που χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων π.χ. συνεντεύξεις βάθους και ιστορικά αρχεία. [...] Η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη, όταν το υπό έρευνα φαινόμενο αφορά σε μικρές ομάδες, γεωγραφικά περιορισμένες και, συνεπώς, παρατηρήσιμες» (Κυριαζή, 2001: 245, 275).

Θεωρήσαμε πως ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης θα μπορούσε να αποφέρει την επιθυμητή τριγωνοποίηση. Συνεπώς, θεωρήσαμε ενδιαφέρον να ενημερωθούμε για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική ποικιλία και να ελέγξουμε τι εφαρμόζουν στην πράξη. Αντίστοιχα, θέλαμε να ελέγξουμε τις απόψεις που μπορεί να διαθέτουν οι γονείς των μαθητών για τον τρόπο που πραγματοποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία οι δασκάλες των παιδιών τους. Η παρατήρηση στο Δημοτικό Σχολείο Τρικεριού πραγματοποιήθηκε με τη χρήση φύλλων παρατήρησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Παράρτημα, σελ. 72) και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις βασίστηκαν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, διαφοροποιημένες για κάθε ομάδα του δείγματός μας (Παράρτημα, σελ. 83). Επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος συνέντευξης, καθώς θεωρούμε ότι παρέχει μία ευελιξία στον ερευνητή και «την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του» (Μάγος, 2005:8). Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μας στην Ε' και ΣΤ' τάξη, δημιουργήσαμε δύο φύλλα εργασίας (Παράρτημα, σελ. 80). Αξίζει να αναφέρουμε

ότι το δεύτερο φύλλο εργασίας, με τον τίτλο *Τρικεριώτικο Ιδίωμα*, αποτέλεσε δική μας δημιουργία με τη χρήση της τοπικής γλωσσικής ποικιλίας. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως καθ'όλη τη διάρκεια της έρευνας χρησιμοποιούνταν και η μέθοδος του ημερολογίου, κατά την οποία καταγράφονταν οποιεσδήποτε παρατηρήσεις και σκέψεις μας.

1.3. Διαδικασία

Αφού διατυπώθηκαν οι στόχοι και οι υποθέσεις μας και εφόσον είχαμε διαμορφώσει τη δομή και το περιεχόμενο των φύλλων παρατήρησης και των ερωτήσεων των συνεντεύξεων, προχωρήσαμε στην πραγματοποίηση του ερευνητικού μας μέρους. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις:

- *Φάση 1^η*: Παρατήρηση
- *Φάση 2^η*: Πρώτη διδακτική παρέμβαση
- *Φάση 3^η*: Δεύτερη διδακτική παρέμβαση
- *Φάση 4^η*: Συνέντευξη

Η πρώτη φάση, η φάση δηλαδή της παρατήρησης, πραγματοποιήθηκε την Τρίτη στις 20 Μαΐου. Η συμμετοχική παρατήρηση έλαβε χώρα και στις τρεις τάξεις του Δημοτικού. Ο ρόλος μας στην πρώτη αυτή φάση ήταν αυτός του συμμετέχοντος ως *παρατηρήτριας*, καθώς παρατηρήσαμε το διδακτικό πλαίσιο της σχολικής εργασίας, το ρόλο του εκπαιδευτικού και το παιδαγωγικό και ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης. Αναλυτικότερα, στο διδακτικό πλαίσιο της σχολικής εργασίας, παρατηρήσαμε το μέγεθος της αίθουσας, τη διάταξη θρανίων, τη μέθοδο διδασκαλίας και τις φάσεις της διδασκαλίας, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και τις διδακτικές τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής των μαθητών από την εκπαιδευτικό. Όσον αφορά στο ρόλο της εκπαιδευτικού, παρατηρήσαμε αν προετοιμάζει ψυχολογικά και προϊδεάζει γνωσιολογικά τους μαθητές σχετικά με το νέο αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί, την ικανότητα διαλόγου με τους μαθητές, τον έλεγχο της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών, την ισότητα μεταχείρισης μαθητών και τον τρόπο αντιμετώπισης της παρουσίας της διαλεκτικής ποικιλίας. Τέλος, στο πλαίσιο του παιδαγωγικού και ψυχοκοινωνικού κλίματος της τάξης παρατηρήθηκε η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και μεταξύ των μαθητών, η παροχή ισότητας ευκαιριών σε όλους τους μαθητές βασιζόμενη στη χρήση ή μη της γλωσσικής ποικιλίας.

Η δεύτερη φάση, δηλαδή αυτή της πρώτης διδακτικής παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε στις 21 Μαΐου του 2014 για 90 λεπτά και αποτελεί την πρώτη μας παρατήρηση ως *συμμετέχουσας*. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μία διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα, και συγκεκριμένα στο μάθημα της Γλώσσας της ΣΤ' «Στο Μουσείο» του Άθω Δημουλά και «Το άγαλμα που κρύωνε» του Χρήστου Μπουλώτη στην Ενότητα 16. Οι μαθητές μας ήταν αυτοί του μεγαλύτερου τμήματος, δηλαδή των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης, καθώς, όπως προαναφέραμε, έτειναν να χρησιμοποιούν περισσότερο το τοπικό ιδίωμα σε σύγκριση με τους μικρότερους συμμαθητές τους. Αξίζει να σημειώσουμε πως σε αυτή τη φάση, η χρήση του ιδιώματος από τους μαθητές δεν ενισχύθηκε, αντιθέτως διακριτικά αποθαρρύνθηκε. Το πλάνο και το φύλλο εργασίας της διδασκαλίας παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα στις σελίδες 77 έως 80.

Στην τρίτη φάση της έρευνάς μας πραγματοποιήθηκε η δεύτερη διδακτική παρέμβαση στις 22 Μαΐου του 2014 για 90 λεπτά, κατά την οποία δε χρησιμοποιήθηκε το εγχειρίδιο του μαθητή αλλά φύλλο εργασίας που δημιουργήθηκε από εμάς. Το φύλλο εργασίας περιείχε μία δραστηριότητα συμπλήρωσης κενών με λέξεις που πηγάζουν από το τρικεριώτικο ιδίωμα, μία άσκηση τοποθέτησης λέξεων στη σωστή σειρά, μία άσκηση συζήτησης που αφορούσε δύο ηχογραφήσεις, μία με τη χρήση του τρικεριώτικου ιδιώματος και μία στην Κοινή Νεοελληνική, μία άσκηση μετατροπής του τρικεριώτικου ιδιώματος στην Κοινή Νεοελληνική και, τέλος, μία άσκηση παραγωγής λόγου και στις δύο ποικιλίες.

Στην τέταρτη και τελευταία φάση πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και με τις τρεις ομάδες των συμμετεχόντων. Σε κάθε ομάδα τέθηκαν διαφορετικές ερωτήσεις που αφορούσαν αφενός τις στάσεις και τα βιώματά τους απέναντι στην τοπική γλωσσική ποικιλία, αφετέρου την άποψη που θεωρούν ότι μπορεί να διαθέτουν οι άλλες δύο ομάδες. Αυτές οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, στο σύνολο 20, μαγνητοφωνήθηκαν έτσι ώστε να αναλυθούν στη συνέχεια. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών πραγματοποιήθηκαν στις σχολικές εγκαταστάσεις, ενώ για την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων με την ομάδα των γονέων χρειάστηκε η μετακίνησή μας είτε στις κατοικίες των υποκειμένων είτε σε άλλους εξωτερικούς χώρους, όπου τα υποκείμενα ένιωθαν οικεία και άνετα. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ένα φιλικό και οικείο κλίμα, με άριστη σχέση μεταξύ εμάς και των υποκειμένων και με διάθεση για συμμετοχή, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις.

1.4. Ανάλυση

Το 3θέσιο Δημοτικό Σχολείο Τρικεριού βρίσκεται σε σημείο εύκολης πρόσβασης από τους μαθητές, περίπου στο κέντρο του χωριού. Αποτελείται από το κεντρικό κτίριο του σχολείου, το οποίο βρίσκεται πίσω από το κτίριο της Δημοτικής Ενότητας. Το σχολείο διαθέτει 3 αίθουσες διδασκαλίας ικανοποιητικού μεγέθους, ένα γραφείο εκπαιδευτικών και το γραφείο της διευθύντριας. Σε διαφορετικό χώρο βρίσκονται και τα αποχωρητήρια. Οι αίθουσες είναι ιδιαίτερα ευήλιες και όλες είναι στολισμένες με μαθητικές ζωγραφιές και κατασκευές. Στο σχολείο δεν υφίσταται η λειτουργία ολόημερου ούτε τάξης υποδοχής, τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας ή τμήματος ένταξης. Επιπλέον, δεν υπηρετούν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Η ευέλικτη ζώνη εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν εφαρμόζονται όλα τα μαθήματα ειδικοτήτων. Εργαστήρια (φυσικής, υπολογιστών κ.τ.λ.) δεν υπάρχουν στις εγκαταστάσεις του σχολείου, παρ'όλα αυτά στο σχολείο διατίθενται ένας φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής, μία τηλεόραση και μηχάνημα προβολής βίντεο. Το ωρολόγιο πρόγραμμα διαθέτει όλα τα μαθήματα, εξαιρουμένων ορισμένων δευτερευόντων, όπως αγγλικά και γυμναστική, και είναι διαμορφωμένο όπως ένα τυπικό δημοτικό σχολείο, απλά μειωμένο. Το σχολείο διέθετε 27 μαθητές εκ των οποίων 14 αρσενικού φύλου και 13 θηλυκού.

1.4.1. Φάση 1^η: Παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, πραγματοποιήσαμε τρεις παρατηρήσεις στα τρία διαφορετικά τμήματα του 3θέσιου Δημοτικού Σχολείου Τρικεριού στις 20 Μαΐου 2014. Και οι τρεις παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν την ίδια ημέρα, με την άδεια βεβαίως της διευθύντριας και των δύο εκπαιδευτικών.

Η *πρώτη παρατήρηση* πραγματοποιήθηκε στο τμήμα που αποτελούνταν από τους μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης. Η τάξη αποτελούνταν από 5 μαθητές της Ε' τάξης (4 αγόρια και 1 κορίτσι) και 5 μαθητές της ΣΤ' τάξης (2 αγόρια και 3 κορίτσια). Ένας από τους μαθητές παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή, όπως επίσης μία συνεχή κινητικότητα. Οι μαθητές ήταν τοποθετημένοι σε δύο κυκλικά τραπέζια ανάλογα με την τάξη στην οποία ανήκαν, χωρίς όμως να παρεμποδίζεται η οπτική τους πρόσβαση στον πράσινο πίνακα με κιμωλία.

Παρότι η διάταξη ήταν ομαδοσυνεργατική, οι μαθητές δεν εργάστηκαν ομαδικά στη διάρκεια της παρατήρησής μας. Η διδασκαλία ξεκίνησε με την καταγραφή της ορθογραφίας από τους μαθητές, τον έλεγχο των ασκήσεων που είχαν

ανατεθεί την προηγούμενη ημέρα, την προετοιμασία για την εισαγωγή της νέας γνώσης, τη συζήτηση και την ολοκλήρωση ασκήσεων που βρίσκονταν στο Βιβλίο του Μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών. Η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό ήταν μαθητοκεντρική με επικοινωνιακές προσεγγίσεις, καθώς οι μαθητές εξασκούσαν την επικοινωνία τόσο με την εκπαιδευτικό όσο και μεταξύ τους. Οι μαθητές εξασκήθηκαν στη γραφή με την παραγωγή κειμένων για μία συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση (παρουσίαση της αγαπημένης ταινίας) και παράλληλα χρησιμοποίησαν τη μεταφορική χρήση της γλώσσας, αφού πρώτα είχε προηγηθεί συζήτηση για τη χρησιμότητά της. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό και η τεχνική των ερωτήσεων, όπου συμμετείχαν όλοι οι μαθητές για την απάντησή τους, ενώ παράλληλα έπρεπε να ανασύρουν προϋπάρχουσες γνώσεις, με στόχο να ελεγχθεί και η μαθησιακή τους ετοιμότητα. Παράλληλα οι μαθητές εξέφραζαν και οι ίδιοι ερωτήσεις και προβληματισμούς, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες χωρίς κανένα δισταγμό.

Το πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας χαρακτηριζόταν από αποδοχή, ασφάλεια, συνεργασία και αλληλεπίδραση. Η χρήση του χιούμορ και οικείων προσφωνήσεων καθιστούσαν το κλίμα της τάξης ιδιαίτερα φιλικό και οικείο για τους μαθητές. Παράλληλα η σχέση των μαθητών μεταξύ τους μαρτυρούσε ισχυρούς φιλικούς δεσμούς, χωρίς εντάσεις και διαπληκτισμούς. Η εκπαιδευτικός της τάξης αντιμετώπιζε τους μαθητές ως διαφορετικές προσωπικότητες, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της η κάθε μία, χωρίς όμως να κάνει διακρίσεις, αλλά παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για όλους.

Όσον αφορά στη γλωσσική ποικιλία, έγιναν αρκετές αναφορές σε λέξεις και μορφολογικά φαινόμενα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και έντονη ήταν η διαλεκτική προφορά της πλειονότητας των μαθητών. Η εκπαιδευτικός, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χιουμοριστικό τρόπο ενίσχυσε αυτή τη διαλεκτική ποικιλία, άλλοτε θαυμάζοντας τον τρόπο εκφοράς των λέξεων και άλλοτε ζητώντας επεξήγηση των σημασιών λέξεων και αναπαράγοντάς τες στη συνέχεια. Οι μαθητές φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από αυτή τη στάση της εκπαιδευτικού, καθώς χρησιμοποιούσαν τη διαλεκτική ποικιλία με περισσότερη άνεση.

Η *δεύτερη παρατήρηση*, που ακολούθησε στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στο δεύτερο τμήμα που αποτελούνταν από τους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης. Η Γ' τάξη αποτελούνταν από 6 μαθητές (4 αγόρια και 2 κορίτσια) και η Δ' τάξη από 5

μαθητές (1 αγόρι και 4 κορίτσια). Οι μαθητές και σε αυτήν την αίθουσα ήταν διαταγμένοι ομαδοσυνεργατικά, τοποθετημένοι σε δύο μεγάλα κυκλικά θρανία, χωρισμένοι σύμφωνα με την τάξη στην οποία φοιτούσαν, έχοντας πάντα άμεση οπτική πρόσβαση στον πράσινο πίνακα.

Η αίθουσα ήταν μεσαίου μεγέθους, ευήλια και ευάερη, με ζωγραφιές και κατασκευές των μαθητών αναρτημένες στους τοίχους της. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε μία γωνιά της τάξης οι μαθητές είχαν ζωγραφίσει την παραδοσιακή τρικεριώτικη φορεσιά. Στην αίθουσα υπήρχε και μία τηλεόραση με τη δυνατότητα προβολής βίντεο.

Το θέμα που πραγματεύονταν σε αυτή τη διδασκαλία ήταν τα δικαιώματα των παιδιών με τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, όπου η εκπαιδευτικός έθετε ερωτήσεις και οι μαθητές συνήθως απαντούσαν μονολεκτικά, χωρίς να μετέχουν σε κάποια συζήτηση ή διάλογο. Παρ'όλα αυτά, σε μία φάση της διδασκαλίας η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες για να αποφασίσουν ομαδικώς ποια θεωρούν τα τρία πιο σημαντικά δικαιώματα. Αφού οι μαθητές αποφάσισαν και κατέγραψαν τις απαντήσεις τους στον πίνακα η εκπαιδευτικός με καθοδηγητικές ερωτήσεις ολοκλήρωσε τη διδασκαλία της. Είναι, λοιπόν, προφανής η δυσαναλογία των ερωτήσεων που έθετε η εκπαιδευτικός και αυτών που έθεταν οι μαθητές, καθώς δεν υπήρξε καμία.

Η διαπροσωπική επικοινωνία της εκπαιδευτικού με τους μαθητές χαρακτηριζόταν από ασφάλεια αλλά όχι από έντονη αλληλεπίδραση, καθώς η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ήταν έντονα παθητική. Η σχέση μεταξύ των μαθητών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί συνεργάσιμη και φιλική, καθώς στην ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα που τους δόθηκε κατάφεραν να ανταπεξέλθουν με διάθεση για ομαδική δράση και συνεργασία, λαμβάνοντας ο καθένας το ρόλο του. Η εκπαιδευτικός έδωσε ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές, αντιμετωπίζοντάς τους όλους ως διαφορετικές προσωπικότητες με ίδια όμως δικαιώματα. Τέλος, ο τρόπος εκφοράς του λόγου από την εκπαιδευτικό ήταν ιδιαίτερα επιτηδευμένος για αυτή την ηλικία των μαθητών, καθώς χρησιμοποιούνταν πολύπλοκο λεξιλόγιο, με έννοιες αρκετά μεγάλης δυσκολίας για τους μαθητές.

Όσον αφορά στη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν οι μαθητές, είναι ιδιαίτερα περιορισμένη σε σύγκριση με το τμήμα που αναφέρθηκε προηγουμένως. Οι μαθητές διαθέτουν μία ιδιωματική προφορά, σε μικρότερο όμως βαθμό, και το ιδιωματικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι ελάχιστο. Παρ'όλα αυτά, σε δύο

περιπτώσεις χρήσης τέτοιου είδους λεξιλογίου, η εκπαιδευτικός, με διακριτικό τρόπο, διόρθωσε τους μαθητές της. Δεν επέμενε στη διόρθωση αυτή, αλλά οι μαθητές, ακούγοντας τη διορθωμένη λέξη από την εκπαιδευτικό, διαφοροποιούσαν τον τρόπο εκφοράς της λέξης.

Η *τρίτη παρατήρηση*, που πραγματοποιήθηκε τελευταία, αφορούσε στο τρίτο τμήμα που συμπεριλάμβανε τις τάξεις Α' και Β'. Η Α' τάξη αποτελούνταν από 1 αγόρι και 2 κορίτσια και η Β' τάξη από 2 αγόρια και 1 κορίτσι. Η αίθουσα ήταν η μικρότερη από τις τρεις των σχολικών εγκαταστάσεων και ήταν λιγότερο ευήλια από τις προηγούμενες. Οι τοίχοι ήταν διακοσμημένοι με κατασκευές και ζωγραφίες της εκπαιδευτικού και σε μία γωνία υπήρχαν και ζωγραφίες των μαθητών. Οι μαθητές ήταν διατεταγμένοι σε δύο διαφορετικές ομάδες ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούσαν. Οι μαθητές της Α' τάξης βρίσκονταν πιο κοντά στον πίνακα, ενώ οι μαθητές της Β' βρίσκονταν πίσω από τους μαθητές της Α'. Η εκπαιδευτικός της τάξης επέλεγε να μην κάθεται στην έδρα αλλά να βρίσκεται κοντά στους μαθητές της Α' τάξης και συνεπώς κοντά στον πίνακα.

Η μαθησιακή διαδικασία εξελίχθηκε με την καταγραφή λέξεων από ένα μαθητή στον πίνακα και τη διόρθωσή τους από τους υπόλοιπους. Η εκπαιδευτικός της τάξης, διδάσκοντας μαθητοκεντρικά, παρακολουθούσε τη δραστηριότητα των μαθητών και έδινε συμβουλές ή έθετε ερωτήσεις, ώστε οι μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους και να λάβουν μέρος ενεργά στη συζήτηση. Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αποκλειστικά ο πίνακας, όπου καταγράφονταν οι λέξεις προς επεξεργασία από τους μαθητές.

Το πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας χαρακτηρίζονταν από την έντονη αλληλεπίδραση και την ενεργό συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές εξέφραζαν με ασφάλεια τις απόψεις τους για τη διόρθωση των λέξεων και, εάν συμφωνούσε η πλειονότητα της τάξης, πραγματοποιούνταν οι απαραίτητες αλλαγές στη δοθείσα λέξη.

Τέλος, όσον αφορά στη γλωσσική ποικιλία μέσα στην αίθουσα, ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη σε σύγκριση με τις άλλες δύο τάξεις, παρ'όλα αυτά εξακολουθούσε να υφίσταται. Η εκπαιδευτικός της τάξης δεν έκανε καμία παρατήρηση στους μαθητές της για τη χρήση ιδιωματικών λέξεων και ιδιωματικής προφοράς, ούτε όμως την επαίνεσε ή τη χρησιμοποίησε. Αξιοσημείωτη είναι μία διόρθωση που πραγματοποίησε ένας μικρός μαθητής σε μία λέξη καταγεγραμμένη στον πίνακα. Μία

μαθήτρια, Α' τάξης, είχε γράψει τη λέξει «φτιάχνι» [φτιάχνει] στον πίνακα και ο μικρός συμμαθητής της, Α' τάξης, τη διόρθωνε τονίζοντας ότι η λέξη δεν είναι «φτιάχνει» αλλά «φτιάν'», όπως χρησιμοποιείται στο τρικεριώτικο ιδίωμα. Η δασκάλα ανέθεσε σε άλλο μαθητή, Β' τάξης, να διορθώσει τη λέξη στον πίνακα και αγνόησε την άποψη του μικρού μαθητή.

1.4.2. Φάση 2^η: Πρώτη διδακτική παρέμβαση

Η πρώτη διδακτική μας παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την επόμενη μέρα στο τμήμα που αποτελούνταν από τους μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης. Όπως προαναφέραμε, αυτή η επιλογή βασίστηκε στην παρατήρηση, που είχε πραγματοποιηθεί την προηγούμενη ημέρα και που μας έδωσε τη δυνατότητα να αντιληφθούμε πιο έντονη τη χρήση του ιδιώματος στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάζει αυτή την κατάσταση είναι η αυξημένη σχέση των μεγαλύτερων παιδιών με τους κατοίκους του χωριού στις κοινωνικές τους επαφές, με αποτέλεσμα να υιοθετούν και τα ίδια στοιχεία της ιδιοματικής ποικιλίας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μικρότερης ηλικίας είναι περιορισμένοι σε έναν κύκλο αποκλειστικά οικογενειακό και φιλικό που δεν συντελεί στην ανάπτυξη πλούσιας ιδιοματικής γλωσσικής εμπειρίας. Επιπλέον, καθώς οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας έχουν καθορίσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την ταυτότητά τους και έχουν συνειδητοποιήσει το πολιτισμικό τους παρελθόν, χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο τη γλωσσική ποικιλία της περιοχής τους με περισσότερη άνεση στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, οι μαθητές των μικρότερων τάξεων, νιώθοντας ανασφάλεια για τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, τείνουν να μιμούνται τη γλώσσα που επιλέγει ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει. Συνεπώς, συναντάμε μία σταδιακή αύξηση της χρήσης του ιδιώματος, καθώς μεγαλώνουν οι ηλικίες των μαθητών, στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής μας παρέμβασης, στοχεύσαμε στη διδασκαλία ενός μαθήματος της γλώσσας που παρέχεται από το σχολικό εγχειρίδιο, με τρόπο τέτοιο ώστε να μην ενισχυθεί η γλωσσική ποικιλία. Πιο συγκεκριμένα, αφού πραγματοποιήθηκαν οι συστάσεις, μία μαθήτρια ανέφερε με ενθουσιασμό ότι η αίθουσα είχε γεμίσει φλέντροι [νυχτοπεταλούδες] από την προηγούμενη νύχτα. Εμείς ακούγοντας αυτή τη λέξη, χαρακτηριστική του τρικεριώτικου ιδιώματος, με ήρεμο τρόπο παρεμβήκαμε λέγοντας ότι η «σωστή» λέξη είναι νυχτοπεταλούδα. Οι μαθητές δε φάνηκαν ενοχλημένοι, παρά μόνο άλλαξαν τη λέξη σε αυτήν που επιθυμούσαμε

εμείς. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην υλοποίηση του μαθήματος, βασισμένοι πάντα στο πλάνο διδακτικού σχεδιασμού διδασκαλίας για τη γλώσσα (Παράρτημα, σελ. 77). Το μάθημα που διδάξαμε συγκαταλέγεται στη θεματική ενότητα 16 «Μουσειά» της ΣΤ' τάξης και περιλαμβάνει το ποίημα «Στο μουσείο» του Άθω Δημουλά και το κείμενο «Το άγαλμα που κρύωνε» του Χρήστου Μπουλώτη. Στην πρώτη φάση της διδασκαλίας μας (Εισαγωγή-Προβληματισμός) οι μαθητές είδαν εικόνες από διάφορα αγάλματα που βρίσκονται σε μουσειά και πραγματοποίησαν διάλογο, εκφράζοντας απόψεις για τις εικόνες που αντίκρισαν.

Κατόπιν, στη δεύτερη φάση της διδασκαλίας μας (επεξεργασία) πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση του ποιήματος από τους μαθητές και ακολούθησε η επεξεργασία του, αρχικά απαντώντας σε άγνωστες λέξεις και στη συνέχεια μέσω της επεξεργασίας των λεγόμενων του κειμένου από τους μαθητές. Στο συγκεκριμένο ποίημα, ο συγγραφέας θαυμάζει ένα ακέφαλο άγαλμα από τα πόδια προς το λαιμό και στη συνέχεια, αυξάνοντας την απόστασή του, το θαυμάζει ως ολόκληρο και φαντάζεται ένα απολλώνιο κεφάλι. Οι μαθητές προβληματίστηκαν ιδιαίτερα με την πορεία του βλέμματος του ποιητή. Για να διευκολυνθούν, λοιπόν, οι μαθητές, ένας μαθητής τοποθετήθηκε σε μία καρέκλα παριστάνοντας το άγαλμα και με τη συνεργασία όλων κατόρθωσαν να κατανοήσουν τις θέσεις που επέλεξε ο ποιητής.

Στην τρίτη φάση της διδασκαλίας μας (εφαρμογή νέας γνώσης) πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση του δεύτερου κειμένου, «Το άγαλμα που κρύωνε» του Χρήστου Μπουλώτη, και έπειτα η επεξεργασία του. Αρχικά, απαντήθηκαν ορισμένες άγνωστες λέξεις και πραγματευτήκαμε το νόημα της ιστορίας. Κατόπιν, οι μαθητές χώρισαν το κείμενο σε τρεις ενότητες και κατέγραψαν πλαγιότιτλους για κάθε ενότητα. Έπειτα, συζητήσαμε με τους μαθητές για τη σημασία δημιουργίας περίληψης ενός κειμένου, συζήτηση στην οποία συμμετείχαν ενεργά όλοι οι μαθητές, εκφράζοντας την άποψή τους καθώς εμείς θέταμε ερωτήσεις.

Στην τελευταία φάση της διδασκαλίας μας (έλεγχος και ανατροφοδότηση) οι μαθητές, σε δοσμένο φύλλο εργασίας (Παράρτημα, σελ. 80), κατέγραψαν το σχεδιάγραμμα της περίληψης του κειμένου ομαδικά και τους ανατέθηκε να ολοκληρώσουν την περίληψη ατομικά στο σπίτι.

Αξίζει να αναφερθεί, πως έπειτα από τη διόρθωση που κάναμε στους μαθητές στα αρχικά στάδια της διδασκαλίας μας, αντιληφθήκαμε μία εμφανή μείωση της γλωσσικής ποικιλίας των μαθητών. Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν με προσοχή λεξιλόγιο αποκλειστικά της Κοινής Νεοελληνικής, ενώ ιδιαίτερα έντονη ήταν και η

μείωση της ιδιωματικής τους προφοράς. Οι μαθητές εξέφραζαν το λόγο με πιο αργούς ρυθμούς από ό,τι συνηθίζεται στο τρικεριώτικο ιδίωμα και φάνηκε να υιοθετούν τη δική μας εκφορά του λόγου. Η μείωση της χρήσης της γλωσσικής ποικιλίας ήταν τόσο έντονη που δεν χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί δεύτερη παρέμβαση από εμάς.

1.4.3. Φάση 3^η: Δεύτερη διδακτική παρέμβαση

Η δεύτερη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την τελευταία ημέρα της έρευνάς μας στο Δημοτικό Σχολείο Τρικεριού, την Πέμπτη 22 Μαΐου του 2014. Σε αυτή τη διδασκαλία στοχεύαμε στην ενίσχυση του γλωσσικού ιδιώματος των μαθητών και στην αξιοποίησή του στη μαθησιακή διαδικασία. Αναλυτικότερα, οι στόχοι της συγκεκριμένης διδασκαλίας ήταν οι εξής:

Γνωστικοί

- Να αναπτυχθεί η δεξιότητα επιλογής του κατάλληλου γλωσσικού κώδικα (Κοινή Νεοελληνική/Ιδίωμα) ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας.
- Να καλλιεργηθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών μέσω της χρήσης του διαλεκτολογικού πλούτου του ιδιώματός τους.
- Να εμπλουτιστούν τα εκφραστικά μέσα των μαθητών, εισάγοντας στο λεξιλόγιό τους ιδιωματικές λέξεις και εκφράσεις που προσθέτουν ζωντάνια και παραστατικότητα στο λόγο τους και ενισχύουν τη γλωσσική δημιουργικότητα.

Παιδαγωγικοί

- Να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την τοπική γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν (μητρική γλώσσα).
- Να διαμορφωθούν στάσεις σεβασμού απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα και συνεπώς και στην πολιτισμική ετερότητα, περιορίζοντας τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.
- Να αποδεχθούν οι μαθητές την ταυτότητά τους και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους και να καλλιεργήσουν την ανεκτικότητα τους απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων δημιουργήσαμε ένα φύλλο εργασίας (Παράρτημα, σελ. 81), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για το γλωσσικό μάθημα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να περιοριστεί αποκλειστικά σε αυτό το γνωστικό θέμα. Η διδασκαλία μας χωρίστηκε σε 5 δραστηριότητες (λεξιλογική, ανακατάταξης λέξεων, ακουστική, μετάφρασης, παραγωγής λόγου), στις οποίες προσπαθήσαμε να

αξιοποιήσουμε όσο το δυνατό περισσότερο ιδιωματικό λόγο. Η εφαρμογή της διδακτικής αυτής προσέγγισης πραγματοποιήθηκε σε ένα διδακτικό δίωρο και χρησιμοποιήθηκε Η/Υ για την αναπαραγωγή ηχητικών αρχείων.

1^η δραστηριότητα

Η πρώτη διδακτική ενότητα είχε τους εξής στόχους:

- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τη γραπτή μορφή του γλωσσικού ιδιώματος.
- Να διακρίνουν οι μαθητές τη σημασία ιδιωματικών λέξεων και να τις εισάγουν σε προτάσεις.

Δόθηκαν στους μαθητές προτάσεις ιδιωματικού λόγου, οι οποίες διέθεταν κενά που έπρεπε να συμπληρωθούν με ιδιωματικό λεξιλόγιο. Οι λέξεις ήταν τοποθετημένες σε πλαίσιο χωρίς να δίνονται οι σημασίες τους. Οι μαθητές έπρεπε να τοποθετήσουν την κατάλληλη λέξη στο σωστό κενό. Στη συνέχεια παραθέτουμε τη σημασία των 9 λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν γι' αυτή τη δραστηριότητα:

- σκαμνιά = μουριά
- στέρνα = δεξαμενή
- κλαντρίμι = καλντερίμι
- κρητήρια = βράχια
- ξετσαουλιάστηκες = πόνεσε η κάτω γνάθος
- μανιά = γιαγιά
- τσούκα = καρούμπαλο
- αγκιασμό = το πίσω μέρος, η αύρα
- φλέντροι = νυχτοπεταλούδες

Οι μαθητές συμπλήρωσαν την κατάλληλη λέξη στα κενά χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Οι λέξεις οι οποίες δόθηκαν δε συζητήθηκαν αρχικά, καθώς η πλειονότητα των μαθητών γνώριζε ήδη τις σημασίες τους και δε ζητούσαν επιπλέον διευκρίνιση. Η έκφραση «είδα τον αγκιασμό του» ήταν αυτή που τους δυσκόλεψε περισσότερο και μόνο τρεις από τους δέκα μαθητές την είχαν ακούσει και μάλιστα από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές μάς «διόρθωσαν» σε δύο περιπτώσεις. Αρχικά, στη λέξη ξετσαουλιάστηκες οι μαθητές μάς τόνισαν ότι προφέρεται ξετσαουλιάσ'κες και στην έκφραση «Ποιος είν' αυτός που πέρασε;» μας διευκρίνισαν ότι οι Τρικεριώτες θα έλεγαν «Ποιανού είναι αυτός που πέρασε;».

2^η δραστηριότητα

Η δεύτερη διδακτική ενότητα είχε τους εξής στόχους:

- Να τοποθετούν οι μαθητές λέξεις στη σωστή σειρά ώστε να παράγουν προτάσεις του τρικεριώτικου ιδιώματος.
- Να παράγουν προφορικό ιδιοματικό λόγο.

Σε αυτή τη διδακτική ενότητα δόθηκαν στους μαθητές τέσσερις προτάσεις με τις λέξεις που τις αποτελούν σε διάσπαρτη σειρά. Ζητήθηκε από τους μαθητές να τοποθετήσουν τις λέξεις στη σωστή σειρά ώστε να δημιουργήσουν προτάσεις με νόημα στο τρικεριώτικο ιδίωμα. Οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής των προτάσεων τις αναπαρήγαγαν προφορικά, γεγονός που τους διασκέδασε ιδιαίτερα, καθώς ο κάθε μαθητής ανυπομονούσε να έρθει η σειρά του.

3^η δραστηριότητα

Η τρίτη διδακτική ενότητα είχε τους εξής στόχους:

- Να εντάξουν οι μαθητές τον προφορικό λόγο της Κοινής Νεοελληνικής και του ιδιώματος στο ανάλογο επικοινωνιακό πλαίσιο.
- Να προσδιορίσουν το σκοπό που επιτελεί η γλώσσα κάθε φορά.
- Να εξοικειωθούν με τα φωνητικά χαρακτηριστικά του τρικεριώτικου ιδιώματος.

Η τρίτη δραστηριότητα απαιτούσε τη χρήση Η/Υ για την αναπαραγωγή αυθεντικών ηχητικών αρχείων που είχαν ηχογραφηθεί από εμάς. Το πρώτο ηχητικό αρχείο περιείχε τον διάλογο δύο γυναικών τρικεριώτικης καταγωγής και αναφερόταν σε μία απογευματινή συνάντηση. Το δεύτερο ηχητικό αρχείο περιλάμβανε το διάλογο μεταξύ δύο αντρών, οι οποίοι συζητούσαν στην Κοινή Νεοελληνική και αποτελούσε τις ευχαριστίες του ενός στον άλλον για το ζήτημα της κατασκευής ενός δρόμου. Στη συνέχεια παραθέτουμε τους δύο διαλόγους:

Τρικεριώτικα

- *Ε! Λενιώ, ταχιά ταχινό πάμε κατ' τς Κόττες να μάσουμε αχνοί;*
- *Αντ' αρί. Σάματ με φαίνεται το πρωί θα βρέχ. Θε να πάμε μετά το γιόμα;*
- *Ντάξ. Τρώμε και πααίνουμε.*
- *Να σ' πον. Βάλ' και τα παπούτσιας κείνα αμπ' δε γλιστράν για τα κρητήρια να*

μάσουμε πεταλίδες και κοργιαλοί.

- Πώς θα πάμε σακάτ; Με τα ποδάρια;

- Πάμε με τα ποδάρια απ'το μονοπάτ και στο σαπάν βλέπουμε. Ν' ανάψουμε και τα καντλάκια.

Κοινή Νεοελληνική

- Καλημέρα σας. Τι κάνετε;

- Πολύ καλά, ευχαριστώ.

- Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω που μεριμνήσατε για την επισκευή του δρόμου, ο οποίος διευκολύνει τη συγκοινωνία με το χωριό μας.

- Ναι, έχετε απόλυτο δίκιο. Η επισκευή του δρόμου αποτέλεσε προτεραιότητα, καθότι συντελεί στην ευημερία και την ανάπτυξη του χωριού μας.

Οι μαθητές, ακούγοντας αυτούς τους δύο διαλόγους κλήθηκαν να αναγνωρίσουν το θέμα για το οποίο συζητάνε οι δύο γυναίκες και οι δύο άντρες, να υποθέσουν το χώρο που μπορεί να συνέβη ο κάθε διάλογος και να υποθέσουν την ιδιότητα που μπορεί να διαθέτει ο κάθε ομιλητής. Στη συνέχεια, ακολούθησε ένας διάλογος μεταξύ εμάς και των μαθητών, για την επιλογή της σωστής γλωσσικής ποικιλίας ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας που βρισκόμαστε. Αξίζει να αναφερθεί, πως οι μαθητές αναγνώρισαν αμέσως τα πρόσωπα που χρησιμοποιήθηκαν για την ηχογράφηση των ηχητικών αρχείων και αυτό δημιούργησε ένα αίσθημα οικειότητας και αυτοεκτίμησης στους μαθητές, καθώς οι φωνές των συγχωριανών τους χρησιμοποιήθηκαν στη μαθησιακή διαδικασία.

4^η δραστηριότητα

Η τέταρτη διδακτική ενότητα είχε τους εξής στόχους:

- Να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τα χαρακτηριστικά της γραπτής μορφής του ιδιώματος.
- Να αναπτύξουν τις δεξιότητες μεταφοράς του ιδιώματος στην Κοινή Νεοελληνική.

Σε αυτή τη διδακτική ενότητα, χρησιμοποιήσαμε τον καταγεγραμμένο διάλογο των δύο γυναικών του τρικεριώτικου ιδιώματος, ώστε οι μαθητές να τον

μεταφέρουν στην Κοινή Νεοελληνική. Οι καταγραφές των μαθητών ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Στη συνέχεια θα αναφέρουμε ορισμένες απαντήσεις μαθητών που θεωρούμε αξιοσημείωτες. Αρκετοί από τους μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στη μεταφορά των εκφράσεων «να μάσουμε αχνοί» και «να μάσουμε πεταλίδες και κοργιαλοί». Όπως έχει προαναφερθεί, στο τρικεριώτικο ιδίωμα, η αιτιατική του πληθυντικού για τα αρσενικά ονόματα σχηματίζεται με τη χρήση της ονομαστικής του πληθυντικού. Συνεπώς, στο τρικεριώτικο ιδίωμα χρησιμοποιείται το «να μάσουμε αχνοί» και όχι «να μάσουμε αχνούς». Αρκετοί, λοιπόν από τους μαθητές, στη μεταφορά αυτών των εκφράσεων δεν μετέτρεψαν την ονομαστική σε αιτιατική και συνεπώς έχουμε καταγραφές όπως «να μαζέψουμε κοργιαλοί», «να μαζέψουμε αχνοί». Επιπλέον, οι μαθητές παρείχαν διάφορες εναλλακτικές στην απόδοση της έκφρασης «Τρώμε και πααίνουμε», όπου μαθητές το μετέφεραν στον Ενεστώτα Οριστικής «Τρώμε και πηγαίνουμε», άλλοι στον Στιγμαϊό Μέλλοντα «Θα φάμε και θα πάμε» και άλλοι στον αόριστο υποτακτικής «Να φάμε και να πάμε». Επιπλέον, σε δύο περιπτώσεις, μαθητές τη δεικτική αντωνυμία «‘κείνα» του διαλόγου δεν τη μετέφεραν «εκείνα» στην Κοινή Νεοελληνική, αλλά το διατήρησαν «‘κείνα».

5^η δραστηριότητα

Η πέμπτη διδακτική ενότητα είχε τους εξής στόχους:

- Να κατανοήσουν την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας.
- Να παράγουν γραπτό λόγο στην ιδιοματική ποικιλία ή στην Κοινή νεοελληνική, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας.

Η τελευταία διδακτική ενότητα αφορούσε την παραγωγή γραπτού λόγου και των δύο γλωσσικών ποικιλιών που χρησιμοποιούν οι μαθητές (Κοινή Νεοελληνική/Ιδίωμα), ανάλογα με την κατάλληλη περίπτωση επικοινωνίας. Οι μαθητές κλήθηκαν να προσκαλέσουν τον πρόεδρο του χωριού και ένα φίλο τους στη σχολική γιορτή. Ορισμένες από τις απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται παρακάτω:

Τρικεριώτικα

*«Αράϊ Γιάνν, θα σ' προσκαλέσω στη γιορτή τ' σχολείου. Να 'ρθεις
οπ'σδήποτε τ'ς εικοστρείς του Ιούν'.»*

«Αράϊ Γιάννη, έχουμε γιορτή στου σχολείου, θα 'ρθς να μας ιδείς;»

«Αρί Μαργιό, θα 'ρθεις στη γιορτή τ' σχολείου; Θα έρθνε κι άλλα παιδιά.

Ισύ θα 'ρθεις;»

«Αρί Ειρήν', θα 'ρθς στ' γιορτή τ' σχολείου μ'; Είναι ταχιά ταχινό. Μη ξεχάσ' να φέρς το πορτοφόλ' απ' ζέχασα. Θα σ' τσουρουμαδίσω αν δεν έρθς.»

«Κατερινιώ! Είσαι καλεσμέν' στη γιορτή του σχολείου που θα γίν' την Τεταρτ' το πρωί. »

«Ε! Βασίλ', θα έρθς τ'απόγεμα να πάμε να φωνάζουμε και τς'αλλ' για να πάμι με τα ποδήλατα στ'λέκα να μας κυνηγήσ' η κρούτα και τα σκλιά 'κείνα τα μικρά τα κοκόνια απ' οχ';» (εκτός θέματος αλλά ιδιαίτερα ενδιαφέρον)

Κοινή Νεοελληνική

«Κύριε πρόεδρε, θα ήθελα να σας προσκαλέσω στη σχολική γιορτή του σχολείου μας. Σας περιμένουμε στις 26//6/2014.»

«Κυρία Πρόεδρε, σας παρακαλώ πολύ να έρθετε να παρακολουθήσετε τη γιορτή που θα κάνουμε στο σχολείο.»

«Κύριε πρόεδρε, καλημέρα. Θα ήθελα να σας προσκαλέσω στη γιορτή του σχολείου που θα γίνει στις 15 Ιουνίου και ώρα 10:00 το πρωί.»

«Γεια σας κ. Πρόεδρε. σας προσκαλούμε στη γιορτή του σχολείου μας. Θα ήταν τιμή μας να παρευρεθείτε. Σας ευχαριστούμε για το χρόνο σας.»

«Κύριε Πρόεδρε είστε καλεσμένος στη γιορτή του σχολείου που θα γίνει την Τετάρτη το πρωί.»

«Κύριε Δήμαρχε, θα ήθελα εγώ και όλοι οι συμμαθητές μου να σα προσκαλέσουμε στην καλοκαιρινή μας γιορτή που οργάνωσε όλο το σχολείο.»

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι μαθητές δε δυσκολεύτηκαν να ολοκληρώσουν το φύλλο εργασίας. Εκδήλωσαν με ενθουσιασμό το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες και καθ'όλη τη διάρκεια του μαθήματος ήταν εμφανής η ανάγκη τους για συμμετοχή και έκφραση σε αυτή την πρωτότυπη διδασκαλία. Επιπλέον, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος απάντησαν σε ορισμένα ερωτήματα μέσω συνεντεύξεων, με στόχο να διαπιστωθούν οι στάσεις και οι απόψεις τους για την πορεία των δύο διδακτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιήσαμε. Οι απαντήσεις των συνεντεύξεών τους θα παρουσιαστούν εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο.

1.4.4. Φάση 4^η: Συνέντευξη

Η τέταρτη φάση, αυτή των συνεντεύξεων, πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια και των τριών ημερών που εκτελούνταν η έρευνά μας. Στη συνέντευξη συμμετείχαν 20 υποκείμενα, 3 εκπαιδευτικοί, 10 μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης και 7 γονείς των μαθητών αυτών. Οι συνεντεύξεις βασιζόνταν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, χωρίς όμως να περιορίζονται αποκλειστικά σε αυτές, καθώς η συζήτηση μπορούσε να εξελιχθεί σε οποιαδήποτε πορεία επιθυμούσαμε εμείς. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη γλωσσική ποικιλία και όπως αναλύθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις τους, οι εντυπώσεις των μαθητών για τις δύο γλωσσικές διδασκαλίες που πραγματοποιήσαμε και οι στάσεις τους απέναντι στη γλωσσική ποικιλία, και τέλος οι στάσεις και οι απόψεις των γονέων τους για το τοπικό ιδίωμα. Επιπλέον, με στόχο να επιτευχθεί η τριγωνοποίηση ρωτήσαμε και τις τρεις ομάδες, ποιες πιστεύουν ότι μπορεί να είναι οι απόψεις των άλλων δύο ομάδων.

Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις (Παράρτημα, σελ. 83) γύρω από δύο βασικούς άξονες: τις στάσεις τους γύρω από τη διαλεκτική ποικιλία και τον τρόπο αντιμετώπισής της στη διάρκεια της διδασκαλίας. Επιπλέον, με σκοπό την τριγωνοποίηση των στοιχείων, ερωτήθηκαν για τα συναισθήματα που μπορεί να διαθέτουν οι μαθητές τους χρησιμοποιώντας τη γλωσσική ποικιλία και για τη γλωσσική ποικιλία που προτιμούν οι γονείς να διδάσκονται τα παιδιά τους στο σχολικό περιβάλλον, όπως επίσης και κάποια δημογραφικά στοιχεία. Όπως προαναφέραμε, οι εκπαιδευτικοί ήταν τρεις, γυναικείου φύλου και ηλικίας από 40 έως 50. Τα χρόνια υπηρεσίας τους κυμαίνονταν από 10, 13 και 15 έτη υπηρεσίας και 1,1, και 3 έτη στο Δημοτικό Σχολείο Τρικερίου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δύο από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων, ενώ μία από αυτές κατά τη διάρκεια διδακτικής ώρας, καθώς αυτό επιθυμούσε η εκπαιδευτικός.

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί συναντούν καθημερινά φαινόμενα ιδιώματος και όλοι εξέφρασαν την άποψη ότι δεν αντιμετωπίζουν τη γλωσσική ποικιλία ως «λάθος», ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο.

«Με χιούμορ [αντιμετωπίζω το τρικεριώτικο ιδίωμα]. πολλές φορές αναπαράγω αλλά δεν τα διορθώνω. Το γράφω και το λέω όπως πρέπει, αλλά δεν το διορθώνω. Δεν θέλω το παιδί να νιώθει άσχημα.»

«Δε διόρθωσα ποτέ τα εντός εισαγωγικών γλωσσικά λάθη. Δεν τα διορθώνω. Οι δάσκαλοί μας όταν ήμασταν μικρά τα διόρθωναν. Θεωρώ ότι δεν πρέπει να τα διορθώνουμε. Έρχονται ούτως ή άλλως σε επαφή με τον επίσημο λόγο, βλέπουν τηλεοπτικές εκπομπές, διαβάζουν κείμενα και όταν θα φτάσουν σε ένα επίπεδο αν χρειαστεί, θα επιλέγουν, ανάλογα την κατάσταση επικοινωνίας, το λόγο τους.»

«Κυρίως στην αυλή [συναντάω το τρικεριώτικο ιδίωμα], δηλαδή την ώρα του παιχνιδιού είναι πιο έντονο, γιατί είναι ο προφορικός ο λόγος που δεν ελέγχεται εύκολα και έχει ροή.»

«Στον προφορικό λόγο τα αφήνω ελεύθερα τα παιδιά, όταν όμως είναι ο γραπτός ο λόγος δεν μπορώ να αφήσω ένα ρήμα χωρίς κατάληξη.[...] Στον προφορικό λόγο αφήνω τα ονόματα να τα λένε με άλλο γένος. Λένε η Μήτσος ή το Λενιώ. Στο γραπτό λόγο θα τα διορθώσω.»

«Επειδή έχω μικρές τάξεις, τα παιδάκια νομίζω ότι μιλάνε φυσιολογικά, δε χρησιμοποιούν το ιδίωμα.»

«Αν χρησιμοποιούν τα παιδάκια δεν έχω κανένα πρόβλημα, αλλά δεν χρησιμοποιούν. [Όταν χρησιμοποιούν] Δεν τα διορθώνω, τα αφήνω και μιλάν ελεύθερα.»

Όπως γίνεται αντιληπτό, μία εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν ελεύθερα την γλωσσική ποικιλία στον προφορικό λόγο, αλλά στον γραπτό λόγο πρέπει να ελέγχεται. Επιπλέον, μία άλλη χαρακτήρισε την ομιλία των μαθητών της «φυσιολογική», δηλαδή με την έλλειψη του γλωσσικού ιδιώματος, ενώ κατά τη διάρκεια της παρατήρησης είχε παρατηρηθεί η χρήση του τρικεριώτικου ιδιώματος.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η γλωσσική ποικιλία δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην επιτυχία των μαθητών, αλλά γλωσσικό πλούτο.

«Είναι πλούτος για μία χώρα να χρησιμοποιούν οι κάτοικοι ανά περιοχή την ντοπιολαλιά του, είτε το γλωσσικό ιδίωμα είτε κάποια διάλεκτο.»

«Κατά την άποψή μου, ο φυσικός ομιλητής στον προφορικό λόγο, πρέπει να εκφράζεται με τις λέξεις με τις οποίες έχει μεγαλώσει. Αυτό που του δίδαξε η μητέρα του, αυτό θα εκπέμψει στον δέκτη για να γίνει κατανοητός.»

«Δεν τα παραβλέπουμε τα ιδιώματα. Πολλές φορές τα χρησιμοποιούμε. Ας πούμε στη γραμματική όταν κάναμε τα επιφωνήματα μου είπανε το αρύ και το αρά και είπα βεβαίως και είναι.»

«Γενικά προσαρμοζόμαστε εμείς στον τόπο και το επίπεδο των μαθητών.»

«Όταν ένας άνθρωπος έχει μάθει να μιλάει με έναν τρόπο, δεν μπορείς να πεις πότε είναι σωστό και πότε δεν είναι. Εγώ πιστεύω πως πρέπει να εκφράζονται ελεύθερα τα παιδιά, όπως μπορούν. [...] Το τοπικό ιδίωμα δεν είναι λάθος.»

Γίνεται συνεπώς αντιληπτή η ανεκτικότητα των εκπαιδευτικών προς τη γλωσσική ποικιλία, η υποστήριξή της και η αντιμετώπισή της με σεβασμό. Μία εκπαιδευτικός μάλιστα εξέφρασε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των μαθητών και όχι το αντίθετο, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο την ελευθερία που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές της έκφρασης σε όποια γλωσσική ποικιλία επιθυμούν.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις για την ικανότητα των μαθητών να μεταβάλλουν το ύφος τους σύμφωνα με την κατάσταση επικοινωνίας.

«Νομίζω κάποιοι ναι [μπορούν να μεταβάλλουν το ύφος τους σύμφωνα με την κατάσταση επικοινωνίας]. Κάποιοι δεν μπορούν να υιοθετήσουν τον επίσημο λόγο, τον αποδεκτό από το σχολείο. Δεν προσπαθώ να το αλλάξω αυτό, γιατί μετά θα σκέφτονται πάρα πολύ πριν μιλήσουν. Δεν πρέπει να νιώθουν ότι η γλώσσα που μιλούν είναι κατώτερη ή είναι λάθος. Δεν είναι λάθος αφού αυτή τη γλώσσα μιλάνε στο χωριό.»

«Ναι. Δηλαδή, θέλω να απευθυνθώ στο δήμαρχο, να του γράψω μια επιστολή, πώς θα του μιλήσω; Σε επίσημο ύφος, σε δεύτερο πληθυντικό πρόσωπο ας πούμε. Ή έχουμε κάνει επιστολές, γράμμα ή πρόσκληση στο φίλο μας που είναι πιο οικείος ο λόγος. Αν το κάνουμε προφορικά, γιατί πάντα πριν πάμε στον γραπτό λόγο το κάνουμε προφορικά, θα ακούσω και κάποιο ιδιωματικό λόγο.»

«[οι μαθητές] το κάνουν αυτό [μεταβάλλουν το γλωσσικό ύφος]. Εμείς έχουμε ασχοληθεί μόνο με συζήτηση γιατί τα παιδιά είναι μικρά.»

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως οι μαθητές τους δε διαθέτουν την απαραίτητη άνεση μεταβολής του ύφους τους, ενώ οι άλλοι θεώρησαν πως οι μαθητές τους διαθέτουν αυτή τη δεξιότητα.

Επιπλέον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται όσον αφορά στη συναισθηματική επιρροή που μπορεί να έχει η χρήση του γλωσσικού ιδιώματος στους μαθητές τους.

«Έχουμε μιλήσει με τα παιδιά. Τους έχω πει να μη νιώθουν άσχημα για τη γλώσσα τους. Τους έχω πει πως όταν ήμουν μικρή κοροϊδεύα τη γιαγιά μου που τα όνειρα τα έλεγε ονειράτα. Όταν πήγα στην τρίτη δέσμη, έμαθα πως το ουσιαστικό το όνειρο έχει πληθυντικό τα ονειράτα, άρα η γιαγιά μου μιλούσε σωστά Ελληνικά. Δεν υπάρχει λάθος στη χρήση της γλώσσας.»

«Παίζει ρόλο το περιβάλλον, δηλαδή αν κάποια παιδιά συνυπάρξουν με μαθητές στο Βόλο ή σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, ίσως στο παιχνίδι, γιατί πιστεύω μέσα στην τάξη θα μπορέσουν να προσαρμοστούν. Γιατί τα παιδιά είναι αυστηροί κριτές, δηλαδή ένα παιδί μπορεί να το πάρει σαν αφορμή για κοροϊδία. Αλλά πιστεύω τα παιδιά είναι έξυπνα και προσαρμόζονται, είναι ευέλικτα τα παιδιά.»

«Αν τα κοροϊδέψουν βέβαια θα νιώσουν μειονεκτικά. Αλλά πιστεύω τα παιδιά δεν έχουν πρόβλημα. Δέχονται το άλλο παιδάκι που τους μιλάει.»

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί νιώθουν σιγουριά ότι οι μαθητές τους δεν πρόκειται να νιώσουν μειονεκτικά για το ιδίωμα που επιλέγουν να χρησιμοποιούν, ενώ άλλοι θεωρούν πως βασικός παράγοντας που πρόκειται να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές τους είναι ο χλευασμός από άλλους συνομήλικους.

Τέλος, οι απόψεις τους για τη γλωσσική ποικιλία που οι γονείς θεωρούν ότι πρέπει να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον διαφέρουν. Μία εκπαιδευτικός θεωρεί πως οι γονείς δε διαθέτουν αντίληψη της γλωσσικής ποικιλίας, καθώς οι ίδιοι τη χρησιμοποιούν αποκλειστικά, ενώ άλλες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι οι γονείς επιθυμούν τη χρήση της πρότυπης γλώσσας.

«Δεν ξέρω αν οι γονείς διαθέτουν αντίληψη [για τη διαφορά των γλωσσικών ποικιλιών]. Ελάχιστοι γονείς, νομίζω, ότι μπορούν να διαπιστώσουν και να διακρίνουν αυτή τη διαφοροποίηση στην εκφορά του λόγου.»

«Πιστεύω [οι γονείς θέλουν να διδάσκουμε] την πρότυπη γλώσσα, την κανονική, ας το πούμε και έτσι, γιατί παρατηρώ ότι ιδίως οι νέες μαμάδες αποφεύγουν να μιλούν τα τρικεριώτικα και αυτό το περνάν και στα παιδιά τους. Δηλαδή βλέπω τη μαμά, παρόλο που μένει εδώ, αλλάζει το λόγο της και αυτό περνάει και στα παιδιά.»

«Πιστεύω [οι γονείς] θα θέλουν αν μιλάνε και κανονικά και με το ιδίωμα.»

Μαθητές

Οι μαθητές, αφού είχαν ολοκληρωθεί και οι δύο διδακτικές μας παρεμβάσεις, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις (Παράρτημα, σελ. 84) γύρω από δύο βασικούς άξονες: τις στάσεις τους γύρω από τη διαλεκτική ποικιλία και τα συναισθήματα και προτιμήσεις τους για τις δύο διδασκαλίες. Επιπλέον, με σκοπό την τριγωνοποίηση των δεδομένων, ερωτήθηκαν για το αν η εκπαιδευτικός της τάξης ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν και ποια γλωσσική ποικιλία θεωρούν ότι προτιμούν οι γονείς τους να διδάσκονται στο σχολικό περιβάλλον, όπως επίσης και κάποια δημογραφικά στοιχεία. Τα υποκείμενα που συμμετείχαν στη συνέντευξη ήταν 10, 5 μαθητές της Ε' τάξης (4 αγόρια και 1 κορίτσι) και 5 μαθητές της ΣΤ' τάξης (2 αγόρια και 3 κορίτσια). Η πλειονότητα των μαθητών κατοικούν στο Τρίκερι σχεδόν όλα τα χρόνια της ζωής τους. Όλοι οι μαθητές, εξαιρουμένου ενός, θεώρησαν τη δεύτερη διδασκαλία (αυτή με την αξιοποίηση του τρικεριώτικου ιδιώματος), πιο διασκεδαστική και χρήσιμη από ό,τι την πρώτη διδασκαλία.

«Το σημερινό μάθημα ήταν αρκετά εύκολο, το καταλάβαμε πάρα πολύ πιστεύω, γιατί μου είπαν και τα άλλα παιδιά ότι υπήρχε πολύ σιγουριά.»

«[έμαθα] πως δε χρειάζεται να μιλάω σε όλους όπως μιλάω με τη μαμά μου.»

«[το μάθημα της Πέμπτης] μου φάνηκε ενδιαφέρον που υπήρχε κάτι καινούριο.»

«Δεν το είχα ξανακάνει και μου φάνηκε κάπως αλλιώς, καλύτερο.»

«[το μάθημα της Πέμπτης] μου φάνηκε αστείο, σαν παιχνίδι.»

«οι ασκήσεις [του μαθήματος της Πέμπτης] ήταν πιο εύκολες και είχαν πολύ πλάκα.»

«[το μάθημα της Τετάρτης] ωραίο ήταν. [Το μάθημα της Πέμπτης] ακόμα πιο ενδιαφέρον γιατί μάθαμε καινούριες λέξεις στα τρικεριώτικα και [...] μ'αρεσε.»

Επιπροσθέτως, οι μαθητές ρωτήθηκαν για τη στάση που τηρεί η εκπαιδευτικός της τάξης απέναντι στη γλωσσική ποικιλία. Όλοι οι μαθητές

απάντησαν πως η εκπαιδευτικός ενισχύει το ιδίωμα, όπως διαπιστώσαμε άλλωστε και από την παρατήρηση που είχε προηγηθεί.

«Μερικές φορές και η κυρία μας βοηθάει.»

«[η δασκάλα] δεν μας μαλώνει.»

«ο καθένας μιλάει όπως θέλει μέσα στην τάξη.»

Παράλληλα, οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για την προτίμηση που πιστεύουν ότι εμφανίζουν οι γονείς τους όσον αφορά στην γλωσσική ποικιλία που πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο. Κανένας μαθητής δεν εξέφρασε ότι οι γονείς τους διαθέτουν αρνητική στάση απέναντι στη γλωσσική ποικιλία, παρότι, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ορισμένοι διαθέτουν.

«Οι γονείς μου, επειδή είναι από μικροί εδώ, θέλουν να μιλάω και τρικεριώτικα.»

«[άμα μιλάω τρικεριώτικα] η μαμά μου λέει μπράβο.»

Τέλος, κανένας από τους μαθητές δεν εξέφρασε δυσαρέσκεια για την χρήση της συγκεκριμένης γλωσσικής ποικιλίας, καθώς κανένας δεν έχει βιώσει ρατσισμό λόγω αυτής.

«Εκεί [στο Βόλο] μιλάνε όλοι άλλη γλώσσα κι αν μιλήσω τρικεριώτικα δεν με καταλαβαίνουνε.»

«[τα τρικεριώτικα] δεν είναι ντροπή.»

Γονείς

Οι γονείς που συμμετείχαν στη φάση των συνεντεύξεων και κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας (Παράρτημα, σελ. 83), ήταν επτά μητέρες, ηλικίας 30 έως 50 ετών. Από τις επτά αυτές γυναίκες, οι πέντε ήταν τρικεριώτικης καταγωγής, ενώ οι άλλες δύο από άλλες περιοχές και όλες χρησιμοποιούν το τρικεριώτικο ιδίωμα στην καθημερινή επαφή με τα παιδιά τους από ελάχιστα έως πάρα πολύ. Το μορφωτικό επίπεδο κυμαινόταν από τελειόφοιτους δημοτικού μέχρι και απόφοιτους λυκείου. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στην ομάδα των γονέων, βασίζονταν σε δύο άξονες: τις στάσεις που διαθέτουν απέναντι στη γλωσσική ποικιλία και αν εγκρίνουν τη χρήση της στη διδασκαλία. Επιπλέον, με στόχο την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, ρωτήθηκαν για τα αισθήματα που πιστεύουν ότι διαθέτουν τα παιδιά τους για τη χρήση της γλωσσικής ποικιλίας και τι θεωρούν ότι διδάσκουν οι δάσκαλοι στο γλωσσικό μάθημα.

Όσον αφορά στις στάσεις των γονέων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία, συναντήσαμε όλων των ειδών τις απόψεις. Ορισμένοι θεωρούν τη γλωσσική ποικιλία λανθασμένη, ενώ άλλοι δήλωναν υπερήφανοι που τη χρησιμοποιούν.

«Απλά δεν είναι σωστά Ελληνικά. Από τη στιγμή που κόβονται οι λέξεις, δεν ακούγονται φωνήεντα και σύμφωνα, δεν είναι σωστό, γιατί δεν μιλάμε σωστά Ελληνικά και δεν μαθαίνει το παιδί σωστά Ελληνικά έτσι.»

«Δεν το θεωρώ κατώτερη γλώσσα γιατί και οι γονείς μου ήταν από το Τρίκερι. Όχι βέβαια. Όχι. Με τίποτα.»

«Πιστεύω δεν πρέπει να το νιώθουμε κατώτερο. Βέβαια μ'αρέσει το παιδί να μιλάει καλύτερα, αλλά δεν το θεωρώ κατώτερο. Τόσα χωριά η Ελλάδα.»

«Είναι μία γλώσσα όπως μιλάμε στα χωριά. Είναι δηλαδή κατώτερη.»

«Αισθάνομαι όταν είμαι στο χωριό πιο άνετα. Βέβαια, όταν είμαι στο Βόλο προσπαθώ να μιλάω όπως μιλάνε και στις πόλεις, πιο ολοκληρωμένες τις λέξεις, δεν τις κόβουμε, χρησιμοποιούμε και τα τρία άρθρα, γιατί καμιά φορά δεν μας καταλαβαίνουνε. Όχι, βέβαια [τα τρικεριώτικα δεν είναι κατώτερη γλώσσα].»

«Δεν είναι κατώτερο [το ιδίωμα]. Είναι διαφορετικό.»

«Περήφανη αισθάνομαι.»

Αναφερόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία, για άλλη μία φορά οι γονείς διέθεταν διαφορετικές απόψεις. Ορισμένοι θεωρούσαν απαγορευτική τη χρήση του ιδιώματος στο σχολικό περιβάλλον, ενώ άλλοι θα επιθυμούσαν και τη διδασκαλία του για τον εμπλουτισμό των γνώσεων που διαθέτουν τα παιδιά τους στο τρικεριώτικο ιδίωμα.

«[τα τρικεριώτικα] να μην επιτρέπονται, μόνο όσον αφορά κάποιες λέξεις που να ξέρει το παιδί την κανονική λέξη και τον ιδιοματισμό κάποιας λέξης, αν θέλει να αναφερθεί μεμονωμένα. Όχι ολόκληρη πρόταση.»

«Μέσα στην τάξη όχι [να μην χρησιμοποιείται το ιδίωμα]. Έξω από την τάξη δεν μπορεί να γίνεται αυτό. Τα παιδιά είναι ελεύθερα, πρέπει και να νιώθουν ελεύθερα στο διάλειμμα να εκφράζονται όπως θέλουν. Μέσα στην τάξη που ο δάσκαλος δίνει τις οδηγίες του και είναι ο αρχηγός της τάξης πρέπει να μιλάνε σωστά.»

«Θα έλεγα να το ενισχύσει.»

«Όχι το ιδίωμα να το διδάξει, αυτό ούτως ή άλλως το έχουμε από το σπίτι. Όχι δεν το θεωρώ απαραίτητο. Κανονικά τη γλώσσα, όπως κι εμείς στο

σχολείο όταν είμαστε μικρά, κανονικά, μας μιλούσαν οι δασκάλες μας κι οι καθηγήτριες στην κανονική τη γλώσσα. Έτσι είναι το πιο σωστό.»

«Τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν τη γλώσσα που μιλάνε στο σχολείο.»

«Τα τρικεριώτικα τα μαθαίνουν από το σπίτι, την παρέα στην πλατεία, όχι να τα διδάσκουν. Να διδάσκουν τα κανονικά.»

«Ούτε να το απαγορεύουν, ούτε να το ενισχύουν το ιδίωμα. Νομίζω ότι θα έπρεπε να στο πολύ τραβηγμένο, που ένα παιδί δεν χρησιμοποιεί καθόλου σωστά τις λέξεις, θα έπρεπε να το πάνε προς την πλευρά της σωστής εκφοράς του λόγου. Αλλά όχι όμως να το κάνουν να αισθανθεί ότι δεν είναι σωστό. Νομίζω μία μέση οδός θα ήταν η καλύτερη.»

«[οι δάσκαλοι πρέπει] να διορθώνουν το παιδί και να προσπαθούν να του μάθουν το φυσιολογικό.»

«Να τους μαθαίνει [το σχολείο] και τα τρικεριώτικα και τα υπόλοιπα. Γιατί πρέπει να μεγαλώσουν τα παιδιά και να γνωρίσουν τις ρίζες τους. Είναι καλό δεν είναι κάτι άσχημο.»

«[οι εκπαιδευτικοί] να μπορούν να τα διορθώσουν αλλά να ξέρουν και τα τρικεριώτικα.»

Επιπροσθέτως, όλοι οι γονείς εξέφρασαν με σιγουριά την άποψη ότι κανένα από τα παιδιά τους δεν αισθάνεται μειονεκτικά για τη χρήση του ιδιώματος. Όλοι εξέφρασαν μία αυτοπεποίθηση για τα συναισθήματα των παιδιών τους, ακόμα και εκείνοι που αντιμετώπιζαν αρνητικά το τρικεριώτικο ιδίωμα.

«Όχι βέβαια [...]. Κάθε παιδί έχει συνηθίσει έτσι όπως μιλάει. Σίγουρα μεγαλώνοντας [...] εξελίξει όλο αυτό και μιλήσει πιο σωστά και αν βγει και έξω από το χωριό θα μιλήσει πιο σωστά Ελληνικά.»

«Εμένα [της κόρης μου] της αρέσει η γλώσσα που χρησιμοποιούν εδώ στο Τρίκερι. Δηλαδή, προτιμάει να μιλάει όπως μιλάνε οι περισσότεροι, όπως οι φίλες της.»

«Από το Β. συγκεκριμένα δεν νομίζω [ότι αισθάνεται μειονεκτικά], γιατί είναι παιδί που δεν είναι τόσο πολύ ευαίσθητο, γιατί το έχω μάθει εγώ έτσι. Δηλαδή, ότι αν κάνεις κάτι που δεν βλάπτει τον άλλο, να είσαι περήφανος ότι εμένα μ'αρέσει αυτό που κάνω, εγώ είμαι αυτός που είμαι, αρκεί να μην βλάψουμε, να μην πειράζουμε τον άλλον. Αλλά, ο Β. συγκεκριμένα δεν θα τον πείραζε.»

«Όχι, τώρα τα παιδάκια δεν μιλάνε τόσο πολύ όπως μιλούσαμε εμείς πιο παλιά. Τώρα για την Κ. δεν μπορώ να πω πως θα πάει σε μια παρέα και ότι θα ξεχωρίσει, γιατί θα μπορέσει να το καλύψει. Μπορεί να μιλάει τρικεριώτικα αλλά όχι τόσο έντονα.»

«Το δικό μου το παιδί όχι [δεν θα αισθανθεί μειονεκτικά]. Το δικό μου δεν επηρεάζεται εύκολα. Νομίζω θα το αποδεχτούν αμέσως γιατί είναι έξω καρδιά και κοινωνικός.»

«Πιστεύω ότι το παιδί μου θα αδιαφορήσει τελείως, γιατί μιλάει και σωστά αλλά και τρικεριώτικα.»

Τέλος, οι γονείς κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για το πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους τη γλωσσική ποικιλία. Όλοι οι γονείς θεώρησαν πως είτε αδιαφορούν είτε την ενισχύουν. Κανένας δεν εξέφρασε την άποψη πως την αποδοκιμάζουν.

«Πιστεύω ότι δεν παίρνουν μέρος σε αυτό [στη διδασκαλία του ιδιώματος]. Δεν μπορούν να κάνουν και κάτι. Απλά αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα. Αλλά παρ'όλα αυτά, εγώ πιστεύω ότι δεν είναι σωστό να τα αφήνουν να μιλάμε με ιδιοματισμούς. Πρέπει να μιλάνε σωστά Ελληνικά. Στο σπίτι μπορούν να μιλάνε όπως θέλουν. Στο σχολείο, ιδίως μέσα στην τάξη, πρέπει να μάθουν, γι αυτό είναι εκεί, να μάθουν σωστά Ελληνικά.»

«Ούτε αδιαφορούν, ούτε τα μαλώνουν, απλώς μέσα στην καθημερινότητα, μέσα στη διδασκαλία αφομοιώνει το παιδί αυτά που ακούει και το πως μιλάει η δασκάλα. [...] Προσπαθούν οι δασκάλες ούτε να προσβάλουν τα παιδάκια, το σέβονται ότι είναι στο χωριό.»

«Δεν πιστεύω ότι έχουν πρόβλημα δηλαδή πως μιλάνε τα παιδάκια. Τώρα εντάξει αν καμιά φορά το παρακάνουν ίσως να υπάρχει μία διόρθωση.»

«Όχι, η δασκάλα γελάει, δεν τα ενθαρρύνει αλλά της αρέσει, έρχεται πιο κοντά στα παιδιά με αυτόν τρόπο.»

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι αρκετές από τις μητέρες των παιδιών, εξέφρασαν την ανησυχία ότι τα παιδιά τους, ολοκληρώνοντας τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα δυσκολεύονταν στην μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή. Συνεπώς, αν είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μία μόνο γλώσσα να μιλάει το παιδί τους, θα επέλεγαν την Κοινή Νεοελληνική, γιατί το ιδίωμα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μελλοντική τους επιτυχία. Είναι εμφανής η εμμονή των γονέων στη σχέση μεταξύ γλώσσας και ακαδημαϊκής επίδοσης και καταξίωσης των παιδιών τους.

Μάλιστα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειονότητα των γονέων εξέφρασαν ότι προβληματίστηκαν με το περιεχόμενο της έρευνάς μας, καθώς μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχαν συσχετίσει τη σημασία της γλώσσας με την συναισθηματική ανάπτυξη και ευφορία των παιδιών τους.

2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έχοντας αναλύσει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των παρατηρήσεων, των διδασκαλιών και των συνεντεύξεων αυτής της έρευνας, οδηγηθήκαμε σε ορισμένα συμπεράσματα. Καταρχάς, η αρχική μας υπόθεση ότι η αξιοποίηση του ιδιώματος στη διδασκαλία θα ενίσχυε το ενδιαφέρον των μαθητών για το γλωσσικό μάθημα επιβεβαιώθηκε. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μαθητών, 9 στους 10 εξέφρασαν την επιθυμία να επαναλάβουν γλωσσικά μαθήματα που να εκμεταλλεύονται το γλωσσικό ιδίωμα. Συνεπώς, παρατηρήθηκε πολύ έντονο ενδιαφέρον για συμμετοχή και για μάθημα, εφόσον αυτό περιείχε δραστηριότητες του ιδιώματος. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων οι μαθητές βίωσαν κάτι διαφορετικό και αναπάντεχο στη μαθησιακή διαδικασία, που τους πρόσφερε γνώσεις, διαφοροποιημένες από το κατεστημένο του γλωσσικού μαθήματος. Μπορούμε, συνεπώς, να συμπεράνουμε ότι η εισαγωγή του ιδιώματος στη μαθησιακή διαδικασία λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας στο ενδιαφέρον των μαθητών για τη γλώσσα.

Παράλληλα, προσεγγίζοντας τη γλωσσική ποικιλία κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος ή οποιουδήποτε άλλου, οι μαθητές ανέπτυξαν αισθήματα ασφάλειας και οικειότητας με την εκπαιδευτικό, διευκολύνοντας έτσι το παιδαγωγικό έργο και την εκπλήρωση των παιδαγωγικών στόχων που είχαν τεθεί.

Επιπλέον, σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με τη χρήση του ιδιώματος, μπορούσε κανείς εύκολα να παρατηρήσει μία συνεχή προφορική συμμετοχή των μαθητών. Οι δραστηριότητες, παρότι γραπτές και ατομικές, δεν ολοκληρώθηκαν με αυτόν τον τρόπο. Κάθε μαθητής είχε την ανάγκη να μοιραστεί προφορικά τη σκέψη του, είτε με τον διπλανό του είτε σε όλη την τάξη. Αυτός ο ενθουσιασμός για συμμετοχή μετέτρεψε ένα δασκαλοκεντρικό μετωπικό μάθημα, σε μαθητοκεντρικό και ομαδοσυνεργατικό, το ίδιο ευχάριστο και δημιουργικό και για τον εκπαιδευτικό αλλά πρωτίστως για τους μαθητές. Μία πρόσφατη έρευνα της Yiakoumetti (2007) σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, έδειξε πως η συμπερίληψη της διαλέκτου στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει θετικές επιδράσεις σε όλους τους μαθητές.

Αξίζει να επισημανθεί η εμφανής διαφορά στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα στις δύο διδασκαλίες. Η χρήση του γλωσσικού ιδιώματος αποτέλεσε έναυσμα για αυτούς τους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο γλωσσικό μάθημα με τη χρήση του ιδιώματος, γεγονός που δεν πραγματοποιήθηκε

στην πρώτη διδασκαλία. Η διήγηση προσωπικών βιωμάτων και η αναπαραγωγή προφορικού ιδιωματικού λόγου ενθάρρυνε αυτούς τους μαθητές να συμμετέχουν με ενθουσιασμό σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Σε μία έρευνα που πραγματοποίησαν ο Ντίνας και η Ζαρκογιάννη (2009) σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας το ιδίωμα Αφάντου Ρόδου, συμπέραναν και οι ίδιοι πως «αδύνατοι» μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 121).

Εντύπωση, ακόμη, προκαλεί το γεγονός της προσαρμογής των μαθητών στη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, όπως παρατηρήθηκε στην πρώτη διδασκαλία. Οι γλωσσικές επιλογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί ασκούν καθοριστική επίδραση στον τρόπο χρήσης της γλώσσας των ίδιων των μαθητών. Έτσι, είναι προφανής η σημασία των στάσεων που διαθέτει η εκάστοτε εκπαιδευτική κοινότητα.

Όσον αφορά στις στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλία και των τριών ομάδων που ερευνήθηκαν, τα δεδομένα μας προσφέρουν ποικίλα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα των εκπαιδευτικών εξέφρασε ότι δε διαθέτει προκαταλήψεις απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες, αλλά δύο στους τρεις τις επιτρέπουν μόνο στον προφορικό λόγο, απαγορεύοντάς τες ρητά στο γραπτό λόγο, ενισχύοντας πάντα τη χρήση της πρότυπης γλώσσας. Παράλληλα, εντοπίστηκε ότι οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις δεν τηρούνταν απαραίτητα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συνεπώς, για να διαμορφωθούν σωστά συμπεράσματα που αφορούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες, η συλλογή δεδομένων αποκλειστικά με τη μέθοδο της συνέντευξης είναι αναποτελεσματική, καθώς οι απόψεις που μπορεί να διατυπώνουν δεν εφαρμόζονται απαραίτητα στη σχολική τάξη.

Επιπλέον, παρότι η ομάδα των εκπαιδευτικών εξέφρασε γενικά θετικές απόψεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλία, η αντιμετώπιση του ιδιώματος δε συνδέονταν απαραίτητα με αυτές. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί παρότι μπορεί να διαθέτουν θετικές στάσεις απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες, δε διαθέτουν την ανάλογη κατάρτιση ώστε να τις διαχειριστούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Είναι συνεπώς ξεκάθαρο από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ότι η γλωσσική ποικιλία της περιοχής στιγματίζεται και χρησιμοποιείται αποκλειστικά όταν πρόκειται να επιτελέσει σκοπούς αστεϊσμού, τιμωρίας, κ.ά. Ενδιαφέρουσες είναι

οι μελέτες των Pavlou & Paparavliou (2004), όπου 133 δάσκαλοι στην Κύπρο απάντησαν σε ερωτηματολόγια. Το 60% από αυτούς δήλωσε πως χρησιμοποιεί την κυπριακή διάλεκτο για να προσεγγίσει έναν μαθητή που αντιμετωπίζει προβλήματα και το 70% για να επεξηγήσει έννοιες που οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν.

Αναφορικά με την ομάδα των μαθητών, συμπεραίνουμε ότι κατανοούν τη διαφοροποίηση των ποικιλιών που διαθέτει μία γλώσσα, αλλά δεν αντιμετωπίζουν καμία προκατειλημμένα. Κανένας από τους μαθητές δε θεώρησε το ιδίωμα ανώτερο ή κατώτερο από την πρότυπη γλώσσα, απλά σημείωσαν ότι διαφοροποιείται σύμφωνα με την ανάλογη περίσταση επικοινωνίας. Οι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνεπώς δε διαθέτουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες και προφανώς και στους χρήστες τους, εφόσον επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Αντίθετα, στη έρευνα που πραγματοποίησε η Αγγελοπούλου (2010) για το γορτυνιακό ιδίωμα και τη χρήση του σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές χαρακτηρίζουν κείμενα και ηχογραφήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στο γορτυνιακό ιδίωμα ως «παλιά», «χωριάτικα», «λαϊκά», «βλάχικα» και «της επαρχίας», επισημαίνοντας και τη διαφορά σε μορφωτικό επίπεδο. Η Αγγελοπούλου συμπεραίνει στη συνέχεια ότι το ιδίωμα συνεπάγεται την απουσία μόρφωσης, τη μεγάλη ηλικία και τη διαμονή σε χωριό.

Τέλος, η πλειονότητα των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν την άποψη ότι δεν αντιμετωπίζουν αρνητικά το ιδίωμα, αλλά θα προτιμούσαν τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν την πρότυπη γλώσσα για να επιτύχουν στη μελλοντική ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή. Είναι, λοιπόν εμφανές, ότι θεωρούν πως η χρήση του ιδιώματος από τα παιδιά τους, δεν θα τους διασφαλίσει ένα επιτυχές μέλλον, σε αντίθεση με την πρότυπη γλώσσα. Συνεπώς, οι γονείς είναι αρνητικά διακείμενοι στη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν τα παιδιά τους, ακόμη και αν οι ίδιοι αισθάνονται υπερήφανοι για τη μητρική τους γλώσσα. Άλλωστε, αξιοσημείωτη είναι και η επιλογή των λέξεων με στόχο να εκφραστεί η κάθε γλωσσική ποικιλία. Έτσι η πρότυπη γλώσσα χαρακτηρίζεται ως «σωστά Ελληνικά», «ανώτερη», «κανονική», «η γλώσσα του σχολείου» και «φυσιολογική», ενώ το ιδίωμα χαρακτηρίζεται «κατώτερο», «λάθος» και «χωριάτικο». Ακόμη και αν η γενική άποψη που εκφράζουν είναι θετική προς τη διάλεκτο, η εκφορά του λόγου τους αναδεικνύει βαθιά ριζωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ανωτερότητα της πρότυπης γλώσσας και την κατώτεροτητα της διαλέκτου.

3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ραγδαία αύξηση της μετανάστευσης, της παγκόσμιας οικονομικής ενοποίησης, της τεχνολογικής ανάπτυξης και της πολυπολιτισμικότητας μαρτυρούν ότι η ύπαρξη ενός μοναδικού γλωσσικού πρότυπου δεν μπορεί να υφίσταται. Σε αυτή τη νέα πραγματικότητα «η σπουδαία δεξιότητα που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές είναι να χειρίζονται διαλέκτους, ύφος, σημειολογικές διαφορές, αλλαγή κωδικών, δια-γλώσσες και υβριδικά διαπολιτισμικά είδη λόγου» (Ντίνας, Ζαρκογιάννη 2009: 102). Το παραδοσιακό γλωσσικό μάθημα, όμως, αντιστρατεύεται το γεγονός ότι η γλωσσική ποικιλότητα είναι μία σύγχρονη πραγματικότητα, οδηγώντας τα νεοελληνικά γεωγραφικά ιδιώματα στη σταδιακή εξαφάνιση. Δυστυχώς, το υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα του σημερινού σχολείου και ο συνεχής αγώνας των εκπαιδευτικών για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης οδηγούν στο να υιοθετείται μία γλώσσα-νόρμα και οι υπόλοιπες να καταδικάζονται. Η συρρίκνωση αυτή των γεωγραφικών ποικιλιών έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια λεξιλογικών στοιχείων και εκφραστικών μέσων, αλλά και της διαφορετικότητας αυτής καθεαυτής ενός πολιτισμού.

Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη, πιστεύουμε ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος πρέπει να πάψει πια να στοχεύει αποκλειστικά σε γλωσσικούς στόχους, αλλά μέσω της αξιοποίησης των ιδιωμάτων, να προάγονται στάσεις αλληλοσεβασμού απέναντι τόσο στη γλωσσική όσο και στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Η αξιοποίηση της διαλεκτολογίας στο γλωσσικό μάθημα, και όχι μόνο, μπορεί να διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών, μεταφέροντάς τους από ένα μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό περιβάλλον, σε ένα περιβάλλον πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό με στόχο την άρση προκαταλήψεων και στερεότυπων που αφορούν τη γλωσσική ετερότητα.

Στο πλαίσιο της προαναφερθείσας θεωρητικής αρχής δημιουργήσαμε και εφαρμόσαμε τη διδακτική προσέγγιση του ιδιώματος που περιγράφηκε εκτενώς στη συγκεκριμένη εργασία. Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί ότι η αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών προϋποθέτει τον προγραμματισμό και την εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου σχεδίου εργασίας (project), όπου οι μαθητές θα ασχολούνται με την τοπική ιστορία, με τη γραπτή/προφορική παράδοση, με την κατανόηση γλωσσολογικών φαινομένων, τη σύγκριση μεταξύ ιδιωμάτων/διαλέκτων, την επαφή με τον ιδιωματικό/διαλεκτολογικό πλούτο, την γνωριμία διάφορων κειμενικών ειδών,

ιδιαίτερα συγγραφέων που χρησιμοποιούν πλήθος ιδιοματικών λέξεων όπως ο Παπαδιαμάντης, ο Καζαντζάκης, ο Παλαμάς, ο Σολωμός, ο Σεφέρης, ο Καβάφης, ο Μακρυγιάννης κ.ά., αλλά και αυθεντικών προφορικών κειμένων μέσα από μαγνητοφωνήσεις. Το Σχέδιο Εργασίας θα μπορούσε να έχει μικρή ή μεγάλη διάρκεια και να διαθέτει τόσο γνωστικούς στόχους, όπως την ανάπτυξη της δεξιότητας επιλογής του κατάλληλου γλωσσικού κώδικα ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και τον εμπλουτισμό των εκφραστικών μέσων των μαθητών, εισάγοντας στο λεξιλόγιό τους ιδιοματικές λέξεις και εκφράσεις που προσθέτουν ζωντάνια και παραστατικότητα στο λόγο τους και ενισχύουν τη γλωσσική δημιουργικότητα, αλλά και σε παιδαγωγικούς στόχους, όπως την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την τοπική γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν και τη διαμόρφωση στάσεων σεβασμού απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα και συνεπώς και στην πολιτισμική ετερότητα, περιορίζοντας τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και βελτιώνοντας την αυτοεκτίμησή τους.

Βέβαια, για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποδεχτεί τη γλωσσική ποικιλία που μεταφέρουν οι μαθητές του και να διευρύνει το γλωσσικό επίπεδο τους, εκμεταλλευόμενος αυτή την ποικιλία. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει την επίσημη γλώσσα στους μαθητές, ενισχύοντας όμως παράλληλα τη χρήση του ιδιώματος, επιχειρώντας να συνειδητοποιήσουν την ισοδυναμία όλων των ποικιλιών και την χρήση τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Η αξιοποίηση του ιδιώματος μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν στη διαφοροποίηση του ύφους τους σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις και με ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει διάφορες τέτοιες διδακτικές δραστηριότητες ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

Είναι βέβαια κατανοητό ότι όλες οι διδακτικές προτάσεις που προαναφέραμε απαιτούν μία ριζική αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος αλλά και των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών. Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να στοχεύει σε ένα μη ρυθμιστικό και κανονιστικό χαρακτήρα στη διδασκαλία της γλώσσας και στην διαμόρφωση στάσεων σεβασμού προς τις γλωσσικές ποικιλίες. Παράλληλα, τα προγράμματα σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών οφείλουν να ενημερώνουν τους φοιτητές για την αξία των διαλέκτων και τον τρόπο αξιοποίησής τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Τέλος, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να

αντιληφθούν την ισότητα μεταξύ όλων των γλωσσικών ποικιλιών και να μην είναι προκατειλημμένοι απέναντι σε όλες τις ποικιλίες εκτός της επίσημης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allport, G.W. (1935). *Attitudes*, in *A Handbook of Social Psychology*, ed. C. Murchison. Worcester, MA : Clark University Press, pp. 789–844.
- Αγγελοπούλου, Δ. (2010). *Το γορτυνιακό ιδίωμα και η χρήση του στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2012). *Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων: Κοινωνιογλωσσολογία και βασικές εφαρμογές στο σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Βασιλείου, Θ. Α. & Σταματάκης, Ν. (2000). *Λεξικό επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βερούλου, J. (1987). “Τρίκερι: κινητικότητα και σχέσεις ένταξης”. Στο Δαμιανάκος, Σ. (επιμ.) *Διαδικασίες Κοινωνικού Μετασχηματισμού στην Αγροτική Ελλάδα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ, σσ. 277-295.
- Edwards, J. (1974). “Characteristics of disadvantaged children”. *Journal of the Irish Journal of Education*, Vol. 8, No. 1, summer 1974, pp. 49-61.
- Ferguson, C. A. (1959). “Diglossia”. *Journal Word*, Vol. 15, pp. 325-340.
- Hatzidakis, G. N. (1892). *Einleitung in die neugriechische Grammatik*. Leipzig : Breitkopf & Hartel.
- Haugen, E. I. (1972). *The Ecology of Language*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics* (Cambridge Textbooks in Linguistics), 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). “Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και του τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας”. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.), *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη : ΚΕΓ. σσ. 680-696.
- Κακριδή, Μ., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β. (1999). “Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση”. Στο περιοδικό *Γλωσσικός υπολογιστής*, Σεπτέμβριος 1999 – Ιούνιος 2000, σσ. 103-112.
- Κουρδής, Ε. (2007). *Θεσσαλικό ιδίωμα: από τα κοινωνικά σημεία στη γλωσσική ιδεολογία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Labov, W. (1991). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lambert, W.E. (1967). "A social psychology of bilingualism". *Journal of Social issues*, Vol. 23, Issue 2, April 1967, pp. 91-109.
- Λιάπης, Κ. (1996). *Το γλωσσικό ιδίωμα του Πηλίου*. Βόλος: Ώρες.
- Menzies, J. (1991). *An Investigation of Attitudes to Scots and Glasgow Dialect Among Secondary School Pupils*. Glasgow: University of Glasgow.
- Μαγαλιού, Λ. Α. (2000). *Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών: θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή παρατήρηση, Η έρευνα στη σχολική τάξη". Στο περιοδικό *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 10, σσ. 5-19.
- Μοσχονάς, Σ. Α. (2002). "Κοινή γλώσσα και διάλεκτος: το ζήτημα της «γλωσσικής διμορφίας» στην Κύπρο". *Περιοδικό Νέα Εστία*, τόμος 151, τεύχος 1745 (Μάιος 2002), σσ. 898-928.
- Μπασλής, Ι.Ν. (1985). "Απόψεις της κοινωνικής γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας". Στο περιοδικό *Γλώσσα και εκπαίδευση*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (Σεμινάριο 5, Αθήνα, Ιούνιος 1985), 137-146.
- Μπασλής, Ι.Ν. (1994). Η φωνολογία των δημοτικών τραγουδιών της Θεσσαλίας. Στο: *Σελίδες από την Ιστορία της Λάρισας*, Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Λαρισαϊκών Σπουδών, Λάρισα, 20-21 Μαρτίου 1993, σσ. 241-248.
- Μπασλής, Ι.Ν. (2004). *Η στάση του δασκάλου απέναντι στον δίγλωσσο μαθητή*. Ιωάννινα : Ψηφιακή Βιβλιοθήκη.
<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/271> (προσπελάστηκε 6/7/2014).
- Newton, B. (1973). *The Generative Interpretation of Dialect: A Study of Modern Greek Phonology* (Cambridge Studies in Linguistics) Cambridge University Press; 1 edition (February 23, 1973).
- Ντίνας, Κ. Δ. (2005). *Το γλωσσικό ιδίωμα της Κοζάνης*. Κοζάνη: Ινστιτούτο βιβλίου και ανάγνωσης.
- Ντίνας, Κ. Δ. & Ζαρκογιάννη Ε. Χ. (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων: η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Pavlou, P. & Papapavlou, A. (2004). Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *Journal of International Journal of Applied Linguistic*, Issue 14, pp. 243-258.
- Rosenthal, M.S. (1974). "The magic boxes: pre-school children's attitudes toward black and standard English". *The Florida FL Reporter*, Spring/Fall 1974, pp 55.
- Saussure, F. de (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, μετάφρ. Φώτης Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα : Παπαζήσης.
- Seligman, C. R., Tucker G. R. & Lambert W. E. (1972). "The effects of speech style and other attributes on teachers' attitudes toward pupils". *Journal of Language in Society*, Vol. 1, Issue 1, April 1972, pp. 131-142.
- Siegel, J. (1985). "Koinés and Koineization". *Journal of Language in Society*, Vol. 14, Issue 3, September 1985, pp. 357-378.
- Τζάρτζανος, Α. (1909). Περί της Συγχρόνου Θεσσαλικής Διαλέκτου. Στο Ελληνική Διαλεκτολογία (1989), Τόμος 1ος, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζιτζιλής, Χ. (2000). Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία. Στο Χριστιδης, Α.-Φ. και συν. (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 15-22.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. [1938] (1980). *Νεοελληνική Γραμματική: Ιστορική Εισαγωγή*. 3ος τόμος του Άπαντα. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1946). *Οι ξένες γλώσσες και η αγωγή*. Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 7ος τόμος. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 407-562.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1987). *Χρηστικό Λεξικό κοινωνιολογίας*, 2^η Έκδοση. Αθήνα : Gutenberg.
- Υπ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι. 2001. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα : Υπ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι.
- Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*, 2nd Edition. Oxford: Wiley – Blackwell.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία: κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Χαραλαμπίδης, Α. (1985). “Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας”. Στο περιοδικό *Γλώσσα*, έτος 3, τεύχος 9. Αθήνα: Νέα Παιδεία, σσ. 38-53.
- Χριστίδης, Α-Φ. (2001) . “Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός”, στο Χριστίδης, Α-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη:ΚΕΓ. σσ. 264-269.
- Yiakoumetti, A. (2007). Choice of classroom language in bidialectal communities: To include or to exclude the dialect? journal of *Cambridge Journal of Education*, Issue 37, pp. 51-66.

ΓΛΩΣΣΑΡΙ

αγκιασμός, ο	= το πίσω μέρος
ανουχλιούμαι	= ενοχλούμαι
απλοϊόμαι	= απαντάω
αράι-αρί	= καλέ, (αρσ./θηλ.) επιφώνημα
αφέντησης, ο	= μπατζανάκης
βίγλα, η	= παρατηρητήριο
γαβάθα, η	= πιατέλα
γαβάνι, το	= χάλκινο γουδί
γαλιάγρα, η	= ελαιοτριβείο
γιούκος, ο	= σκεπάσματα, κουβέρτες και χαλιά τοποθετημένα το ένα πάνω στο άλλο
γκαϊδός, ο	= αλλήθωρος
γκλαβανή, η	= καταπακτή, πόρτα εισόδου στη σκεπή
γούβα, η	= μικρή κοιλότητα, περιοχή κατώτερη από τα διπλανά επίπεδα
γρίτικος, -η, -ο	= της γριάς
θηκιαστή, η	= βλέπε θηκιαστή
θμιλιά, η	= άσχημη σωματική μυρωδιά
ιάτσι, το	= γιατροσόφι
κάιας, ο	= λίβας, ζεστός αέρας
καλαναρχώ	= φλυαρώ
καμιζόλα, η	= ζακέτα
κανιά, τα	= αδύνατα πόδια
κάνιστρο, το	= γαζοτενεκές με χερούλι
κανούτα, η	= ασπρόμαυρη αίγα
καπάνια, τα	= σιαγώνες
καρύτικος, -η, -ο	= κατασκευασμένος από ξύλο καρυδιάς
καταπιώνας, ο	= λάρυγγας
κερασί, το	= κουνιάδα
κιλίμι	= χαλί υφασμένο στον αργαλειό
κλαμούρα, η	= μεγάλο κλωνάρι
κλαντρίμι, το	= καλντερίμι
κορβέτι, το	= ιστιοφόρο πλοίο

κοργιαλός, ο	= σαλιγκάρι της θάλασσας
κοριτσομάνι, το	= πλήθος κοριτσιών
κουκουσίτσα, η	= καρύδι
κουμπσιά, η	= κομμάτι ψωμί
κούρμπα, η	= στροφή
κουρούκι, το	= πράσινη ελιά
κουροψαλίδα, η	= ψαλίδι κουρέματος
κρεβατόγυρος, ο	= κεντημένο πανί που τοποθετείται γύρω από το κρεβάτι
κρητήρια, τα	= βράχια
κρυφοτσίπνο, το	= κρυφή τσέπη
κρυφωδάγκωτος, -η, -ο	= αυτός που σε μαχαιρώνει πισώπλατα
λαλημένος, -η, -ο	= τρελός
λίγδα, η	= λιπαρή ακαθαρσία
λούγκες, οι	= ακμή στο πρόσωπο
λουθνάρια, τα	= δοθιήνες, μεγάλα σπυριά
μανιά, η	= γιαγιά
μαξούλι, το	= σοδιά ελιών
ματζούκα, η	= δηλητηριώδες χορταρικό
μιλγκόνι, το	= μυρμήγκι
μιλίγκι, το	= κρόταφος
μπακράτσι, το	= κουβάς
μπατανία, η	= μάλλινη υφαντή κουβέρτα
μπγάρια, τα	= ζυμομύκητες
μποέλα, η	= βλέπε μπακράτσι
μπόσκος, -η, -ο	= χαλαρός
νίβω	= πλένω
ντελιμπερσίμης, ο	= πολύς αέρας
ξάφι, το	= χρυσάφι
ξεκουτιένω	= παθαίνω άνοια
ξεμεσκλίζομαι	= υπερβολική διάσταση σκελών λόγω πτώσεως ή ατυχήματος
ξεσώαστος, ο	= άμυαλος
ξετσαουλιάζομαι	= προκαλώ πόνο στις σιαγόνες μου
ξεχλοϊάζομαι	= δροσίζομαι
ξτέλα, η	= σκάφη

ξτερνό, το	= τελευταίο
όχτος, ο	= γκρεμός
πάκια, τα	= τα κάτω πλευρά
πάντα, η	= χαλί-ταπετσαρία τοίχου
πανωκόρμι, το	= το πάνω μέρος ενός φορέματος
παρασιά, η	= αναμμένο τζάκι με χρήση τη μαγειρική
πατ'σράκι, το	= μικρή πατσούρα
πατσούρα, η	= κανάτα
πατσούρα, η	= μεταλλική κανάτα νερού
πεδιλόος, ο	= πετσέτα τοποθετημένη κατάλληλα διπλωμένη στο κεφάλι για μεταφορά αντικειμένων
πεταλίδα, η	= μαλακόστρακο με ανοιχτό κωνικό κέλυφος προσκολλημένο στα θαλάσσια βράχια
πινιώτα, η	= κούπα
προβέντα, η	= πανέρι με πασχαλινά δώρα
ριζάρι, το	= ρίζα φυτού που βάφει με κόκκινο χρώμα
σαγρί, το	= βλέπε σαγρί
σαρδέλα, η	= γεράνι
σκαμνιά, η	= μουριά
σουιάζομαι	= καλλωπίζομαι
σούμιο, το	= παρατσούκλι
σπλάθα, η	= αεράκι
σταφλιά, η	= αμπέλι
στέρνα, η	= δεξαμενή νερού
στλιάρι. το	= ξύλο που χρησιμοποιείται στο σκαλιστήρι
σώνω	= τελειώνω
ταντερί, το	= ζακετάκι
ταχιά	= αύριο
ταχινό, το	= πρωί
τραχλιά, η	= λαιμόκοψη
τρικώμια, τα	= το πίσω μέρος του λαιμού, σβέρκος
τσάγαλο, το	= άγουρο αμύγδαλο
τσαούλια, τα	= σιαγόνες
τσάτσκα, η	= βλέπε πινιώτα

τσαφτήρι, το	= αναπτήρας
τσιρώνω	= τηγανίζω
τσάλι, το	= πήλινο μαγειρικό σκέυος
τσόκος, ο	= αντίχειρας
τσούκα, η	= καρούμπαλο
φλυτζάνα, η	= κούπα
φουσκόκλουρα, η	= τηγανίτα
‘φτάζ’μο, το	= εφτάζυμο
φτ’νάκ’, το	= μικρή φτήνα
φτήνα, η	= πήλινο αγγείο μεταφοράς ελιών
φτουράω	= χαλάω
χαμαλάκι, το	= τηγανιτή τυρόπιτα
χλιάρι, το	= κουτάλι
χόβολη, η	= στάχτη
χράμι, το	= μάλλινο χρωματιστό υφαντό
ψυχοπιάνομαι	= ευχαριστιέμαι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Φύλλο παρατήρησης

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ		
1 ^{ος} ΑΞΟΝΑΣ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ/ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ
<i>Αντικειμενικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία</i>		
Περιοχή στην οποία εδρεύει το σχολείο		
Τύπος σχολείου (Πολυθέσιο 12/θ, 6/θ κλπ)		
Λειτουργία ολοήμερου σχολείου		
Λειτουργία: Τάξης υποδοχής, Τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας, Τμήματος ένταξης		
Εφαρμογή Ευέλικτης ζώνης		
Ύπαρξη εργαστηρίων (φυσικής, υπολογιστών κτλ)		
Αριθμός διδασκόντων		
Διαμόρφωση και σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος		

<p>Σύνθεση της τάξης:</p> <p>-Αριθμός μαθητών: σύνολο- αναλυτικά αγόρια/κορίτσια</p> <p>-Αριθμός μαθητών προερχομένων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα</p> <p>-Υπαρξη μαθητών με αναπηρίες</p>			
2^{ος} ΑΞΟΝΑΣ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ		ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ/ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ
<i>Διδακτικό πλαίσιο της σχολικής εργασίας</i>	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Μέγεθος αίθουσας			
Διάταξη θρανίων			
Φωτισμός, ακουστική, θερμοκρασία, εξαερισμός, χρωματισμοί			
Μέθοδος διδασκαλίας			
Φάσεις της διδασκαλίας			
Συχνότητα και τρόπος χρήσης των εποπτικών μέσων στόχων			
Τρόπος αξιολόγησης των μαθητών			
Αναλογία ερωτήσεων εκπαιδευτικών-μαθητών			
Χρήση άλλων πηγών πληροφόρησης, εκτός του			

σχολικού εγχειριδίου			
Διδακτικές τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής των μαθητών από τον εκπαιδευτικό			
3^{ος} ΑΞΟΝΑΣ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ		ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ/ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ
<i>Παιδαγωγικό και ψυχοκοινωνικό κλίμα της διδασκαλίας στην τάξη</i>	ΘΕΤΙΚΗ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	
Το πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ <u>εκπαιδευτικού και μαθητών</u> , κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από αποδοχή, ασφάλεια, οικειότητα, συνεργασία και αλληλεπίδραση			
Το πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας <u>μεταξύ των μαθητών</u> , κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από αποδοχή, ασφάλεια, οικειότητα, συνεργασία και αλληλεπίδραση			
Παροχή ισότητας ευκαιριών σε όλους τους μαθητές από τον εκπαιδευτικό, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Δυνατότητες αυτοέκφρασης, ανάληψης πρωτοβουλιών)			
Επίπεδο δικαιοκατανομής αμοιβών-ποινών, για όλους τους			

μαθητές για την ίδια πράξη, θετική ή αρνητική αντίστοιχα.			
4^{ος} ΑΞΟΝΑΣ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ		ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ/
<i>Ο ρόλος του εκπαιδευτικού</i>	ΘΕΤΙΚΗ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ
Προετοιμάζει ψυχολογικά και προϊδεάζει γνωσιολογικά τους μαθητές σχετικά με το νέο αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί			
Ικανότητα διαλόγου του εκπαιδευτικού με τους μαθητές			
Έλεγχος της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών από τον εκπαιδευτικό			
Ισότητα μεταχείρισης μαθητών			
Ποιότητα εκφοράς λόγου (καθαρότητα, σαφήνεια, περιεκτικότητα)			
Τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων			
5^{ος} ΑΞΟΝΑΣ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ		ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ/
<i>Μαθητικές «αταξίες»- παραβατικότητα</i>	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Διαπιστώθηκαν «αταξίες» κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας			
Πόσοι αριθμητικά μαθητές προκαλούσαν τα περισσότερα προβλήματα «αταξιών»			
Οι εκδηλούμενες «αταξίες» δημιουργούσαν εμπόδια στην ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας			
Διαπιστώθηκε λεκτική ή μη λεκτική «παραβατικότητα»			

2. Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού διδασκαλίας για τη γλώσσα

Τάξη: Ε', ΣΤ' 3θέσιο Δημοτικό Σχολείο Τρικεριού	Μάθημα: Γλώσσα	Θεματική ενότητα: Ενότητα 16: Μουσεία	Ημερομηνία: 21 Μαΐου 2014	
Διδακτικοί στόχοι: <ul style="list-style-type: none"> να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις ιδιαιτερότητες της δομής κειμένων αναφορικού λόγου και να επαναλάβουν τις ιδιαιτερότητες των επιχειρηματολογικών κειμένων. 				
Διδακτικές ενέργειες 1^η φάση: Εισαγωγή- Προβληματισμός Η εισαγωγή στην διδακτική διαδικασία θα πραγματοποιηθεί με την παρουσίαση εικόνων από αγάλματα που στεγάζονται σε μουσεία και θα συζητηθεί ο ρόλος τους.	Μαθητικές ενέργειες 1^η φάση: Οι μαθητές θα εκφράσουν τις απόψεις τους μέσω συζήτησης.	Υλικά 1^η φάση: Η/Υ	Ομάδες 1^η φάση: ολομέλεια της τάξης	Δείκτες αξιολόγησης 1^η φάση: Διαγνωστική: η αξιολόγηση βασίζεται σε ερωτήσεις προϋπάρχουσας γνώσης.
2^η φάση: Επαφή με τα νέα δεδομένα/ επεξεργασία Θα πραγματοποιηθεί ανάγνωση του Άθω Δημουλά «Στο μουσείο» και επεξεργασία του με ερωτήσεις κατανόηση όπως: <ul style="list-style-type: none"> Τι παρατηρεί ο ποιητής; Ποια είναι η πορεία του βλέμματός του; Πώς νομίζεται ότι βοηθάει η τέχνη τη φαντασία; Γίνεται το αντίστροφο; Με ποιον τρόπο βοήθησε η 	2^η φάση: Οι μαθητές εκφράζουν τις απορίες του και απαντούν στις ερωτήσεις κατανόησης του ποιήματος. Τέλος, αναπαριστούν τον τρόπο που θαύμασε ο ποιητής το ακέφαλο άγαλμα.	2^η φάση: Βιβλίο Μαθητ ή, καρέκλ α	2^η φάση: Ολομέλεια της τάξης	

<p>τέχνη τη φαντασία του ποιητή;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ο ποιητής θαυμάζει το άγαλμα από δύο διαδοχικές θέσεις μέσα στο μουσείο. Ποιες είναι αυτές; • Έχει το ποίημα ομοιοκαταληξία; Ποια είναι αυτή; <p>Σε αυτό το σημείο σηκώνουμε έναν μαθητή σε μία καρέκλα, ώστε να αναπαριστά το άγαλμα, και ζητάμε από έναν άλλο να αναπαραστήσει με ποιον τρόπο θαύμασε το άγαλμα ο ποιητής.</p>				
<p>3^η φάση: Εφαρμογή νέας γνώσης</p> <p>Στην τρίτη φάση της διδασκαλίας μας θα γίνει ανάγνωση από τους μαθητές του κειμένου «Το άγαλμα που κρύωνε» του Χρήστου Μπουλώτη. Θα πραγματοποιηθεί επεξεργασία του κειμένου μέσω ερωτήσεων κατανόησης. Στη συνέχεια, χωρίζουμε το κείμενο σε ενότητες (1^η «Την τελευταία νύχτα... του 'κανε το χατίρι.» 2^η «Σαν μελένιο ονειρο...Μα τίποτα.» 3^η «Ξαφνικά μες στη σιωπή...που κρύωνε.»)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Η αγάπη του Λάμπρου για τη γλυπτική και η πραγματοποίηση της επιθυμίας του να μείνει μία μέρα στο μουσείο. 2. Τα ζωντανά αγάλματα στη 	<p>3^η φάση:</p> <p>Οι μαθητές αναγνώσουν το κείμενο «Το άγαλμα που κρύωνε» στο Βιβλίο του μαθητή. Έπειτα χωρίζουν το κείμενο σε τρεις ενότητες και δίνουν στην κάθε μία από έναν πλαγιότιτλο. Τέλος, οι μαθητές συμπληρώνουν με Σωστό και Λάθος την άσκηση 1.</p>	<p>3^η φάση:</p> <p>Βιβλίο του μαθητή</p>	<p>3^η φάση:</p> <p>Ολομέλεια της τάξης</p>	

<p>φαντασία του Λάμπη. 3. Το άγαλμα που κρύωνε και η φίλια του με τον Λάμπη. Έπειτα, συμπληρώνουμε την άσκηση 1. (ΑΣΛΛΣΛ)</p>				
<p>4^η φάση: Έλεγχος και ανατροφοδότηση-ανακεφαλαίωση-αξιολόγηση Στην τελευταία φάση της διδασκαλίας μας, οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν την περίληψη του κειμένου, αφού πρώτα δημιουργήσουν το σχεδιάγραμμά της. Για αυτό το σκοπό, θα δοθεί στους μαθητές φύλλο εργασίας. Οι μαθητές συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας ομαδικά και καταγράφουν την περίληψη ατομικά.</p>	<p>4^η φάση: Οι μαθητές χωρίζονται σε 2 ομάδες των 5 και καταγράφουν τα σημαντικότερα στοιχεία του κειμένου σε έναν πίνακα στο φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια, καταγράφουν ατομικά την περίληψη του κειμένου με τη χρήση του σχεδιαγράμματος.</p>	<p>4^η φάση: ομαδικά, ατομικά φύλλο εργασίας</p>	<p>4^η φάση: ομαδικά, ατομικά</p>	<p>4^η φάση: Τελική αξιολόγηση</p>

Τρικεριώτικο Ιδίωμα

1. Βάζω τις κατάλληλες λέξεις στα κενά.

- Η μου μ' έλεγε παραμύθια κάθε βράδ' πριν με πάρει η ύπνος.
- Το νερό στη σώθηκε.
- Η γιόμισε μούρα.
- Πααίνω σν' Αγκυριακή απ' το
- Ψες απ' έπεσα απ' το κρεβάτι μ' έκανα μια και πονεί ακόμη.
- Στο Μύλο στα έχει πολλοί κοριαλοί να πάμε να μάσουμε.
- Άντε, αρί, από το πολύ χασμουρητό.
- -Ποιος είν' αυτός που πέρασε;
-Δεν ξέρω. Μόνο τον τ' πρόλαβα να ιδώ.
- Γιόμισε το σχολείο

σκαμνιά
στέρνα
κλαντρίμι
κρητήρια
ξετσαουλιάστηκες
μανιά
τσούκα
αγκιασμό
φλέντροι

2. Βάζω τις λέξεις στη σειρά.

- σ'απαν Κουράστηκα σν' Αγιατριάδα ν'ανέβω.
.....
- Θα πάω Ταχιά ταχινό κατ' τς Κόττες το ξο το μάτ σα βγει.
.....
- γιατί σε μιλιού δεν απλοιώσε Αρί;
.....
- να ψυχοπιαστούμε Έφτιαξα τραχανά ένα πιάτο με κουμπσιές.
.....

3. Ακούω τις ηχογραφήσεις και συζητώ.

- Για ποιο θέμα συζητάνε οι δύο γυναίκες;
- Που μπορεί να συνέβη αυτή η συζήτηση;
- Για ποιο θέμα συζητάνε οι δύο άντρες;
- Ποια μπορεί να είναι η ιδιότητα του καθενός;

4. Μετατρέπω τον τρικεριώτικο διάλογο στην Κοινή Νεοελληνική.

Τρικεριώτικα

- Ε! Λενιώ, ταχιά ταχίνο πάμε κατ' τς Κόττες να μάσουμε αχνοί;
- Αντ' αρί. Σαματ με φαίνεται το πρωί θα βρέχ. Θε να πάμε μετά το γιόμα;
- Ντάξ. Τρώμε και πααίνουμε.
- Να σ' που. Βάλ' και τα παπούτσιας κείνα αμπ' δε γλιστράν για τα κρητήρια να μάσουμε πεταλίδες και κοργιαλοί.
- Πώς θα πάμε σακάτ; Με τα ποδάρια;
- Πάμε με τα ποδάρια απ'το μονοπάτ και στο σαπάν βλέπουμε. Ν' ανάψουμε και τα καντλάκια.

Κοινή Νεοελληνική

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Προσκαλώ έναν φίλο μου και τον πρόεδρο του χωριού μου στη γιορτή του σχολείου. Επιλέγω τον κατάλληλο τρόπο να μιλήσω στην ανάλογη περίπτωση.

Τρικεριώτικα

.....

.....

.....

.....

Κοινή
Νεοελληνική

.....

.....

.....

.....

4. Ερωτήσεις συνεντεύξεων

Συνέντευξη Εκπαιδευτικών

Στοιχεία:

Φύλλο:

Έτη άσκησης επαγγέλματος:

Ηλικία:

Έτη εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο
Τρικερίου:

Ερωτήσεις:

1. Συναντήσατε φαινόμενα χρήσης του τρικεριώτικου γλωσσικού ιδιώματος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας στο Δημοτικό Σχολείο Τρικερίου;
2. Ποιος πιστεύετε είναι ο ρόλος της διαλεκτικής γλωσσικής ποικιλίας στα πλαίσια του μαθήματος;
3. Πώς αντιμετωπίζετε τη διαλεκτική γλωσσική ποικιλία των μαθητών σας κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας;
4. Πότε, κατά τη γνώμη σας, πρέπει οι μαθητές να κάνουν χρήση του ιδιώματός τους και πότε της πρότυπης γλώσσας;
5. Σύμφωνα με την άποψή σας, η «σωστή» χρήση της γλώσσας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία των μαθητών σας;
6. Κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος, η χρήση του ιδιώματος από τους μαθητές ενισχύεται ή αποδοκιμάζεται;
7. Εσείς κάνετε χρήση του ιδιώματος μέσα στην αίθουσα;
8. Κατά την άποψή σας, το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει την ύπαρξη γλωσσικής ποικιλίας; Αν ναι, παρέχονται ανάλογες δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να εξοικειώνονται με τον ιδιοματικό λόγο και να τον αποδέχονται ως «ίσο» με την πρότυπη γλώσσα;
9. Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας μπορούν να μεταβάλλουν το επίπεδο ύφους ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση;
10. Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας αισθάνονται μειονεκτικά, λόγω της διαλεκτικής γλωσσικής ποικιλίας την οποία χρησιμοποιούν;
11. Πιστεύετε ότι οι γονείς των μαθητών επιθυμούν να διδάσκετε την πρότυπη γλώσσα στα παιδιά τους;

Συνέντευξη Γονέων

Στοιχεία:

Φύλλο:

Φύλλο τέκνου:

Ηλικία:

Ηλικία τέκνου:

Βαθμίδα μόρφωσης:

Ερωτήσεις:

1. Χρησιμοποιείτε το τρικεριώτικο ιδίωμα στην καθημερινή σας επαφή με τα παιδιά σας;
2. Είσαστε υπερήφανοι για το τρικεριώτικο ιδίωμα ή το θεωρείτε «κατώτερο» από την πρότυπη γλώσσα- νόρμα;
3. Πιστεύετε ότι το σχολείο πρέπει να μάθει τη «σωστή» (πρότυπη) γλώσσα στα παιδιά σας;
4. Θεωρείτε ότι οι δάσκαλοι πρέπει να ενισχύουν ή να αποθαρρύνουν τη χρήση του ιδιώματος από τα παιδιά σας μέσα στην αίθουσα;
5. Ποια γλώσσα θα επιθυμούσατε να χρησιμοποιούν τα παιδιά σας, την ιδιοματική ή την πρότυπη;
6. Θεωρείτε ότι τα παιδιά σας αισθάνονται μειονεκτικά, λόγω της διαλεκτικής γλωσσικής ποικιλίας την οποία χρησιμοποιούν;
7. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν ή αποθαρρύνουν το ιδίωμα;

Συνέντευξη Μαθητών

Στοιχεία:

Φύλλο:

Τάξη φοίτησης:

Ηλικία:

Χρόνια κατοικίας στο Τρίκερι

Ερωτήσεις:

1. Πώς σου φάνηκε το μάθημα που πραγματοποιήσαμε μαζί την Τέταρτη;
2. Πώς σου φάνηκε το μάθημα που πραγματοποιήσαμε μαζί την Πέμπτη;
3. Με ποιον τρόπο από τους δύο θα επιθυμούσες να διδάσκεται το γλωσσικό μάθημα;
4. Η δασκάλα σου ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τη χρήση του ιδιώματος μέσα στην αίθουσα;
5. Θεωρείς ότι οι γονείς σου θέλουν να χρησιμοποιείς το τρικεριώτικο ιδίωμα η την γλώσσα του σχολείου;

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000124057

