



«Ιδιωματικά χαρακτηριστικά και κοινωνικές ανισότητες στην τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου*. Μελέτη περίπτωσης και διδακτική πρόταση»

Πανούση Ακριβή
(510519)

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ρέα Δελβερούδη ΕΑΠ

Συν- Επιβλέπων Καθηγητής: Νικόλαος Λιόσης ΕΑΠ

Πάτρα, Ιανουάριος 2023

Διπλωματική εργασία

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



«Ιδιωματικά χαρακτηριστικά και κοινωνικές ανισότητες στην τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου*. Μελέτη περίπτωσης και διδακτική πρόταση»

Πανούση Ακριβή
(510519)

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ρέα Δελβερούδη ΕΑΠ

Συν- Επιβλέπων Καθηγητής: Νικόλαος Λιόσης ΕΑΠ

Πάτρα, Ιανουάριος 2023

Διπλωματική εργασία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους ανθρώπους που με καθοδήγησαν για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Αρχικά, την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Δελβερούδη και τον συν- επιβλέποντα καθηγητή κ. Λιόση, που μου προσέφεραν τη πολύτιμη βοήθειά τους, κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Οι παρατηρήσεις - διορθώσεις τους ήταν σημαντικές για τον σχεδιασμό και την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου και τον αρραβωνιαστικό μου, που μου στάθηκαν σε αυτό το δύσκολο ταξίδι και έδειξαν την απαιτούμενη υπομονή και κατανόηση απέναντι στο άγχος μου, καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία συντελείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου Πατρών «*Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς*» και παρουσιάζει με τον αναλυτικότερο δυνατό τρόπο τη θέση των γλωσσικών ποικιλιών και ιδίως της γεωγραφικής, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Αποτελεί γεγονός, ότι η εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη, όπου από τη μια πλευρά συναντάται το θεωρητικό κομμάτι και από την άλλη, το πρακτικό.

Όσον αφορά το θεωρητικό μέρος, πραγματοποιείται η ανάλυση της αξίας των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στη διδακτική πράξη, δίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα χαρακτηριστικά του πελοποννησιακού ιδιώματος, καθώς και στον τρόπο αξιοποίησής του, μέσω του μοντέλου των Πολυγραμματισμών. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στις διαλεκτικές ποικιλίες.

Εν συνεχεία, ακολουθεί το πρακτικό κομμάτι της εργασίας, το οποίο στηρίζεται σε μια έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές της Α' Γυμνασίου και πραγματοποιείται τη διδακτική αξιοποίηση του πελοποννησιακού ιδιώματος, μέσω της τηλεοπτικής σειράς *Το Σόι σου*. Για την εν λόγω έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος, με τη βοήθεια ενός δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο απεστάλη ηλεκτρονικά σε συνολικά είκοσι δύο (22) μαθητές. Στόχος αυτού, αποτέλεσε η εξακρίβωση της αντίδρασης των παιδιών που κατοικούσαν σε περιοχές της Πελοποννήσου, στο άκουσμα του τοπικού τους ιδιώματος, μέσα από τη συγκεκριμένη τηλεοπτική σειρά.

Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, φαίνεται να προέκυψαν θετικές αντιδράσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, αναφορικά με την αξιοποίηση του τοπικού τους ιδιώματος, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Λέξεις – Κλειδιά: γεωγραφική γλωσσική ποικιλία, πελοποννησιακό ιδίωμα, εκπαίδευση, διδασκαλία, στάσεις μαθητών/τριών

ABSTRACT

The present bachelor's thesis is set as part of the postgraduate program of the Open University of Patras «Modern trends in Linguistics for educators» and presents, in the most detailed possible way the position of language varieties and especially the geographical one in the educational system of Greece. Hence, this project is divided into the theoretical part and the practical one. In the theoretical part the value of geographical varieties of language in the teaching practice, emphasizing the characteristics of the Peloponnesian idiom and the way of its utilizing through the model of Polyliteracies. Furthermore, people's attitudes are presented against dialectical varieties. Subsequently, the practical part of the project which follows, is based on a survey conducted on students of the first class of junior high school and it deals with the didactic utilization of Peloponnesian idiom via the television series «Your family». For the survey, therefore, the quantitative method was used through a structured questionnaire, which were sent electronically to 22 students. The aim of this procedure was to find out the reaction of the students of Peloponnese on hearing their local idiom through the TV series. To sum up, according to the results of the questionnaire there were positive reactions from the students for the utilization of their local idiom in the course of the modern Greek language.

Keywords: Geographical linguistic diversity, Peloponnesian idiom, education, bidialectism, student's attitude.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT.....	6
1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
2. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΙΟΤΗΤΑ	12
2.1 Η ΓΛΩΣΣΑ.....	12
2.2 Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΙΑ	14
2.2.1 Πρότυπη ποικιλία.....	17
2.2.2 Η γεωγραφική ποικιλία και το πελοποννησιακό ιδίωμα.....	19
2.2.3 Η κοινωνική ποικιλία	22
2.3 ΟΙ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	23
2.4 ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ	25
3. ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ	27
3.1 ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ.....	30
3.2 ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	34
3.3 ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ.....	37
4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ: Η ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ <i>ΤΟ ΣΟΙ ΣΟΥ</i>	39
4.1 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
4.1.1 Μεθοδολογία και υλικό.....	45
4.1.2 Σύντομη περιγραφή της διδακτικής πρότασης.....	46
4.2 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ <i>ΤΟ ΣΟΙ ΣΟΥ</i>	48
5. ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	53

5.1 Ποσοτική έρευνα.....	53
5.1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	53
5.1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	54
5.1.3 Ερευνητικό εργαλείο: Το ερωτηματολόγιο.....	55
5.1.4 Οι συμμετέχοντες.....	56
5.1.5 Συλλογή δεδομένων	56
5.1.6 Ανάλυση δεδομένων	57
5.1.7 Αποτελέσματα έρευνας	57
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	80
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	80
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	86
I. Διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση του πελοποννησιακού ιδιώματος.....	86
II. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	87

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή παρατηρείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία των διαλεκτικών ποικιλιών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, κατά τη διδακτική πράξη, με απώτερο σκοπό να αναδειχθεί η αξία της γλωσσικής ποικιλότητας. Ειδικότερα, οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα αποτελούν αναπόσπαστο και σπουδαίο κομμάτι της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός τόπου, αναδεικνύοντας την ταυτότητα κάθε ανθρώπου. Εντούτοις, αξίζει να σημειωθεί πως στην Ελλάδα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλάξεις απέναντι στη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση, διότι θεωρούν πως δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη, σε συνάρτηση με την επίσημη γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο, εξυψώνουν το γόητρο της επίσημης γλώσσας, μειώνοντας αντίστοιχα τις διαλέκτους και τα ιδιώματα. Ακολουθώντας, οι μαθητές που υιοθετούν τη χρήση κάποιας διαλεκτικής ποικιλίας παύουν να τη χρησιμοποιούν στο σχολείο, καθώς νιώθουν ντροπή και αίσθημα κατωτερότητας, σε σχέση με το σύνολο. Επισημαίνεται, λοιπόν, ότι η χρήση διαλεκτικών ποικιλιών στην εκπαίδευση τονώνει τόσο την κοινωνική, όσο και τη συναισθηματική, καθώς και τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, εντός κι εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου καθίσταται αντιληπτό πως η αξιοποίηση των διαλεκτικών ποικιλιών στη διδακτική πράξη, μέσω της υιοθέτησης του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, δύναται να επιφέρει θετικές επιδράσεις στα παιδιά, με σκοπό τη σταδιακή εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων, που παρατηρούνται στην κοινωνία με τις εν λόγω ποικιλίες.

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των διαλεκτικών ποικιλιών και ειδικότερα του πελοποννησιακού ιδιώματος. Αυτό επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση της τηλεοπτικής σειράς *Το σόι σου* στη διδακτική πράξη, η οποία εντάσσει στην πλοκή της έναν διαλεκτόφωνο ομιλητή του πελοποννησιακού ιδιώματος, τον Βαγγέλη Χαμπέα, ο οποίος κατάγεται από την Μεσσήνη. Στην αρχή της εργασίας, (δηλαδή στο κεφάλαιο 2.2.1) πραγματοποιείται μια σύντομη αναφορά στην επίσημη γλώσσα, ενώ συνάμα διενεργείται μια εκτενής αναφορά στις γλωσσικές ποικιλίες, με ιδιαίτερη έμφαση στη γεωγραφική και κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Ακόμη, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις γεωγραφικές ποικιλίες και γι' αυτό

τον λόγο διατυπώνονται οι ορισμοί της «διαλέκτου» και του «ιδιώματος», τα οποία φαίνεται να αποτελούν και τα κυρίαρχα θέματα της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του πελοποννησιακού ιδιώματος, σε φωνητικό\φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο. Η ενότητα αυτή ολοκληρώνεται, παρατηρώντας τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες και τον τρόπο που μπορούν οι ποικιλίες να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία μέσω του μοντέλου των Πολυγραμματισμών.

Στο τρίτο κεφάλαιο, κεντρικό θέμα αποτελούν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας και το μοντέλο των Πολυγραμματισμών. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται το μοντέλο των Πολυγραμματισμών με τα τέσσερα στάδιά του. Επιπλέον, εξετάζονται τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, καθώς η εν λόγω μελέτη βασίζεται στην τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου*, που εντάσσεται σε αυτό το είδος κειμένων. Εξάλλου, η αναπαράσταση των γεωγραφικών ποικιλιών στα κείμενα μαζικής κουλτούρας συχνά, τείνει να δημιουργεί στο τηλεοπτικό κοινό στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τους διαλεκτόφωνους ομιλητές, προκαλώντας κατ' αυτόν τον τρόπο το γέλιο των τηλεθεατών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σειρά *Το σόι σου*, στην οποία πρωταγωνιστεί ένας διαλεκτόφωνος ομιλητής με καταγωγή από τη Μεσσήνη, ο οποίος συχνά υποβαθμίζεται από τους υπόλοιπους χαρακτήρες της σειράς που είναι ομιλητές της επίσημης γλώσσας. Η συγκεκριμένη τηλεοπτική σειρά πιστεύουμε ότι μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα από το μοντέλο των Πολυγραμματισμών στη διδακτική πράξη, βοηθώντας τους μαθητές να εξοικειωθούν και να κατανοήσουν συνάμα με ευχάριστο τρόπο τις διαλεκτικές ποικιλίες. Στο τέταρτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο με το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η σειρά *Το σόι σου* στη διδακτική πράξη σε μαθητές/τριες της Α' Γυμνασίου.

Τέλος, στο πέμπτο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η έρευνα, που σχετίζεται με την αξιοποίηση του πελοποννησιακού ιδιώματος στη διδακτική διαδικασία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, διαμορφώθηκε ένα διδακτικό σενάριο που βασίστηκε στην τηλεοπτική σειρά *Το Σόι σου* και διανεμήθηκε σε μαθητές της Α' Γυμνασίου, που κατοικούσαν σε περιοχές της Πελοποννήσου, με σκοπό να εξεταστεί η αντίδρασή τους απέναντι στο άκουσμα του πελοποννησιακού ιδιώματος. Με τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η άποψή τους, σχετικά με τις διαλέκτους και τα ιδιώματα (ειδικότερα για το πελοποννησιακό ιδίωμα, το οποίο πολλοί από αυτούς ενδέχεται να μιλούν).

Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη σειρά, καθώς αποτελεί μια γνωστή και συνάμα επιτυχημένη τηλεοπτική σειρά, η οποία βασίζεται στο πελοποννησιακό ιδίωμα, οπότε διατυπώθηκαν ερωτήσεις, αναφορικά με τον ομιλητή του συγκεκριμένου ιδιώματος (Βαγγέλη Χαμπέα), με σκοπό να αναδειχθεί αν η στάση των μαθητών/τριών είναι θετική ή αρνητική τόσο απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες και στο εν λόγω ιδίωμα, όσο και στη διδασκαλία των διαλεκτικών ποικιλιών μέσα από το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας.

Στο τέλος της εργασίας, προσαρτάται ένα παράρτημα που περιλαμβάνει τα αποσπάσματα της σειράς, στα οποία διαφαίνεται έντονα η πελοποννησιακή προφορά του Βαγγέλη Χαμπέα, καθώς και το ερωτηματολόγιο που συνέβαλε στη διεξαγωγή της έρευνας.

2. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ

2.1 Η ΓΛΩΣΣΑ

Η γλώσσα αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της επικοινωνιακής ικανότητας κάθε ανθρώπου. Θεωρείται ως ένας ζωντανός οργανισμός, που αλλάζει διαρκώς και ως ένα φαινόμενο με πολυδιάστατο χαρακτήρα, που τείνει να επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου. Αναμφίβολα γίνεται φανερή η αμφίδρομη σχέση που συντελείται μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας, καθώς το άτομο εξαρτάται από τη γλώσσα και η γλώσσα από την κοινωνία (Halliday, 1978:12). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της γλώσσας, είναι ότι διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης κάθε ατόμου, με αποτέλεσμα να συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Βάμβουκας, 2004: 155). Επίσης, σε αυτό το σημείο κρίνεται ως παράλειψη να μην επισημανθεί το γεγονός ότι η γλώσσα είναι άρρηκτα συνυφασμένη τόσο με ιστορικές, όσο και με πολιτισμικές αξίες, καθώς και με τα ιδανικά μιας κοινωνίας.

Συνεπώς, μέσω της γλωσσικής συμπεριφοράς των υποκειμένων, η γλώσσα καλλιεργείται εντός των κοινωνικών πλαισίων, ενώ συνάμα συντελείται και η κοινωνικοποίηση του ατόμου, προκειμένου να διαμορφώσει την ταυτότητά του. Πέρα, λοιπόν, από την εξυπηρέτηση της επικοινωνίας των ατόμων, η γλώσσα λειτουργεί ως κριτήριο ένταξης ή αποκλεισμού του εκάστοτε υποκειμένου από την κοινωνία, καθώς καλλιεργεί την ατομική και συλλογική ταυτότητα. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998:30) επισημαίνεται ότι, η «γλώσσα είναι ένας κώδικας σημείων ορισμένης γλωσσικής μορφής με τα οποία εξυπηρετείται η ανθρώπινη επικοινωνία». Αυτό σημαίνει, ότι η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας, που περιέχει σύμβολα και κατακτάται με σταδιακό τρόπο από το εκάστοτε άτομο (Φιλιππάκη-Warburton, 1992:14). Ως εκ τούτου, αυτή τείνει να εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα, που διαιρείται στα εξής πέντε επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης: το φωνητικό-φωνολογικό, το μορφολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό. Ειδικότερα, η φωνητική μελετά τους φθόγγους και η φωνολογία τα φωνήματα, ενώ η μορφολογία περιλαμβάνει τις λέξεις και τα μορφήματα της γλώσσας. Ως μόρφημα, θεωρείται η μικρότερη μονάδα της

γλώσσας που αποδίδει νόημα. Έπειτα, το συντακτικό επίπεδο αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές μιας γλώσσας τοποθετούν τις λέξεις και τις φράσεις, ώστε να γίνονται κατανοητοί από άλλους ομιλητές της ίδιας γλώσσας. Στην ουσία, ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο ενώνονται οι λέξεις με σκοπό τον σχηματισμό ορθών-νοηματικά- προτάσεων. Συνακόλουθα, το σημασιολογικό επίπεδο είναι άμεσα συνδεδεμένο με το περιεχόμενο της γλώσσας και τέλος το πραγματολογικό επίπεδο, το οποίο σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό ότι η γλώσσα αποτελεί ένα περίπλοκο σύστημα επικοινωνίας, το οποίο χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, προκειμένου να εξωτερικεύσουν τις ιδέες, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους.

2.2 Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΙΑ

Με τον όρο ποικιλία εννοείται «ένα σύνολο γλωσσικών στοιχείων με παρόμοια κοινωνική κατανομή», το οποίο φαίνεται να υπερισχύει, προκειμένου να συντελεστεί η γλωσσική ανομοιογένεια (Κακριδή Ferrari & Χειλά Μαρκοπούλου 1996:18). Ως ένα βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας θεωρείται ότι η γλωσσική ποικιλία καλλιεργείται από τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, υπό την επιρροή ποικίλων παραγόντων. Αυτό συμβαίνει, διότι η γλώσσα αποτελεί μια κοινωνική μεταβλητή, η οποία δέχεται ποικίλες επιρροές, καθώς αναπτύσσεται στο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο ομιλείται. Εξάλλου σύμφωνα με την άποψη του Halliday (1985), σπουδαίο ρόλο για την ανάπτυξη της γλωσσικής συμπεριφοράς κάθε ατόμου, διαδραματίζει το περιβάλλον της εκάστοτε περίπτωσης, διότι όπως επισημαίνει ο ίδιος «κάθε πράξη του νοήματος έχει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο αποδίδεται και ερμηνεύεται» (σ. 201). Λαμβάνοντας υπόψιν αυτά τα δεδομένα συμπεραίνεται ότι η γλωσσική ποικιλία ανάγεται στη διαφορετικότητα που παρατηρείται στη κοινωνική χρήση της γλώσσας και παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε ομιλητή να επιλέγει ο ίδιος εκείνα τα γλωσσικά μέσα που θεωρεί ότι αρμόζουν περισσότερο, αναλόγως την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση (Τσίγκου 2015). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι θα μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει πως η εν λόγω γλωσσική ετερογένεια δύναται να δυσκολέψει την επικοινωνία των ανθρώπων. Ωστόσο, διαφαίνεται ότι η γλωσσική ποικιλία συμβάλλει στην κοινή έκφραση όλων των ανθρώπων, καθώς χαρακτηρίζεται ως «φορέας» ενός πολιτισμού.

Η γλώσσα καλλιεργεί απόψεις, στάσεις, αντιλήψεις, στερεότυπα, στοιχεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ταυτότητας κάθε ανθρώπου. Ακόμη, έχει παρατηρηθεί ότι όσο μεγαλύτερη η γεωγραφική απόσταση μεταξύ των ανθρώπων που χρησιμοποιούν τα γλωσσικά ιδιώματα, τόσο πιο ευδιάκριτη γίνεται και η γλωσσική τους ανομοιογένεια (Μπάσλης, 2017:42-43). Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι λειτουργικά οι κοινωνικές και οι γεωγραφικές διάλεκτοι δεν υστερούν σε τίποτα από την κοινή γλώσσα, διότι διαθέτουν λεξιλογικό και εκφραστικό πλούτο, προσφέροντας κατ' αυτόν τον τρόπο ζωντανία και παραστατικότητα στον λόγο και εκφράζουν τη διαφορετικότητα των πολιτισμικών ομάδων, που τις χρησιμοποιούν (Ντίνας, Ζαρκογιάννη, 2009:105). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διαφοροποίηση

της προστακτικής του ρήματος «πήγαινε», που χρησιμοποιείται από τους Αθηναίους σύμφωνα με τα πρότυπα της κοινής γλώσσας, το οποίο αποτυπώνεται με τον ρηματικό τύπο «τράβα» από τους Πελοποννήσιους, όπως αντίστοιχα «πάνε», από τους Θεσσαλονικείς. Ωστόσο, και στις τρεις περιπτώσεις η σημασία του ρήματος παραμένει αμετάβλητη, ενώ ταυτόχρονα γίνεται κατανοητή από όλους τους ομιλητές (Δελβερούδη, 2001). Αυτό σημαίνει ότι η ποικιλία της γλώσσας παρέχει τη δυνατότητα επιλογής σε έναν ομιλητή, ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερους γλωσσικούς τύπους, που όμως δεν αλλοιώνουν το νόημα της πρότασης. Έτσι, λοιπόν, κάθε άνθρωπος ενστερνίζεται ποικίλες γλωσσικές συμπεριφορές, ανάλογα με τη φάση ζωής στην οποία τοποθετείται κάθε φορά, με τις οποίες αποκαλύπτει την προσωπική του ταυτότητα, είτε πρόκειται για ιδεολογική ή κομματική, είτε για επαγγελματική ή ηλικιακή, με στόχο να γίνει αποδεκτός από τον κοινωνικό του περίγυρο (Μπασλής, 2017:68). Επομένως, η γλωσσική ταυτότητα ταξινομεί τους ανθρώπους, με βάση τις γλωσσικές τους προτιμήσεις, καθορίζοντας τις σχέσεις κοινωνικής ισότητας ή αντίστοιχα ανισότητας (Γεωργαλίδου, Σοφιανού & Τσάκωνα, 2014:18). Η κοινωνική ισότητα ή ανισότητα έγκειται στο γεγονός ότι μια γλωσσική ποικιλία μπορεί να θεωρείται «ανώτερη» σε σχέση με κάποια άλλη και γι' αυτό δύναται να ευθύνονται ιστορικοί, πολιτικοί, οικονομικοί και κοινωνικοί λόγοι. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι δεν διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο ο αριθμός των ατόμων που ομιλούν μια γλωσσική ποικιλία, αλλά το ποιόν αυτών των ανθρώπων, προκειμένου αυτή να λάβει τον χαρακτηρισμό «κοινωνικά ανώτερη ή κατώτερη».

Σύμφωνα με τους Αρχάκη & Κονδύλη (2011:15), οι γλώσσες διακρίνονται από τρία είδη ποικιλότητας: τη γεωγραφική, την κοινωνική και την ποικιλότητα που προσδιορίζεται από την περίσταση επικοινωνίας (λειτουργική διαφοροποίηση). Η γεωγραφική ποικιλία (με την οποία θα ασχοληθεί εκτενέστερα η παρούσα εργασία), εντάσσεται στις «εξωσυστημικές ποικιλίες», καθώς η χρήση της εξαρτάται από εξωτερικούς παράγοντες (Κακριδή Ferrari & Χειλά Μαρκοπούλου 1996:22). Ας μη λησμονείται πως μέσω των γεωγραφικών ποικιλιών αποκαλύπτονται στοιχεία για την ταυτότητα κάθε ομιλητή (Halliday & Hasan 1985, όπως αναφέρεται στο Αρχάκης & Κονδύλη 2011:36). Ουσιαστικά, η χρήση τους αφορά γλωσσικά κριτήρια που στηρίζονται, τόσο στις ομοιότητες, όσο και στις διαφορές των ποικιλιών, προκειμένου να τους αποδοθούν οι χαρακτηρισμοί «διάλεκτοι» ή «διαφορετικές γλώσσες». Για παράδειγμα, όταν δύο ομιλητές συζητούν και ο καθένας χρησιμοποιεί

τη δική του ποικιλία, ωστόσο παρέχεται η δυνατότητα να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον, τότε αυτές οι ποικιλίες θεωρούνται διάλεκτοι της ίδιας γλώσσας. Στον αντίποδα, αν οι συνομιλητές δεν μπορούν να καταλάβουν ο ένας τον άλλον, τότε οι ποικιλίες θεωρούνται ξεχωριστές γλώσσες. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, για τη χρήση της πρότυπης γλώσσας ή της διαλέκτου, φαίνεται να διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο κάθε φορά, οι συνθήκες επικοινωνίας (Μπασλής, 2012:94-95).

2.2.1 Πρότυπη ποικιλία

Μια γλωσσική ποικιλία για να χαρακτηριστεί ως «επίσημη» γλώσσα ενός κράτους σημαίνει ότι πληροί τα τρία ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά: α) το κύρος, β) τη κωδικοποίηση και γ) την εξυπηρέτηση επικοινωνίας των ανθρώπων (Holmes, 2016:142). Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η πορεία μετατροπής μιας διαλέκτου σε επίσημη γλώσσα ενός κράτους, φαίνεται να διέρχεται από τα ακόλουθα τέσσερα στάδια: α) την επιλογή της γλωσσικής νόρμας, β) την κωδικοποίηση της μορφής, γ) την ανάπτυξη της λειτουργίας της και τέλος δ) την αποδοχή της από την κοινότητα (Haugen, 1996:932-933). Ως εκ τούτου η συμβολή του Haugen (1996), θεωρήθηκε ως υψίστης σημασίας, καθώς ανέδειξε πρώτος τέσσερις σημαντικές διαδικασίες με σκοπό να εδραιωθεί μια ποικιλία ως πρότυπη.

Αρχικά, για τον χαρακτηρισμό μιας διαλέκτου ως «επίσημη γλώσσα» διαδραματίζουν ρόλο οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες, σύμφωνα με τους οποίους η κυρίαρχη κοινωνική τάξη επιλέγει ένα γεωγραφικό ή κοινωνικό ιδίωμα, το οποίο αποκτά το γόητρο αυτής και κατόπιν καθορίζεται ως η επίσημη γλώσσα. Αποτελεί γεγονός πως για την επιλογή κάποιου γεωγραφικού ή κοινωνικού ιδιώματος ως «επίσημης γλώσσας», διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά κριτήρια, ώστε να κωδικοποιηθεί το ιδίωμα. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται να παρέχεται η δυνατότητα να συντάσσονται γραμματικές και λεξικά, που να καταγράφουν τους κανόνες χρήσης της γλώσσας, ώστε να επιλέγεται ένας κοινός κώδικας γραπτού και προφορικού λόγου. Με άλλα λόγια, σκοπό αποτελεί η κατανόηση του μεταδιδόμενου μηνύματος από τους συνομιλητές, δηλαδή να υπάρχει συμφωνία στην ορθότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται η λειτουργία της επίσημης πλέον γλώσσας, η οποία τείνει να υιοθετείται τόσο στην εκπαίδευση, όσο και σε δημόσιους φορείς ή σε επιστημονικά πεδία. Τιοιουτοτρόπως, επιτυγχάνεται η μετάβαση και στο τελευταίο στάδιο, που ουσιαστικά είναι η αποδοχή της γλώσσας από όλα τα μέλη μιας κοινωνίας και άρα της αποδίδεται ο χαρακτηρισμός ως «επίσημη γλώσσα» (Μπασλής, 2012: 89-95).

Βέβαια, σε αυτό το σημείο αξίζει να διευκρινιστεί ότι ο Haugen (1996:933), επισημαίνει πως τα στάδια της επιλογής και της κωδικοποίησης, παρουσιάζονται ως άρρηκτα συνδεδεμένα με τη μορφή της γλώσσας και συνεπώς σχετίζονται με την

ίδια. Ενώ αντιστοίχως η ανάπτυξη και η αποδοχή, φαίνεται να σχετίζονται με τη λειτουργία της γλώσσας και άρα συνδέονται με την κοινωνία. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι για να χαρακτηριστεί ένας γλωσσικός κώδικας ως «διάλεκτος», δεν παίζουν ρόλο μόνο γλωσσολογικά κριτήρια, αλλά παίζουν ρόλο επιπλέον κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, οικονομικά, ιδεολογικά, καθώς και ιστορικά κριτήρια. Εντούτοις, η αναγωγή της διαλέκτου ως επίσημης γλώσσας ενός κράτους διέρχεται από ορισμένα στάδια.

Η χρήση της επίσημης γλώσσας διευκολύνει τις καθημερινές γλωσσικές λειτουργίες των ανθρώπων σε όλους τους τομείς. Με αυτόν τον τρόπο, η επίσημη γλώσσα του κράτους, τείνει να αποτελεί τον συνδετικό κρίκο όλων των μελών μιας κοινωνίας, προκειμένου να αποφεύγουν έτσι οι πολίτες τις γλωσσικές διαμάχες μεταξύ τους (Μπασλής, 2012: 49-51). Ωστόσο η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ποικιλότητα, καθώς υπάρχουν οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα, που εκλαμβάνονται ως γεωγραφικές και κοινωνικές αποκλίσεις, παρουσιάζοντας διαφορές σε ποικίλα επίπεδα (λεξιλογικό, συντακτικό, μορφολογικό και φωνολογικό/φωνητικό), όπως θα αναφερθεί εκτενέστερα παρακάτω. Εντούτοις, η γλωσσική διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι η επίσημη γλώσσα περιέχει περισσότερα γλωσσικά στοιχεία από τις διαλεκτικές ποικιλίες και συνάμα σχετίζεται με το κοινωνικό κύρος, καθώς τείνει να χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των μελών μιας κοινωνίας και ταυτόχρονα εμφανίζει τεράστια γραπτή παράδοση (Μπασλής, 2017:39).

2.2.2 Η γεωγραφική ποικιλία και το πελοποννησιακό ιδίωμα

Οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες φανερόνουν τη γεωγραφική ταυτότητα κάθε ομιλητή και τείνουν να καλούνται διάλεκτοι ή τοπικά ιδιώματα (Τριανταφυλλίδης, 1938:62-68). Οι διάλεκτοι, λοιπόν, ταξινομούνται βάσει είτε της οριζόντιας διαφοροποίησης (γεωγραφικές ποικιλίες), είτε της κάθετης (κοινωνικές ποικιλίες ή κοινωνιόλεκτοι) (Αρχάκη & Κονδύλη 2011). Όσον αφορά τη διαφοροποίησή τους, εκτός από τη σχέση με τον χώρο (γεωγραφική ποικιλία) διακρίνεται και η σχέση που παρουσιάζουν με διάφορους κοινωνικούς παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο ή το επάγγελμα (π.χ. γλώσσα των νέων, ειδικό λεξιλόγιο νομικών ή ζωγράφων, που αντιστοιχούν στις κοινωνικές ποικιλίες).

Συχνά, πολλοί άνθρωποι συγχέουν τις δύο έννοιες (τη διάλεκτο και το ιδίωμα), καθώς τις θεωρούν ταυτόσημες, ωστόσο αυτή η παραδοχή τείνει να θεωρείται λανθασμένη, αφού ως *ιδίωμα* νοείται το γλωσσικό σύστημα, που έχει κοινή ιστορική καταγωγή και γίνεται κατανοητό από τους ανθρώπους που μιλούν την πρότυπη γλώσσα, καθώς οι αποκλίσεις που παρατηρούνται, περιορίζονται σε επίπεδο φωνητικής και λεξιλογίου (τα Κυκλαδίτικα, τα Δωδεκανησιακά, τα Επτανησιακά, τα βόρεια, τα ιδιώματα της Πελοποννήσου). Αντίστοιχα, ως *διάλεκτος* ορίζεται το γλωσσικό σύστημα με κοινή ιστορική καταγωγή, που όμως δεν γίνεται κατανοητό από όλους τους ομιλητές της κοινής γλώσσας (τα Τσακωνικά, τα Κρητικά, τα Ποντιακά, τα Κυπριακά και τα Κατωϊταλικά). Τονίζεται, λοιπόν, ότι οι διαλεκτικές ποικιλίες (διάλεκτοι και ιδιώματα) υπόκεινται σε γλωσσικές διαφοροποιήσεις, που σχετίζονται με τον εκάστοτε γεωγραφικό χώρο στον οποίο διαμένουν οι ομιλητές, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται έντονες διαφορές από την επίσημη γλώσσα ενός κράτους.

Αποτελεί γεγονός πως σε όλο τον νομό Αχαΐας υιοθετείται στην ομιλία το πελοποννησιακό ιδίωμα. Σε κάποια ορεινά χωριά εμφανίζεται με εντονότερη προφορά, ενώ σε μέρη που βρίσκονται κοντά σε πόλη, με λιγότερο έντονη προφορά.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα διαλεκτικά χαρακτηριστικά του πελοποννησιακού ιδιώματος και ειδικότερα το ιδίωμα της Μεσσήνης, που είναι ο

τόπος καταγωγής του διαλεκτόφωνου πρωταγωνιστή της σειράς που μελετάμε (*Το σόι σου*). Επομένως, αναφέρονται εκείνα τα χαρακτηριστικά του πελοποννησιακού ιδιώματος, που διαφέρουν έντονα σε σχέση με την πρότυπη γλώσσα. Οι λεκτικοί τύποι που χρησιμοποιούνται στην παρούσα υποενότητα, αντλούνται από το έργο του Παντελίδη (2001).

Φωνολογικό-φωνητικό επίπεδο:

- 1) Αποβολή των άτονων /i/, /u/ και /e/: [skónete] (=σηκώνεται) [ímna] (=ήμουνα), [kotóplo] (=κοτόπουλο).
- 2) Αναπτύσσεται φωνήεν /i/ σε συμφωνικά συμπλέγματα που το πρώτο σύμφωνο είναι άηχο κλειστό και το δεύτερο είναι ρινικό: [kari'nos] (=καπνός).
- 3) Απουράνωση των συριστικών: [klotá] (=κλωτσιά), [koríta] (=κορίτσια).
- 4) Τσιτακισμός: [tsefáli] (=κεφάλι), [kalotséri] (=καλοκαίρι).
- 5) Το συμφωνικό σύμπλεγμα /gm/ απλοποιείται: [sfaménos] (σφαγμένος), [vutiménos] (βουτηγμένος), [stimí] (στιγμή).

Μορφολογικό επίπεδο:

- 1) Τα επίθετα σε -ύς της Κοινής εμφανίζουν την κατάληξη -ιος, -ιο (αρσενικό και ουδέτερο): *βαριός, βαριό, παχιός, παχιό*.
- 2) Τα παραθετικά σχηματίζονται σε -ύτερος (αντί για το -ότερος της Κοινής): *μπροσύτερα, μακρύτερα*.
- 3) Ο πληθυντικός των ανισοσύλλαβων αρσενικών σε -αρης σχηματίζεται με την κατάληξη -αίοι: *καρβουνιαραίοι*.
- 4) Η αύξηση των ιστορικών χρόνων διατηρείται ανεξαρτήτως τόνου και συχνά είναι η- [i-] αντί για ε-[e-]: *ήφερνα, ήπρεπε*.
- 5) Το γ' πληθυντικό παρατατικού των μεσοπαθητικών ρημάτων λήγει σε -σαντε: *ήσαντε, καθόσαντε, λεγόσαντε*.
- 6) Παρατηρείται κατάληξη -ε (αντί για χρονική αύξηση) στο γ' πληθυντικό παρατατικού των ενεργητικών ρημάτων: *λέγανε* (αντί *έλεγαν*)

Σύνταξη: Ο τόπος δηλώνεται με απλή και όχι εμπρόθετη αιτιατική: *πάω το χωριό* (αντί *πάω στο χωριό*).

Λεξιλόγιο: Υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές σε αντωνυμίες (*τίποτις* αντί *τίποτα*, *αυτόνος* αντί *αυτός*), σε επιρρήματα (*απάνου* αντί *επάνω*, *κάτου* αντί *κάτω*, *σαπέρα* αντί *εκεί πέρα*) και σε συνδέσμους (*ήτε* αντί *ούτε κλπ*).

2.2.3 Η κοινωνική ποικιλία

Οι κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες ή κοινωνιόλεκτοι καταδεικνύουν τη στενή σχέση γλώσσας και κοινωνίας. Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε συνιστούν την κάθετη διαφοροποίηση της γλώσσας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, παρέχεται η δυνατότητα να ειπωθούν λεκτικά διαφορετικά πράγματα με ποικίλους τρόπους σε σημασιολογικό επίπεδο και συνάμα να δηλωθούν στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας του εκάστοτε ομιλητή (Αρχάκης & Κονδύλη 2011:16).

Αναμφίβολα, η ένταξη ενός ατόμου σε μια κοινωνική ομάδα εξαρτάται σε υψηλό ποσοστό από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που το ίδιο διαθέτει, με βασικότερο αυτών το επάγγελμά του (Δελβερούδη, 2001). Σαφώς και με την υιοθέτηση του όρου «κοινωνική ομάδα» περιγράφεται, είτε μια ομάδα κοινωνικού - οικονομικού χαρακτήρα, με κοινή ιδεολογική ή κομματική ταυτότητα, είτε τα μέλη κάθε κοινωνικής ομάδας που χαρακτηρίζονται από κοινό γλωσσικό κώδικα, αφού τείνουν να εμφανίζουν παρόμοια ενδιαφέροντα (Ντάλτας, 1997:27-30). Σε χώρες με σαφή διάκριση κοινωνικών τάξεων, κάθε τάξη φαίνεται να ομιλεί τη δική της κοινωνιόλεκτο, η οποία ξεχωρίζει από το γενικό σύνολο. Ιδιαίτερα σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει και η ηλικιακή ομάδα, καθώς τείνει να συντελείται χρήση ειδικού λεξιλογίου ή σύνταξης, όπως για παράδειγμα η γλώσσα των νέων. Βέβαια σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται οι λεγόμενες «ειδικές γλώσσες» ή «το ειδικό λεξιλόγιο», προκειμένου κάθε ομάδα που τις χρησιμοποιεί να διευκολύνει την επικοινωνία της, όπως για παράδειγμα η χρήση της επαγγελματικής γλώσσας την οποία δύναται να χρησιμοποιούν ομάδες επαγγελματιών (γιατροί, δικηγόροι κλπ).

Επιπροσθέτως, ιδιαίτερο φαινόμενο αποτελούν και οι συνθηματικές γλώσσες τις οποίες χρησιμοποιούν συγκεκριμένες ομάδες μιας γλωσσικής κοινότητας, με σκοπό να μην γίνονται αντιληπτές σε κανένα άλλο υποκείμενο, εκτός από τα μέλη τους (Τσίγκου, 2015:4), ενώ τονίζεται ιδιαίτερος ότι οι συγκεκριμένες γλώσσες μπορεί να χρησιμοποιούνται καθημερινά από ανθρώπους για την εξυπηρέτηση των αναγκών τους (Τριανταφυλλίδης, 1963:300-302).

2.3 ΟΙ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Το βιβλίο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου, το οποίο φέρει και τον ομώνυμο τίτλο (Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου), με συγγραφείς τον Κωνσταντίνο Αγγελάκο, την Ελένη Κατσαρού και την Αναστασία Μαγγανά, περιέχει δέκα-(10) κεφάλαια, σχετικά με καθημερινά γεγονότα και στιγμές, από τη ζωή των μαθητών. Αρχικά, στον Πρόλογο το βιβλίο υποδέχεται τους μαθητές και τους ενημερώνει για τους στόχους του. Όπως αναφέρεται, ως κύριος επιδιωκόμενος στόχος, καθορίζεται η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, μέσα από το πλούσιο γλωσσικό υλικό που έχουν αποκομίσει από την προηγούμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπως επίσης και σε σχέση με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Επίσης, στόχο του βιβλίου αποτελεί η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές (στην γραπτή και την προφορική μορφή της), καθώς και να καθίστανται αυτοί ικανοί με τη βοήθεια της, να αναπτύσσουν ποικίλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τον περίγυρο τους, προκειμένου να ενταχθούν στα πλαίσια της εκάστοτε κοινωνίας.

Ωστόσο, από τα ενενήντα τρία (93) συνολικά κείμενα που περιέχονται στο βιβλίο του μαθητή, παρατηρείται ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός αυτών που εμφανίζουν κάποια διαλεκτικά φαινόμενα. Συγκεκριμένα, είναι μόνο τρία (3) αυτά που μπορούν να μας απασχολήσουν στην παρούσα εργασία. Για παράδειγμα, στο κείμενο 3 στην 8^η ενότητα του συγκεκριμένου βιβλίου, με τίτλο «Αγώνες Φασουλάδας», συναντάται επανειλημμένως η ιδιωματική λέξη «φασουλάδα». Επίσης, στο κείμενο 2 στην 9^η ενότητα, με τίτλο «Η μονοκαλλιέργεια του πνεύματος φτωχαίνει τους ορίζοντές μας», διακρίνονται οι εξής τύποι του ιδιώματος: «Μπρε, πάλι τα ίδια θα λέμε; Όλες οι 'πιστήμες του κόσμου...». Ως τρίτο και τελευταίο παράδειγμα, παρουσιάζεται το κείμενο 1, που συγκαταλέγεται στην 10^η ενότητα και φέρει τον τίτλο «Μάνη», όπου εντοπίζεται η λέξη «γδικιωμός» και «τουφεκήθρες». Συνεπώς γίνεται αντιληπτό, ότι στο βιβλίο μαθητή της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου, εκτός των τριών (3) παραδειγμάτων που προαναφέρθηκαν, δεν συντελείται επιπρόσθετη μεία στις διαλεκτικές

ποικιλίες, με αποτέλεσμα να μην παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με αυτές.

Το τετράδιο εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας, που έχει συμπληρωματικό ρόλο στο βιβλίο του μαθητή, δεν περιέχει ούτε αυτό γεωγραφικές ποικιλίες. Απαρτίζεται και αυτό από δέκα (10) ενότητες, όπως και το βιβλίο του μαθητή και περιέχει εβδομήντα επτά (77) κείμενα, μεταξύ των οποίων δεν υπάρχει κανένα που να περιέχει κάποια διαλεκτική ποικιλία, ενώ διακρίνονται ελάχιστα διαλεκτικά στοιχεία σε τρία μόνο κείμενα. Ειδικότερα, στην 3^η ενότητα του τετραδίου εργασιών, στο κείμενο 4 με τίτλο «Η θάλασσα» του Α. Καρκαβίτσα, διακρίνονται μόνο οι ιδιωματικές φράσεις «να τονε δω», «κι απε πέρασε». Επιπλέον, στην 6^η ενότητα του ίδιου εγχειριδίου, στο κείμενο 2, υπάρχει ένα ποίημα με τίτλο «Η Μάγια» του Οδ. Ελύτη, στο οποίο παρατηρούνται οι ιδιωματικές λέξεις: «πόχει», «έδωνα» και τέλος, στην 10^η ενότητα αυτού, συναντάται το κείμενο 3, που ανήκει στον Ν. Καζαντζάκη με τίτλο «Η Μ. Παρασκευή στην Εκκλησία» και εντοπίζονται οι λέξεις «βιάση» και «ετούτα». Στα κείμενα που προαναφέρθηκαν, τα φαινόμενα αυτά που παρατηρήθηκαν εντάσσονται σε κάποια διαλεκτική ποικιλία.

Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές, ότι στα σχολικά εγχειρίδια (βιβλίο και τετράδιο εργασιών) της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α' Γυμνασίου, συναντώνται σε ελάχιστο βαθμό κείμενα, στα οποία χρησιμοποιούνται διαλεκτικές ποικιλίες. Με αυτόν τον τρόπο, τα κείμενα δεν προσφέρουν κίνητρα στους μαθητές, ούτως ώστε οι ίδιοι να έρθουν σε επαφή με αυτά, προκειμένου να τα κατανοήσουν, και άρα να αναπτύξουν τον απαραίτητο σεβασμό στους διαλεκτόφωνους ομιλητές. Εντούτοις, αν το πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου, επεδίωκε να μυήσει τους μαθητές στον κόσμο των διαλέκτων, θα μπορούσε να το επιτύχει, με την υιοθέτηση των κατάλληλα διαμορφωμένων κειμένων, ήδη από την πρώτη κιόλας τάξη του Γυμνασίου, με απώτερο σκοπό, τα παιδιά να γνωρίσουν ένα ακόμη κομμάτι του γλωσσικού πλούτου.

2.4 ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ

Οι στάσεις και οι διάφορες αντιλήψεις απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες έχουν δημιουργηθεί λόγω των κοινωνικών διαφορών που παρατηρούνται ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες (Κακρίδη-Φερράρι, 2007). Μέσα από έρευνες της κοινωνιογλωσσολογίας έχει παρατηρηθεί πως η χρήση των γεωγραφικών διαλέκτων είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την επαρχία. Οι ομιλητές της επίσημης γλώσσας, από τη πλευρά τους, διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στη χρήση γλωσσικών ποικιλιών, διότι υποστηρίζουν πως καθίσταται αναγκαία η χρήση της επίσημης γλώσσας σε επίσημες περιστάσεις και θεωρούν αμόρφωτους τους ομιλητές των γλωσσικών ποικιλιών (Παπαζαχαρίου κ.ά., 2016). Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι οι διαλεκτόφωνοι ομιλητές σε ορισμένες περιπτώσεις διατηρούν μια συμπεριφορά περιφρονητικού χαρακτήρα απέναντι στη μητρική τους γλώσσα (διάλεκτο), αποφεύγοντας τη χρήση της έτσι ώστε να γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί, ενώ συνάμα τείνουν να προβάλλουν αρνητικές απόψεις αναφορικά με τις διαλέκτους εξαιτίας της γλωσσικής ομοιογένειας που επικρατεί μη σκεπτόμενοι την ιστορική αξία αυτών (Λιόσης, 2007: 114).

Τονίζεται ότι οι στερεοτυπικές αυτές αντιλήψεις και στάσεις σχετίζονται με το κύρος που περιβάλλει μια επίσημη γλώσσα, καθώς αποτελεί την ποικιλία που έχει κωδικοποιηθεί και χρησιμοποιείται σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, ακόμη και από επίσημους φορείς. Μάλιστα, πολλές φορές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις γλωσσικές ποικιλίες επιφέρουν αρνητικό αντίκτυπο και στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα να δημιουργούνται στον χώρο του σχολείου κοινωνικές ανισότητες (Τσιτσιπής, 2001). Αυτό συμβαίνει, διότι η πρότυπη ποικιλία λειτουργεί ως νόρμα, καθώς τείνει να διδάσκεται στα σχολεία, τόσο με την αποτύπωσή της στα σχολικά εγχειρίδια, όσο και στα λεξικά, όπως επίσης και στις γραμματικές, όπου εμπεριέχουν το σύνολο των γλωσσικών τύπων, που φαίνεται να συγκαταλέγονται σε αυτή. Έτσι, λοιπόν, για να εξελιχθεί ένα άτομο σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, οφείλει να χρησιμοποιεί ορθά την κοινή γλώσσα, προκειμένου να θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό. Εξάλλου πολλές φορές, το ιδίωμα τείνει να ταυτίζεται με ανθρώπους χαμηλού μορφωτικού ή κοινωνικού επιπέδου, που βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηλικία, καθώς και με άτομα που ζουν ή προέρχονται από την επαρχία. Ως εκ τούτου, η κοινή

γλώσσα εκλαμβάνεται ως σημαντική, ενώ το ιδίωμα αντιστοίχως θεωρείται, ως άνευ σημασίας (Κουρδής, 1997: 577-584).

Ειδικότερα, στην Ελλάδα γύρω από τις διαλεκτικές ποικιλίες, υπάρχουν στερεοτυπικές απόψεις, διότι τείνει να κυριαρχεί ευρέως η αντίληψη ότι η διάλεκτος μειονεκτεί σε σχέση με την πρότυπη γλώσσα. Αυτή η αντίληψη κυριαρχεί ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα, εκεί όπου δημιουργείται μια γλώσσα των κοινωνικά-οικονομικά και μορφωτικά ισχυρών και οποιαδήποτε ποικιλία της γλώσσας θεωρείται κοινωνικά κατώτερη, διότι συγχέεται με ομιλητές της επαρχίας ή ομάδων χαμηλού βεληνεκούς, όπως προαναφέρθηκε (Αρχάκης & Κονδύλη 2011:66). Αποτελεί γεγονός πως η χρήση των διαλέκτων στα κείμενα μαζικής κουλτούρας και συγκεκριμένα στη σειρά *Το σόι σου*, στοχοποιεί χιουμοριστικά τους διαλεκτόφωνους και τις γεωγραφικές ποικιλίες και συγκεκριμένα το πελοποννησιακό ιδίωμα, προωθώντας ποικίλες πεποιθήσεις και χρησιμοποιώντας το χιούμορ, ως ένα μέσο προώθησης αυτών των ιδεολογιών (Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016:88).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι γλωσσικές ποικιλίες αποτελούν γλωσσικούς κώδικες που συνδέονται με συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα, επικοινωνιακές περιστάσεις και κοινωνικές ομάδες. Όμως, επισημαίνεται ότι οι γεωγραφικές ποικιλίες αξιολογούνται θετικά μόνο σε ανεπίσημες περιστάσεις και στο πλαίσιο των τοπικών συνόρων. Αυτό συμβαίνει, διότι οι στάσεις απέναντι στις διαλέκτους συνδέονται με τη γλωσσική ομοιογένεια και την περιθωριοποίηση της γλωσσικής ετερότητας. Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, βλ. λ.χ. Trudgill & Tzavaras 1977, 178-179, Tsitsipis 1981, 132, συχνά οι ομιλητές εκφράζουν «αμφίσημες στάσεις» απέναντι στην αξία του τοπικού τους ιδιώματος, καθώς τρέφουν απέναντί του ταυτόχρονα αντιπάθεια και συμπάθεια. Σε κάθε περίπτωση, η ύπαρξη της πρότυπης γλώσσας αφενός και των διαλέκτων αφετέρου οδηγούν σε γλωσσικές στάσεις που σχετίζονται με τις εσωτερικευμένες κρίσεις των ομιλητών και όχι με γλωσσολογικά δεδομένα.

Συμπερασματικά, παρατηρείται μία σύγχυση αντιλήψεων σχετικά με την αξία της πρότυπης γλώσσας και των διαλέκτων-ιδιωμάτων, γεγονός που τείνει να συντελείται, διότι από τη μία πλευρά, η επικράτηση της πρότυπης γλώσσας έχει περιθωριοποιήσει τις υπόλοιπες γλωσσικές ποικιλίες, με συνέπεια να παραγκωνίζεται η γλωσσική υπόσταση. Από την άλλη, μερικοί διαλεκτόφωνοι ομιλητές είναι συναισθηματικά

συνδεδεμένοι με τις διαλέκτους, ως ένδειξη σεβασμού απέναντι στην ταυτότητά τους. Συνεπώς, η χρήση τους είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη στάση των ίδιων των ομιλητών απέναντι στη διατήρηση της γλωσσικής τους ταυτότητας.

3. ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, σε συνδυασμό με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές. Όλες αυτές οι αλλαγές με τη σειρά τους φαίνεται να επιφέρουν μεταβολές στον τρόπο σκέψης και αντίληψης του σύγχρονου ανθρώπου. Φυσικά και η γλώσσα, ως αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνίας των ανθρώπων, τείνει να επηρεάζεται από τις μεταβολές της σύγχρονης πραγματικότητας. Ειδικότερα σε πρακτικό επίπεδο, η γλώσσα ως ένα διαχρονικό σημειωτικό σύστημα δεν θα πρέπει να διδάσκεται στους μαθητές ως μια στατική συνιστώσα, προκειμένου να παρέχεται στους ίδιους η δυνατότητα να την προσαρμόζουν στα εκάστοτε δεδομένα. Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2, η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, δηλαδή περιλαμβάνει διάφορες προφορές ή διαλέκτους, ενώ ο κάθε άνθρωπος δύναται να τη χρησιμοποιεί με την υιοθέτηση ενός προσωπικού ύφους (Holmes, 2016:24). Με αυτόν τον τρόπο, οι κοινωνικές και γλωσσικές διαφορές των μαθητών οφείλουν να γίνονται αντικείμενο διδακτικής διαπραγμάτευσης (Ντίνας, 2015).

Αποτελεί γεγονός ότι στην πλειονότητά τους οι μαθητές φαίνεται να μην έχουν διδαχθεί τις γλωσσικές ποικιλίες ενός τόπου, δηλαδή τον χειρισμό διαλέκτων, σημειολογικών διαφορών ή την εναλλαγή κωδίκων, ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Η θεωρία, λοιπόν, των Πολυγραμματισμών έχει σκοπό να αντιμετωπίσει αυτό το έλλειμμα, ώστε να δοθεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διδασκαλίας στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα, θέτοντας οι εκπαιδευτικοί ως στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων και τη διερεύνηση των πνευματικών και γλωσσικών οριζόντων των μαθητών. Ακόμη, οι Πολυγραμματισμοί περιλαμβάνουν την προσέγγιση των κειμένων ως πολυεπίπεδων, πολυτροπικών και πολύσημων σημειωτικών προϊόντων, με την ταυτόχρονη αξιοποίηση όλων των πηγών νοήματος (οπτικές, ηχητικές, κτλ.), δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική εμπειρία των μαθητών, με απώτερο επιδιωκόμενο στόχο, οι ίδιοι να είναι σε θέση να κατασκευάσουν νόημα και να μετατραπούν σε ενσυνείδητα και συνάμα ενεργά όντα.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στους Πολυγραμματισμούς, από τη μια πλευρά έργων διδασκόντων αποτελεί η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τοποθετούνται τα κείμενα προκειμένου να προβάλλουν τα γεγονότα και από την άλλη, η ενασχόληση με κείμενα και είδη λόγου, τα οποία φαίνεται να προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών, με απώτερο στόχο να αναπτύξουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες μια κριτική μεταγλώσσα, ούτως ώστε να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική και συνάμα πολιτισμική δύναμη, των εν λόγω κειμένων.

Συνακόλουθα, τοποθετώντας ως επιδίωξη να τονιστεί η παραγωγική και δημιουργική φύση της κατασκευής νοήματος, οι Πολυγραμματισμοί στοχεύουν να καθοδηγήσουν τους διδάσκοντες στην ανάπτυξη μιας παιδαγωγικά χρήσιμης μεταγλώσσας, αναφορικά με τη μετάφραση νοήματος. Επίσης, η εκμάθηση των γλωσσικών κανόνων συντελείται σταδιακά, μέσα από παραδείγματα που προκύπτουν από την εμπειρία των παιδιών και όχι μέσω της στείρας αποστήθισής τους (Τσιπλάκου, 2015:194).

Η διαδικασία διαμόρφωσης του αναδυόμενου νοήματος εκλαμβάνεται ως μια περίπλοκη διαδικασία, στην οποία προτεραιότητά των μαθητών τίθεται η εξέταση των ποικίλων κειμενικών χαρακτηριστικών, ενσωματώνοντας τις λειτουργίες, τα περιβάλλοντα και τις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η θεωρία των Πολυγραμματισμών εφαρμόζεται μέσα στη σχολική τάξη ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμφωνα με τέσσερις συνιστώσες, εξασφαλίζοντας την αυτενέργεια των μαθητών και την εσωτερίκευση ποικίλων γλωσσικών μορφών (Χατζησαββίδης, 2013). Αυτές είναι η *τοποθετημένη πρακτική*, η *ανοιχτή διδασκαλία*, η *κριτική πλαισίωση* και η *μετασχηματισμένη πρακτική*.

Η **Τοποθετημένη Πρακτική** αφορά τη διείσδυση των εκπαιδευομένων κατά τη διδασκαλία, σε στοιχεία που σχετίζονται με τα βιώματά τους, τα οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένα με εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή. Έτσι αξιοποιείται αυτή η εμπειρία στη διδασκαλία για μαθησιακούς σκοπούς.

Η **Ανοιχτή Διδασκαλία** εμπεριέχει την αναλυτική, τη συστηματική και τη συνειδητή κατανόηση των κειμένων, από τους μαθητές. Στην εν λόγω διδασκαλία, φαίνεται να ζητείται από τον διδάσκοντα η χρήση μιας κατανοητής γλώσσας, ώστε να συντελεστεί η περιγραφή του νοήματος των κειμένων, σε συνάρτηση με τα

πολιτισμικά περιβάλλοντα, που τείνουν να παράγουν διαφορετικά σχέδια νοήματος, με απώτερο στόχο οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία των στοιχείων που διαμορφώνονται στον γραπτό λόγο, κατά τη φάση της Τοποθετημένης Πρακτικής. Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός, λαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή και φαίνεται να διατηρεί άρρηκτη συνεργασία, με τα μέλη που απαρτίζουν την εκάστοτε τάξη.

Η **Κριτική Πλαισίωση** αποτελεί μια διαδικασία ερμηνείας του κοινωνικό - πολιτισμικού περιβάλλοντος με το οποίο έρχονται σε επαφή οι μαθητές, με σκοπό να οδηγηθούν σε συγκεκριμένα νοήματα. Σε αυτό το μοντέλο διδασκαλίας, παρατηρείται η αποστασιοποίηση του διδασκομένου από το αντικείμενο μελέτης, καθώς ο ίδιος μετατρέπεται σε κριτικό παρατηρητή σε σχέση με το πολιτισμικό περιβάλλον του, αποφεύγοντας συσχετισμούς ή συγκρίσεις και δίδοντας συνάμα χρήσιμα στοιχεία σχετικά με την κριτική θεώρηση.

Η **Μετασηματισμένη Πρακτική** αποτελεί τη μεταβίβαση του λόγου και των πρακτικών παραγωγής, με στόχο την ενεργοποίηση του νοήματος σε διαφορετικά κοινωνικά, επικοινωνιακά και πολιτισμικά πλαίσια. Αναμφίβολα, η Μετασηματιστική Πρακτική φαίνεται να αντικατοπτρίζει μια πραγματική εικόνα της σημερινής εποχής και κοινωνίας, βοηθώντας τους μαθητές να εφαρμόσουν όσα έμαθαν σε ρεαλιστικές καταστάσεις, εκφράζοντας τις απόψεις τους.

3.1 ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αποτελούν πηγή έκφρασης και διαμόρφωσης ιδεολογιών (Πολίτης, 2001). Σε κάθε εποχή και κοινωνία προωθούν συγκεκριμένα πρότυπα ή πεποιθήσεις που είναι αποδεκτά από τη μάζα, με στόχο να επηρεάσουν το εκάστοτε κοινό (Τσάμη, 2018:40). Όπως προαναφέρθηκε, το μοντέλο των Πολυγραμματισμών στοχεύει στην αποκωδικοποίηση της χρήσης της γλώσσας και της εικόνας, μέσω των μηνυμάτων. Άλλοτε αυτά τα μηνύματα στοχεύουν στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης των πολιτών, άλλοτε προωθούν στερεοτυπικές αντιλήψεις μέσω του δημοσίου λόγου, ασκώντας επιρροή στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας (Πολίτης, 2001).

Ειδικότερα, αντικείμενο των κοινωνιογλωσσολογικών μελετών φαίνεται να αποτελούν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, με σκοπό την ανάδειξη συγκεκριμένων προτύπων και ιδεολογιών, αναφορικά με την κατασκευή της γλωσσικής πραγματικότητας (Στάμου, 2012: 20-22). Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας προωθούν γλωσσικές στάσεις των ατόμων, απέναντι στις γεωγραφικές ποικιλίες, οι οποίες με τη σειρά τους προωθούν τα γλωσσικά στερεότυπα (Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη & Τσάμη, 2016: 331-332). Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή παρατηρείται, αύξηση των διαλεκτόφωνων στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, (τηλεόραση, κινηματογράφος), σε σχέση με παλαιότερες εποχές, στις οποίες οι γεωγραφικές ποικιλίες απουσίαζαν συνήθως από αυτά (Στάμου & Ντίνας, 2011: 190-191). Διαπιστώνεται, δηλαδή, από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, μια ιδιαίτερη προτίμηση στην επιλογή διαλέκτων, με στόχο την αναπαράσταση της ελληνικής πραγματικότητας, στην οποία επικρατεί η γλωσσική ετερότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα και την ενίσχυση της ποικιλομορφίας της γλώσσας.

Αναμφίβολα, οι γεωγραφικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται συχνά σε τηλεοπτικές σειρές, διαφημίσεις ή ταινίες, όπως εξάλλου προαναφέρθηκε. Εντούτοις, η χρήση των διαλέκτων στις τηλεοπτικές σειρές είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με συγκεκριμένα πρότυπα και στερεοτυπικές αντιλήψεις, που σχετίζονται τόσο με την ταυτότητα, όσο και με τα χαρακτηριστικά των διαλεκτόφωνων. Επομένως, μέσω των εν λόγω χαρακτήρων στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, προωθείται ο διαχωρισμός πρότυπης γλώσσας και διαλέκτου. Επίσης, η χρήση γεωγραφικών ποικιλιών σε αυτά

τα κείμενα, εκλαμβάνεται συνήθως χιουμοριστικά από τη μάζα, προκαλώντας άφθονο γέλιο.

Τέλος, μέσα από τα κατάλληλα γεωγραφικά - γλωσσικά στοιχεία κατασκευάζεται η διαλεκτική ταυτότητα κάθε ατόμου, που ενσαρκώνει ένα ρόλο. Η αναπαράσταση διαλεκτόφωνων ομιλητών συνδέεται και με άλλα στοιχεία, όπως τα ονόματα των χαρακτήρων, το ντύσιμό τους ή τα μαλλιά τους, που αποτελούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για την κατασκευή της ταυτότητά τους (Στάμου, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, διαφαίνεται ο στερεοτυπικός τρόπος αναπαράστασης της γλωσσικής ανομοιογένειας, σχετικά με την υπόσταση των γεωγραφικών ποικιλιών, γεγονός που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αλλά σε εσφαλμένες αντιλήψεις γι' αυτές, με απόρροια η αναπαράσταση από διαλεκτόφωνους, να εκλαμβάνεται ως διασκεδαστική από το κοινό (Πολίτης και Κουρδής, 2015:1377).

Συμπερασματικά, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας φαίνεται να προβάλλουν τη γλωσσική ετερότητα και ποικιλομορφία των σύγχρονων ελληνικών δεδομένων. Όμως, στην ουσία, αυτό που επιτυγχάνουν είναι η ενίσχυση και προώθηση της πρότυπης γλώσσας, καθώς η χρήση γεωγραφικών - κοινωνικών ποικιλιών, τείνει να εμφανίζεται ως άρρηκτα συνδεδεμένη με άτομα χαμηλού κοινωνικό - μορφωτικού επιπέδου. Μέσα από την αναπαράσταση των διαλεκτόφωνων ομιλητών, γίνεται αντιληπτό ότι τα κείμενα προωθούν γλωσσικά στερεότυπα και πρότυπα παγιώνοντας τις ισχύουσες γλωσσικές πεποιθήσεις.

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας διαθέτουν τη δύναμη να επηρεάσουν την ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας, οπότε ως απώτερος στόχος τους, θεωρείται η προώθηση της γλωσσικής ομοιογένειας. Κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται αντιληπτό ότι μέσω των διαλέκτων στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, επιβεβαιώνεται η ενίσχυση της πρότυπης γλώσσας ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της γλωσσικής ετερογένειας (Στάμου & Ντίνας, 2011: 290-291).

Στα βασικότερα είδη κειμένων μαζικής κουλτούρας που αναδεικνύουν φαινόμενα γεωγραφικής και κοινωνικής γλωσσικής ποικιλότητας εντάσσονται τα τηλεπαιχνίδια ή οι εκπομπές ριάλιτι, όπου ακούγονται οι γλωσσικοί κώδικες απλών, καθημερινών ανθρώπων, οι τοπικές ειδήσεις σε τηλεοπτικά κανάλια και η μυθοπλασία, όπως τηλεοπτικές σειρές, ταινίες ή διαφημίσεις, όπου μια γεωγραφική ή κοινωνική διάλεκτο χρησιμοποιείται για την απόδοση συγκεκριμένων

χαρακτηριστικών σε έναν ήρωα, ενός έργου μυθοπλασίας. Επομένως, παρατηρούνται δύο χρήσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: η πρωτογενής και η δευτερογενής (Στάμου, Πολίτης, & Αρχάκης, 2016:24). Στην πρώτη περίπτωση, οι γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται από πραγματικούς ομιλητές, ενώ στη δεύτερη οι γλωσσικοί κώδικες εμφανίζονται σε έργα μυθοπλασίας, ως το μέσο επικοινωνίας διαλεκτόφωνων χαρακτήρων.

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε την τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου*, μια σειρά που αποτυπώνει καταστάσεις της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας. Στόχος μας είναι ο εντοπισμός των διαφορών (γλωσσικών και κοινωνικών) μεταξύ των ομιλητών της πρότυπης γλώσσας και των διαλέκτων. Ακόμη, θα περιγράψουμε τον τρόπο, με τον οποίο η χρήση διαλέκτων επηρεάζει τη σχέση των ανθρώπων, ακόμα κι αν υπάρχουν οικογενειακοί δεσμοί. Λαμβάνουμε ως δεδομένο ότι η χρήση των διαλέκτων στα κείμενα μαζικής κουλτούρας και συγκεκριμένα στη σειρά *Το σόι σου*, στοχοποιεί μέσω του χιούμορ τους διαλεκτόφωνους ομιλητές και τις γεωγραφικές ποικιλίες, αναδύοντας στην επιφάνεια διαφορετικές πεποιθήσεις με την υιοθέτηση του χιούμορ, ως ενός μέσου προώθησης αυτών των ιδεολογιών (Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016: 88).

Ένα μοντέλο που ενδείκνυται για την ανάλυση των κειμένων μαζικής κουλτούρας είναι το μοντέλο που εισηγείται η Στάμου (2012), όπου αναλύονται τα κείμενα μαζικής κουλτούρας σε τέσσερα επίπεδα. Παρακάτω, θα γίνει μια σύντομη αναφορά σε αυτά τα επίπεδα. Αρχικά, το *γλωσσολογικό επίπεδο* παρουσιάζει τα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά του τρόπου ομιλίας μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, μέσω των κειμένων. Ακολούθως, το *κοινωνιογλωσσικό επίπεδο*, παρατηρεί τις γλωσσικές ποικιλίες που έχουν χρησιμοποιηθεί, σε σχέση αφενός με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών/τριών και αφετέρου με το επικοινωνιακό πλαίσιο, προκειμένου να ανασύρει στην επιφάνεια κοινωνικές ή γεωγραφικές διαφορές, στην ομιλία των χαρακτήρων μυθοπλασίας (Στάμου, 2012). Έπειτα, το *σημειωτικό επίπεδο* δίνει ιδιαίτερη σημασία στην κατασκευή της κοινωνικής ταυτότητας των πρωταγωνιστών, μέσω της παρατήρησης των σημειωτικών συστημάτων, δηλαδή του τρόπου, με τον οποίο τα άτομα αποδίδουν, κωδικοποιούν και ανταλλάσσουν νοήματα. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί και η αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλίας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, μέσα από τη μελέτη συγκεκριμένων σημειωτικών συστημάτων (οι συνήθειες, η ενδυμασία

των πρωταγωνιστών κ.ά.). Τέλος, αναφέρεται το *ιδεολογικό επίπεδο*, όπου η μελέτη του εστιάζει στο ενδεχόμενο ο τρόπος αναπαράστασης μιας γλωσσικής ποικιλίας να αποσκοπεί στην εμφάνιση των ιδεολογιών μέσω των κειμένων μαζικής κουλτούρας. Με άλλα λόγια, αυτό το επίπεδο ασχολείται με τις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων και εξετάζει το βαθμό, στον οποίο φαίνεται να υπερτερεί η διάλεκτος σε σχέση με τη πρότυπη γλώσσα, όπως επίσης το ίδιο μελετά και τη στάση των ομιλητών της πρότυπης, απέναντι στους διαλεκτόφωνους. Ακόμη, σε αυτό το στάδιο ιδιαίτερη βαρύτητα τείνει να λαμβάνει και η μεταγλωσσική λειτουργία, αναφορικά με τον σχολιασμό των γλωσσικών ιδεολογιών. Συνεπώς, η ιδεολογική ανάλυση ενός κειμένου ασχολείται με τους τρόπους, σύμφωνα με τους οποίους κατασκευάζεται η κοινωνική πραγματικότητα μέσω της χρήσης κάποιου γλωσσικού κώδικα (Στάμου, 2012).

3.2 ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το μοντέλο των Πολυγραμματισμών, το οποίο εισηγήθηκε μια ομάδα δέκα (10) επιστημόνων στο Λονδίνο (New London Group, 1996), αντιπροσωπεύει τις διάφορες μορφές κειμένων που σχετίζονται με τη χρήση πολυμέσων (εισαγωγή ήχου, εικόνας), με απώτερο σκοπό τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μέσα σε μια κοινωνία, που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμική ποικιλομορφία. Το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να συνεισφέρει στην ενίσχυση της διδασκαλίας των γλωσσικών ποικιλιών, καθώς τις εντάσσει στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην αλλαγή της στάσης των κοινωνιών, προς τη γλωσσική ποικιλότητα (Ντίνας 2015:167- 168, 172). Επιπλέον, με την υιοθέτηση του μοντέλου των Πολυγραμματισμών, αποκαλύπτεται μέσω της ερμηνείας των κειμένων, ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα συμβάλλει στην κατασκευή νοημάτων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων (Χατζησαββίδης κ.ά. 2011).

Θα ήταν παράλειψη σε αυτό το σημείο να μην επισημανθεί το γεγονός, πως υπάρχουν τρεις στάσεις σχετικά με τη θέση των διαλέκτων στην εκπαίδευση (Υiakoumetti, 2006). Αρχικά, η πρώτη πρεσβεύει την ολοκληρωτική εξάλειψη των διαλέκτων από το εκπαιδευτικό σύστημα και τη διδασκαλία μόνο της επίσημης νεοελληνικής γλώσσας, μια προσέγγιση που υποβαθμίζει τις διαλέκτους και εξυψώνει το γόητρο της πρότυπης. Άρα, λοιπόν, δημιουργείται η εντύπωση ότι οι διαλεκτόφωνοι ομιλητές είναι κοινωνικά κατώτεροι και οι μη διαλεκτόφωνοι είναι ανώτεροι. Ακολούθως, η δεύτερη εστιάζει στην αναγνώριση και την κοινωνική αποδοχή των διαλέκτων, με σκοπό την ένταξη τους, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπασλής, 2012: 7-12). Τέλος η τρίτη προσέγγιση αναφέρεται στον διδιαλεκτισμό, δηλαδή στην ταυτόχρονη διδασκαλία της διαλέκτου κάθε περιοχής και της επίσημης γλώσσας. Στον διδιαλεκτισμό (Κατσούδα, 2016), ο μαθητής μπορεί να εξασκηθεί στον χειρισμό δυο γλωσσικών ποικιλιών που διαφέρουν μεταξύ τους, ως προς τη χρήση και τη λειτουργία τους. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται τόσο ο εντοπισμός, όσο και η καταγραφή των λεξιλογικών, φωνητικών και συντακτικών διαφορών, καθώς και η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων, ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Βέβαια, για να οδηγηθούμε στην τρίτη προσέγγιση

απαιτείται ο σωστός χειρισμός, από μέρους των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την εφαρμογή των προαναφερθέντων προσεγγίσεων, με απώτερο σκοπό να αποφευχθεί ο κίνδυνος που ελλοχεύει στα σχολεία σήμερα αναφορικά με την εφαρμογή της μονοδιάστατης διδασκαλίας της γλώσσας.

Επιπλέον, μέσω του μοντέλου των Πολυγραμματισμών, επιτυγχάνεται ο διαλεκτικισμός στη διδακτική διαδικασία, διότι παρέχεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή, παράλληλα με την εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας, να έρθει σε επαφή και με τις διαλεκτικές ποικιλίες. Σε αυτήν τη διαδικασία, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι εμπειρίες που εκπορεύονται από τη ζωή των μαθητών, με απώτερο σκοπό την διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων τους και συνάμα την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης (Kapsaski & Tzakosta, 2016:170). Με αυτό τον τρόπο, από τη μια πλευρά, θα είναι σε θέση να μην υιοθετούν γλωσσικά στερεότυπα, που αφορούν την υπεροχή της πρότυπης ποικιλίας, απέναντι στη γεωγραφική ή την κοινωνική και από την άλλη, θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση (στην περίπτωση που και οι ίδιοι είναι διαλεκτόφωνοι), να εκφράζονται στην καθημερινότητα τους, χρησιμοποιώντας το τοπικό τους ιδίωμα (Κατσούδα 2016:121). Επιπρόσθετα, θεωρείται ως πρωταρχικό μέλημα, οι εκπαιδευτικοί να καθίστανται πλήρως ενημερωμένοι, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές, προκειμένου εκείνοι να εμβαθύνουν στις γλωσσικές ποικιλίες, με τη χρήση βεβαίως του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

Σε αυτό το σημείο της παρούσας εργασίας, γίνεται προσπάθεια αξιοποίησης των μοντέλων των Πολυγραμματισμών, μέσα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Φτερνιάτη, 2010). Η διδασκαλία των Πολυγραμματισμών στηρίζεται σε συγκεκριμένα στάδια που είναι τα εξής: η επιλογή κειμένων, που συντελείται με βάση τις εμπειρίες των μαθητών (*τοποθετημένη πρακτική*), οι ενέργειες που επιλέγονται για να κατανοηθούν τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (*ανοιχτή διδασκαλία*), η κριτική ερμηνεία του κειμένου μέσα σε κοινωνικό - οικονομικό πλαίσιο (*κριτική πλαισίωση*) και τέλος η προσαρμογή του κειμένου, με σκοπό την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (*μετασχηματισμένη πρακτική*) – (σε αυτά τα στάδια θα γίνει αναλυτική αναφορά στο κεφάλαιο 3). Όλες αυτές οι δραστηριότητες βασίζονται σε κείμενα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, για να γίνεται κριτική και γλωσσική ερμηνεία πάνω σε αυτά, με σκοπό οι μαθητές να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις και ταυτόχρονα να καθίστανται ικανοί να παράγουν γραπτό, αλλά και προφορικό

λόγο. Τα κείμενα, λοιπόν, που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των Πολυγραμματισμών, προέρχονται από την τηλεόραση και καλούνται με τον όρο «κείμενα μαζικής κουλτούρας». Τα προαναφερόμενα κείμενα μπορεί να παρουσιάζονται, είτε με τη μορφή τηλεοπτικών σειρών, (όπως και η τηλεοπτική σειρά με τίτλο *Το σόι σου*, που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας), είτε με τη μορφή διαφημίσεων (Κουτσογιάννης, 2014). Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο μέσα από τους Πολυγραμματισμούς και την εκπαίδευση, να συντελείται ισότιμη αντιμετώπιση των διαλεκτικών ποικιλιών σε σχέση με την επίσημη γλώσσα.

3.3 ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Το κίνημα των Πολυγραμματισμών στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, επισήμανε την ανάγκη εμπλουτισμού του σχολικού γραμματισμού, μέσω των καθημερινών κοινωνικό - πολιτισμικών εμπειριών των μαθητών, στοχεύοντας άμεσα στην ανάδειξη της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας της γλώσσας (Στάμου, Πολίτης, Αρχάκης, 2016:17). Αυτό σημαίνει ότι κάθε μορφή της γλώσσας εκλαμβάνεται, ως ένα σύνολο γλωσσικών στοιχείων που παρουσιάζουν κοινά στοιχεία αναφορικά με την κατανομή τους (Ντίνας, Ζαρκογιάννη, 2009:101). Αναμφίβολα, ως πιο σημαντική δεξιότητα που πρόκειται να κατακτήσουν οι μαθητές μέσω των Πολυγραμματισμών, θεωρείται η δυνατότητα που τους παρέχεται να επεξεργάζονται διάφορες διαλέκτους, το γλωσσικό ύφος ή ακόμη και την εναλλαγή κωδίκων. Με αυτόν τον τρόπο, παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, αφού από την μονόπλευρη προσέγγιση της γλώσσας, μεταβαίνουν στην πολυδιάστατη προσέγγισή της, ενώ συνάμα έρχονται σε επαφή με τις διαλεκτικές ποικιλίες, αντιλαμβανόμενοι την αξία τους.

Συνεπώς, η ένταξη των κειμένων μαζικής κουλτούρας στην εκπαίδευση, φαίνεται να συμβάλλει στην αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας μέσα στα πλαίσια μιας τάξης, βοηθώντας τα παιδιά από τη μια πλευρά να εμπλακούν ενεργά στο μάθημα (αυτενέργεια) και από την άλλη, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και ταυτόχρονα να γνωρίσουν την ποικιλότητα της γλώσσας, με ευχάριστο τρόπο. Επίσης, φέρνουν σε επαφή τους μαθητές, με τη γλωσσική ποικιλότητα, συμβάλλοντας έτσι στην ευαισθητοποίησή τους, απέναντι σε αυτή την ετερότητα, καθώς και στη διαμόρφωση των απόψεων τους, για τον κόσμο, σε συνάρτηση με τον τρόπο, που αναπτύσσουν οι ίδιοι την ταυτότητά τους (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016:28).

Ακολούθως, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα αντλεί στοιχεία από όλη την ποικιλία των διαθέσιμων κοινωνιογλωσσικών πόρων μιας γλωσσικής κοινότητας. Αυτά τα γλωσσικά στοιχεία με τη σειρά τους, προσαρμόζονται και εφαρμόζονται με διαφορετικούς τρόπους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μια χρήσιμη πρόταση είναι αυτή που διενεργείται, όπως αναφέρεται από τη Marsh (2008, όπως αναφέρεται στη Στάμου & συν., 2016:20), σύμφωνα με την οποία διακρίνονται τέσσερα μοντέλα

αξιοποίησης της μαζικής κουλτούρας στο σχολείο, με βάση τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στον σχολικό γραμματισμό και τους εξωσχολικούς γραμματισμούς των εκπαιδευομένων, δηλαδή τις κατάλληλες πρακτικές ή δραστηριότητες για να απασχολείται ο/η μαθητής/τρια εκτός σχολείου, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

Αρχικά, αναφέρεται το *εργαλειακό μοντέλο*, που φαίνεται να διεγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, με στόχο την προσέλκυσή τους στον σχολικό γραμματισμό. Έπειτα, παρουσιάζεται το *κριτικό μοντέλο*, που συμβάλλει στην αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας στο σχολείο, με σκοπό να εμπυρώσει τους μαθητές, που προέρχονται από μη προνομιούχες οικογένειες και δε γνωρίζουν τον σχολικό γραμματισμό, συνδυάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη σχολική γνώση με τις εμπειρίες, αλλά και τη καθημερινότητα των εκπαιδευομένων. Στη συνέχεια, διακρίνεται το μοντέλο του *πολιτισμικού κεφαλαίου*, το οποίο συνδυάζει τα δυο προαναφερθέντα μοντέλα και στοχεύει στη σχολική εξοικείωση των μαθητών με κείμενα μαζικής κουλτούρας, λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία πρόσβασης ορισμένων υποκειμένων στον σχολικό γραμματισμό. Τέλος, το μοντέλο του *τρίτου χώρου*, που συνδυάζει τη γνώση των εκπαιδευτικών για το σχολικό πρόγραμμα και τη γνώση των εκπαιδευομένων για τη μαζική κουλτούρα, με σκοπό την παραγωγή κειμένων, που εμπεριέχουν στοιχεία από διαφορετικές υφολογικές ποικιλίες, που συντελούν στη διαμόρφωση ταυτοτήτων και σχέσεων εξουσίας στο σχολικό περιβάλλον (Στάμου, Πολίτης, Αρχάκης, 2016:20).

Τέλος, θεωρείται σπουδαίο να επισημανθεί πως τα κείμενα μαζικής κουλτούρας στο σχολείο μπορούν να γεφυρώσουν τις κοινωνικές διαφορές στην εκπαίδευση, αφού αποτελούν πεδίο έκφρασης για τους μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016:19). Η παρακολούθηση ελληνικών προγραμμάτων στην τηλεόραση, εκλαμβάνεται ως μια καλή μέθοδος, που αποσκοπεί στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστευτικών ομάδων, διότι εξοικειώνονται με τις ελληνικές συνήθειες. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι η ελληνική τηλεόραση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για τους μαθητές/τριες, καθώς τείνει να αποτελεί ένα μέσο εξοικείωσης και προσαρμογής, αναφορικά τόσο με τις κοινωνικές αξίες, όσο και με τις πολιτισμικές συνήθειες της πλειονότητας των μαθητών ενός σχολείου.

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ: Η ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ *ΤΟ ΣΟΙ ΣΟΥ*

Η επιλογή της τηλεοπτικής σειράς *Το σοί σου* έγινε λόγω του Βαγγέλη Χαμπέα και της Αλεξάνδρας Τριανταφύλλου, δύο συμπεθερους με έντονη προσωπικότητα και εντελώς διαφορετικό χαρακτήρα και διαφορετική καταγωγή, λόγοι που συχνά τους οδηγούν σε συγκρούσεις. Ο Βαγγέλης Χαμπέας, λοιπόν κατάγεται από τη Μεσσήνη και χρησιμοποιεί το πελοποννησιακό ιδίωμα, ενώ η συμπεθέρα του, Αλεξάνδρα Τριανταφύλλου, κατάγεται από την Αθήνα και ομιλεί την επίσημη γλώσσα.

Στο ερευνητικό κομμάτι θα αξιοποιήσω το μοντέλο ανάλυσης της Στάμου (2012:24-26), όπως προαναφέρθηκε (ενότητα 3.1), αναλύοντας τα κείμενα σε τέσσερα επίπεδα: το γλωσσολογικό, το κοινωνιογλωσσικό, το σημειωτικό και το ιδεολογικό. Ειδικότερα, στο γλωσσολογικό επίπεδο εντοπίζονται και σχολιάζονται μέσα από τους διαλόγους των συντελεστών εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που υποδεικνύουν τις γεωγραφικές ποικιλίες. Έπειτα, στο κοινωνιογλωσσικό επίπεδο σχολιάζονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των συντελεστών, όπως και οι γλωσσικές τους επιλογές και συμπεριφορές σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Ακολούθως, στο σημειωτικό επίπεδο, αποσαφηνίζονται τα σημειωτικά μέσα τα οποία αξιοποιούνται για τη σύνδεση της τηλεοπτικής σειράς με τη χρήση των γεωγραφικών ποικιλιών, δηλαδή τους διαύλους επικοινωνίας (γλώσσα ή εικόνα), που αποτελούν πηγές νοημάτων και συμβάλλουν στη δημιουργία διαφόρων πολιτισμικών νοημάτων. Τέλος, στο ιδεολογικό επίπεδο αποκαλύπτονται οι ιδεολογίες που λανθάνουν στις γλωσσικές επιλογές των συντελεστών, καθώς και τα στερεότυπα που προωθούνται. Ορισμένοι διάλογοι, στους οποίους στηρίχτηκε η συγκεκριμένη εργασία, απομαγνητοφωνήθηκαν και βρίσκονται στο Παράρτημα, που τοποθετείται στο τέλος αυτής.

Σε αυτή την ενότητα, θα γίνει μία σύντομη παρουσίαση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των διαλέκτων, που χρησιμοποιούνται από τους δύο συμπεθερους στη σειρά *Το σοί σου*, των οποίων θα ακολουθήσει εκτενέστερη ανάλυση στη συνέχεια της εργασίας.

Η τηλεοπτική σειρά *Το σοί σου* προβλήθηκε από την ελληνική τηλεόραση το 2014 και κέντρισε το ενδιαφέρον του κοινού από την πρώτη στιγμή προβολής της. Επέλεξα, λοιπόν, τη συγκεκριμένη τηλεοπτική σειρά, καθώς στόχος μου είναι να

αναλύσω την τάση που κυριαρχεί σε αυτήν τη σειρά, κατά την αναπαράσταση των διαλεκτόφωνων ομιλητών. Συγκεκριμένα, εστίασα την προσοχή μου στην αναπαράσταση του Βαγγέλη Χαμπέα, αναφορικά με τη σχέση που παρουσιάζει με τους ομιλητές της επίσημης γλώσσας, ιδιαίτερα με την Αλεξάνδρα Τριανταφύλλου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Στη σειρά *Το σόι σου*, ο Σάββας και η Λυδία είναι παντρεμένοι δέκα (10) χρόνια περίπου και έχουν αποκτήσει δύο κόρες, τη Σάντρα και τη Χαρά. Κάθε Κυριακή συνηθίζουν να πηγαίνουν στο πατρικό του ενός ή του άλλου, για το συνηθισμένο οικογενειακό τραπέζι. Εκεί φαίνεται να βιώνουν ανεπανάληπτες στιγμές, διότι ως συνήθως επικρατούν καβγάδες, φωνές, αναστατώσεις, αλλά στο τέλος, κάθε ιστορία τελειώνει με αγάπη και χαμόγελο. Στην παρούσα εργασία, οι ρόλοι που μας ενδιαφέρουν και θα μελετηθούν είναι των δύο συμπεθέρων, δηλαδή, της Αλεξάνδρας Τριανταφύλλου και του Βαγγέλη Χαμπέα, οι οποίοι όταν παρευρίσκονται στον ίδιο χώρο, βρίσκονται σε συνεχή αντιπαράθεση.

Η Αλεξάνδρα Τριανταφύλλου - Πλέσσα (Μίρκα Παπακωνσταντίνου), παρουσιάζεται ως η γυναίκα του Μενέλαου Τριανταφύλλου και μητέρα τριών γιων, του Σάββα, του Άρη και του Κωνσταντίνου. Κατοικεί με το σύζυγο της σε ένα πολυτελές σπίτι στα Βόρεια Προάστια των Αθηνών και εμφανίζεται ως ένας άνθρωπος της κουλτούρας, της υψηλής αισθητικής και της τέχνης, που λατρεύει τη γλυπτική με την οποία ασχολείται επαγγελματικά. Επίσης, η Αλεξάνδρα αγαπά τις ιδιαίτερες, ασυνήθιστες γεύσεις στη μαγειρική και σε κάθε οικογενειακή συγκέντρωση δεν ξεχνά να προσθέσει τη προσωπική της πινελιά σε κάθε νέα συνταγή, γεγονός που τόσο ο σύζυγός της, όσο και η υπόλοιπη οικογένεια δεν μπορούν να συνηθίσουν. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της είναι το εκλεπτυσμένο χιούμορ της, που όμως το αντιλαμβάνονται λίγοι. Αποτελεί γεγονός ότι συνήθως η συμπεριφορά της υποδεικνύει πως έχει θέσει ως κύριο στόχο να σταθεί επικριτικά απέναντι στις δύο νύφες της, τις οποίες δεν συμπαθεί ιδιαίτερα και σε κάθε κυριακάτικη, οικογενειακή συγκέντρωση προσπαθεί με κάθε τρόπο να κάνει τη ζωή τους κόλαση. Ωστόσο ενδόμυχα, φαίνεται να τρέφει αγάπη για τις δυο γυναίκες, παρόλο που με τον τρόπο της δείχνει το αντίθετο. Επιπλέον, ένας άνθρωπος με τον οποίο λογομαχεί κάθε φορά που συναντιούνται, δείχνοντας με τον τρόπο της ότι δεν τον συμπαθεί ιδιαίτερα, είναι ο συμπέθερός της, ο Βαγγέλης. Συνοπτικά, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αυστηρή, επικριτική και εγωίστρια, αφού δε

φανερώνει τα αγνά συναισθήματα που τρέφει για την οικογένειά της, τις νύφες και τους συμπεθέρους της, ενώ τοποθετώντας τη δική της πινελιά στις κυριακάτικες συγκεντρώσεις, κάνει τη ζωή όλων δύσκολη.

Από την άλλη μεριά, ο Βαγγέλης Χαμπέας (Γιώργος Γιαννόπουλος) είναι παντρεμένος με τη Χαρούλα και έχουν αποκτήσει πέντε (5) παιδιά. Κατάγεται από ένα χωριό της Μεσσηνίας, στο οποίο αναφέρεται συχνά μέσω των ιστοριών που αναπολεί από τα παιδικά του χρόνια. Είναι επιχειρηματίας, αφού διαθέτει δική του αλυσίδα κρεοπωλείων και σκιαγραφείται ως ένας άνδρας παλαιών αρχών, που του αρέσει το καλό φαγητό και θέλει να γίνεται πάντα το δικό του, αφού θεωρεί πως έχει πάντα δίκιο. Με άλλα λόγια, φαίνεται σαν να επιβάλλει τον εαυτό του, ως αρχηγό της οικογένειας, καθώς έχει μεγαλώσει με τέτοια πρότυπα, χωρίς πολλές φορές να συνειδητοποιεί ότι σε απαιτητικές καταστάσεις η Χαρούλα (η γυναίκα του), είναι αυτή που του βρίσκει λύση στα προβλήματα, προκειμένου να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις. Αν και πεισματάρης, αγαπάει πολύ τη γυναίκα του, τον γαμπρό του Σάββα και τα παιδιά του. Εξάιρεση αποτελεί ο γαμπρός του, ο Μιχάλης, με τον οποίο μαλώνει συνεχώς, αφού στον ίδιο δεν αρέσει η ιδέα της εργασίας και παραμένει άνεργος για μεγάλα χρονικά διαστήματα, με αποτέλεσμα η γυναίκα του και αντίστοιχα κόρη του Χαμπέα, η Όλγα, να εργάζεται μόνο εκείνη, για να συντηρήσει την οικογένεια τους. Όμως, παρά τις κόντρες τους, ο Βαγγέλης κατά βάθος αγαπά τον Μιχάλη και προσπαθεί να του προσφέρει βοήθεια, προσλαμβάνοντάς τον ως βοηθό στα κρεοπωλεία του. Μάλιστα, η αγάπη και η φιλευσπλαχνία του Βαγγέλη διαφαίνεται από το γεγονός ότι, πριν μετακομίσει με τη σύζυγό του (Χαρούλα) στη Θεσσαλονίκη, προκειμένου να στηρίξει τη νέα ζωή του Σάββα και της Λυδίας, που πλέον η επαγγελματική τους δραστηριότητα συντελείται σε αυτήν την πόλη, μεταβιβάζει την αλυσίδα κρεοπωλείων στον Μιχάλη, αποκαλύπτοντάς του πως είναι ο μοναδικός άνθρωπος, στον οποίο έχει απόλυτη εμπιστοσύνη για αυτή τη δουλειά.

Σε κοινωνιογλωσσικό επίπεδο, ανάμεσα στους δύο χαρακτήρες, της Αλεξάνδρας και του Βαγγέλη παρατηρούνται γεωγραφικό - κοινωνικές διαφορές. Σε γεωγραφικό επίπεδο, η Αλεξάνδρα γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Αθήνα, μιλώντας την πρότυπη γλώσσα. Επιπλέον η ίδια θεωρεί, όπως διαφαίνεται από τον τρόπο της απέναντι στον συμπεθέρό της, ότι η μόνη ορθή μορφή γλώσσας είναι η επίσημη, με αποτέλεσμα οι διαλεκτικές ποικιλίες γι' αυτή να θεωρούνται κατώτερες και ως εκ

τούτου, να συνδέονται με άτομα χαμηλότερου επιπέδου. Γι' αυτό τον λόγο, ο Βαγγέλης φαίνεται στα μάτια της Αλεξάνδρας, ως ένας άνθρωπος με χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο που δεν αρμόζει στην κοινωνική της τάξη, οπότε του φέρεται απότομα και ορισμένες φορές με υποτιμητικό τρόπο σε σχέση με άλλους ομιλητές που ασχολούνται με την τέχνη ή προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Με αυτόν τον τρόπο, συνεχώς φαίνεται ότι προσπαθεί να τον υποβαθμίσει στα μάτια της οικογένειάς της, αλλά και μπροστά στην οικογένεια του Βαγγέλη, καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που του κάνει παρατήρηση με άκομπο τρόπο μπροστά σε όλους.

Από την άλλη πλευρά, σε γλωσσολογικό επίπεδο, ο Βαγγέλης κατάγεται από την Πελοπόννησο και ζει στην Αθήνα. Εφόσον, λοιπόν, προέρχεται από την Πελοπόννησο, υιοθετεί στην ομιλία του, όπως είναι φυσικό, το τοπικό ιδίωμα, το οποίο δεν μπορεί να συνηθίσει η συμπεθέρα του, αφού το θεωρεί «κατώτερο». Ειδικότερα, στη Μεσσήνη, που είναι ο τόπος καταγωγής του διαλεκτόφωνου ομιλητή (Βαγγέλη Χαμπέα), παρουσιάζονται κάποια γλωσσικά χαρακτηριστικά, τα οποία όμως δε διαφέρουν σε έντονο βαθμό από την επίσημη γλώσσα, ώστε να μη γίνονται κατανοητά από τους υπόλοιπους ομιλητές της σειράς, όπως γίνεται αντιληπτό και από την ομιλία του ίδιου του ομιλητή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της ομιλίας του διαλεκτόφωνου ομιλητή αποτελούν οι ακόλουθες λέξεις, όπως υπάρχουν στο Παράρτημα Β: «μπριτζόλα» αντί «μπριζόλα», «χάμω» αντί «κάτω» και γενικότερα η προφορά του «νι» και του «λι», λέξεις που δεν παρουσιάζουν έντονες αποκλίσεις από την επίσημη γλώσσα. Στην ομιλία, λοιπόν, του Βαγγέλη παρατηρούμε το χαρακτηριστικό γνώρισμα του πελοποννησιακού ιδιώματος που είναι η ουρανικοποίηση των [l] και [n] πριν το [i], την απουσία του ημιφώνου [j] καθώς και τη χρήση της ρηματικής κατάληξης –σαντε αντί για την κατάληξη –ουσαν, ενώ παρατηρείται απουσία σημαντικών στοιχείων, όπως ο τσιτακισμός. Σε κοινωνικό επίπεδο, ο Βαγγέλης Χαμπέας προέρχεται από οικογένεια με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό - οικονομικό υπόβαθρο σε σχέση με την Αλεξάνδρα, η οποία κατάγεται από προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον. Όπως προαναφέρθηκε, ο Βαγγέλης διατηρεί αλυσίδα κρεοπωλείων και απέχει από την τέχνη, με την οποία ασχολείται η συμπεθέρα του.

Σύμφωνα με τον κ. Λιόση (προσωπική επικοινωνία), γίνεται κατανοητό πως λόγω της καταγωγής του Βαγγέλη Χαμπέα, της ηλικίας του, του επαγγέλματός του και της αγραμματοσύνης του, η διάλεκτος που χρησιμοποιεί αποτελεί μια χαμηλή, λαϊκή ποικιλία της επίσημης γλώσσας που συνδέεται με στερεοτυπικές αντιλήψεις, καθώς τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιεί έχουν συμβολικό ρόλο, στοχοποιούν δηλαδή τον τρόπο ομιλίας του διαλεκτόφωνου ομιλητή, μη αποσκοπώντας στην πλήρη και λεπτομερή απόδοση της γλωσσικής ιδιομορφίας της πελοποννησιακής διαλέκτου (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016:24).

Σε ιδεολογικό επίπεδο, παρατηρούμε, επομένως ότι ο Βαγγέλης, ομιλητής του πελοποννησιακού ιδιώματος, παρουσιάζεται από τους δημιουργούς της συγκεκριμένης σειράς ως ένας μεγάλος ηλικιακά άνθρωπος, θρησκευόμενος, ο οποίος δεν είναι ιδιαίτερα μορφωμένος και φαίνεται να μην επιλέγει στην καθημερινότητα του τη χρήση της πρότυπης γλώσσας, οπότε του «αναλογεί» μια δουλειά χαμηλού κύρους, αυτή του κρεοπώλη, σε σχέση με τη συμπεθέρα του που είναι γλύπτρια και επιλέγει στην ομιλία τη χρήση της πρότυπης γλώσσας. Ακόμη, παρατηρείται ότι σε πολλά σημεία της σειράς εμφανίζεται η Αλεξάνδρα να συμπεριφέρεται υποτιμητικά απέναντι στον συμπεθέρό της και συχνά να τον προσβάλλει με επιδεικτικό τρόπο, αλλά ο Βαγγέλης παρουσιάζεται ως ένας άνθρωπος που προσαρμόζεται σε όλες τις καταστάσεις, αφού φαίνεται να διαχωρίζει τις περιστάσεις στις οποίες απαιτείται η χρήση της πρότυπης γλώσσας και αντίστοιχα της γεωγραφικής ποικιλίας (Στάμου & Ντίνας, 2011: 300).

Έπειτα, σε σημειωτικό επίπεδο, αυτό που αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό για την ανάδειξη της κοινωνικής διαφοράς των δύο οικογενειών, είναι τα επαγγέλματα των παιδιών και των συζύγων κάθε οικογένειας. Ξεκινώντας από την οικογένεια του Βαγγέλη, η σύζυγός του Χαρούλα δεν έχει σπουδάσει σε κάποιο Πανεπιστήμιο και δεν ασκεί κάποιο επάγγελμα, αλλά ασχολείται με τις οικιακές δουλειές, παρέχοντας την απαιτούμενη βοήθεια τόσο στα παιδιά της, όσο και στον άντρα της. Ακολούθως, η Λυδία, η κόρη τους, που είναι παντρεμένη με τον Σάββα, τον γιό της Αλεξάνδρας και άρα αποτελεί τον συνδετικό κρίκο των δύο οικογενειών, εργάζεται ως υπάλληλος σε ένα κοινωνικό παντοπωλείο. Αντίστοιχα, η μια της αδερφή, η Όλγα, είναι φιλόλογος, που προσλαμβάνεται αναπληρώτρια στο Νευροκόπι και είναι παντρεμένη με τον Μιχάλη, στον οποίο όπως ήδη είπαμε, δεν

αρέσει να εργάζεται, ενώ η δίδυμη αδελφή της, η Μαρίζα, που ζει στη Γερμανία, εμφανίζεται ως η μοναδική από τα πέντε αδέλφια που έχει σπουδάσει και εργάζεται σε μια φαρμακευτική εταιρεία, διεξάγοντας παράλληλα έρευνα. Τέλος, η Μπέλα, είναι η μεγαλύτερη από τις τέσσερις αδερφές, η οποία ενώ αρχικά εργάζεται στο χασάπικο του πατέρα της, στη συνέχεια αποφασίζει να γίνει συγγραφέας και εκδίδει βιβλία. Επιπλέον ο μοναχογιός της οικογένειας, ο Διονύσης, είναι ραδιοφωνικός παραγωγός, γεγονός που δεν αρέσει στον πατέρα του, που τον θέλει βοηθό στο χασάπικο. Από την άλλη πλευρά, μεταβαίνοντας στην οικογένεια της Αλεξάνδρας, παρατηρείται ότι ο σύζυγος της, Μενέλαος, είναι σπουδαίος νευροχειρουργός με δική του κλινική στην Αθήνα, όπου εργάζεται και ο μικρός τους γιος, ο Άρης, για τον οποίο η μητέρα του τρέφει ιδιαίτερη αδυναμία. Αντίστοιχα, ο Σάββας, ο μεγαλύτερος από τα τρία αδέλφια είναι παντρεμένος με τη Λυδία και δουλεύει ως τραπεζικός υπάλληλος. Τέλος, ο Κωνσταντίνος είναι φαρμακοποιός και διατηρεί δικό του φαρμακείο μαζί με τη δεύτερη σύζυγό του, την Αντωνία, την οποία δεν συμπαθεί ιδιαίτερα η πεθερά της και συχνά την υποβαθμίζει λόγω της ηπειρωτικής καταγωγής της, σε αντίθεση με τον Κωνσταντίνο, που του δείχνει ιδιαίτερη λατρεία, γεγονός που αντανακλάται και από τον ίδιο, με τη χρήση του όρου «μανούλα», όπως συνηθίζει ο ίδιος να την αποκαλεί σε πολλά σημεία του έργου.

Επιπρόσθετα, η κοινωνική ανισότητα υποδηλώνεται και από τα ονόματά και από άλλα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών. Ο συμπέθερος, ως ένας άνθρωπος χαμηλού κύρους, αυτοαποκαλείται «Βαγγέλης» και όχι «Ευάγγελος» και η ενδυμασία του είναι απλή, ενώ ξεσηκώνεται με τη παραδοσιακή μουσική. Από την άλλη μεριά, η συμπεθέρα, ως μια κυρία ανώτερης κοινωνικά τάξης, έχει το όνομα «Αλεξάνδρα», ντύνεται κομψά και προσεγμένα με ακριβά και παράξενα ρούχα, ενώ είναι πάντα καλοχτενισμένη και έντονα βαμμένη. Λάτρης της κλασικής μουσικής, λόγω της ενασχόλησής της με την τέχνη, δεν αντέχει τις μουσικές προτιμήσεις του συμπέθερού της. Βέβαια, η ίδια επιλέγει να αποκαλεί τον συμπέθερό της με το βαφτιστικό του όνομα, δηλαδή, «Ευάγελο».

4.1 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως καταλληλότερη προσέγγιση έρευνας για τη συγκεκριμένη εργασία, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, η οποία στηρίζεται στην παρατήρηση των δύο πρωταγωνιστών της τηλεοπτικής σειράς (της Αλεξάνδρας και του Βαγγέλη), καθώς και στη μελέτη των στάσεων του κοινού απέναντι σε αυτούς τους ρόλους. Με αυτόν τον τρόπο, θα οδηγηθούμε σε συμπεράσματα αναφορικά με την καταγωγή και τη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών, όπως επίσης θα κατανοήσουμε τις προθέσεις και τα κίνητρα του σεναριογράφου. Παράλληλα, θα ερευνηθούν ερωτήματα για τον τρόπο με τον οποίο αναπαρίστανται οι διαλεκτόφωνοι ομιλητές στην εν λόγω τηλεοπτική σειρά, την αιτία που ο σεναριογράφος τους επέλεξε, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει το κοινό τη χρήση της διαλέκτου.

4.1.1 Μεθοδολογία και υλικό

Η διδακτική πρόταση θα πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια των κειμένων μαζικής κουλτούρας και συγκεκριμένα με την τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου*. Πρόκειται για μια χιουμοριστική σειρά, στην οποία πρωταγωνιστεί ένας ομιλητής του πελοποννησιακού ιδιώματος με καταγωγή από τη Μεσσήνη, «ο Βαγγέλης Χαμπέας». Θεωρούμε πως η συγκεκριμένη σειρά θα βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη γλωσσική ποικιλομορφία του τόπου τους. Ωστόσο, για να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον τους και να τους παρέχουμε κίνητρα για δραστηριοποίηση, τους παρουσιάζουμε αποσπάσματα από την εν λόγω σειρά, που φανερώνουν τη γεωγραφική ταυτότητα του διαλεκτόφωνου ομιλητή, ενώ έπειτα ζητάμε από τους ίδιους, να εντοπίσουν και να καταγράψουν στοιχεία του ιδιώματος, που ενδεχομένως να χρησιμοποιούν και οι ίδιοι στη καθημερινότητά τους, τα οποία ουσιαστικά ταυτίζονται από γλωσσικής απόψεως, με τον αντίστοιχο τηλεοπτικό χαρακτήρα (Βαγγέλη).

4.1.2 Σύντομη περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Η εκπαιδευτική διαδικασία θα περιελάμβανε την επεξεργασία του ιδιώματος της τηλεοπτικής σειράς *Το σόι σου*, με τη συμμετοχή μαθητών της Α' Γυμνασίου και θα αποτελούνταν από δύο μέρη: ένα θεωρητικό κι ένα πρακτικό. Στο θεωρητικό μέρος θα γινόταν μια σύντομη αναφορά στις έννοιες «ιδίωμα», «διάλεκτος» και «γλωσσική ποικιλία», προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές με αυτές τις έννοιες και να μπορέσουν να μεταβούν στο πρακτικό μέρος, δηλαδή στην εξέταση των γλωσσικών χαρακτηριστικών του ομιλητή του πελοποννησιακού ιδιώματος της συγκεκριμένης τηλεοπτικής σειράς. Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας θα αφορούσε συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν με βάση τα εξής κριτήρια: α) τη φοίτησή τους σε Γυμνάσιο εντός του νομού Αχαΐας, όπου χρησιμοποιείται το πελοποννησιακό ιδίωμα και β) την αξιοποίηση μιας τηλεοπτικής σειράς, που θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του πελοποννησιακού ιδιώματος και που θα μπορούσε να διδάσκεται στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας της Α' τάξης Γυμνασίου, με στόχο την ακριβέστερη κατανόηση των ιδιωμάτων από τους μαθητές.

Αρχικά λοιπόν, πρόκειται να πραγματοποιηθεί μια διάκριση ανάμεσα στις έννοιες της «διαλέκτου» και του «ιδιώματος» και να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στα χαρακτηριστικά του ιδιώματος της Πελοποννήσου και συγκεκριμένα της Μεσσήνης, με κύριο χαρακτηριστικό την κατάληξη –*σάντε* στο γ' πρόσωπο πληθυντικού των παθητικών ρημάτων, καθώς και την προφορά του «νι» και του «λι».

Στη συνέχεια, πρόκειται να προβληθεί απόσπασμα της σειράς στους μαθητές, που υπάρχει στο Παράρτημα και στο οποίο μιλάει ο Βαγγέλης (διαλεκτόφωνος ομιλητής) και διαφαίνεται η πελοποννησιακή προφορά του. Ακολούθως, θα ζητηθεί από τα παιδιά να αναφέρουν ποιες ιδιαιτερότητες παρατήρησαν στον λόγο του συγκεκριμένου τηλεοπτικού χαρακτήρα, σε σχέση με τους υπόλοιπους ομιλητές και ταυτόχρονα να τις καταγράψουν. Σαφώς και οι αποκλίσεις του λόγου του Βαγγέλη, σε σχέση με την επίσημη γλώσσα πιθανόν να μη χαρακτηρίζονται ως έντονες, καθώς πρόκειται για ιδίωμα και όχι για διάλεκτο. Οι μαθητές θα εντοπίσουν τη διαφορετική προφορά των λέξεων με «νι και λι», την οποία χρησιμοποιεί ο Βαγγέλης στην ομιλία του και αποτελεί το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του πελοποννησιακού ιδιώματος.

Κατόπιν τα παιδιά, αφού θα σχηματίσουν ομάδες των τεσσάρων ατόμων, ακολουθώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, θα εντοπίσουν σε κάποιο άλλο απόσπασμα (που υπάρχει επίσης στο Παράρτημα, το Β) την λέξη «μπριζόλα» αντί «μπριζόλα», ενώ επίσης θα παρατηρήσουν πως χρησιμοποιεί τη λέξη «χάμω» αντί «κάτω».

4.2 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ *ΤΟ ΣΟΙ ΣΟΥ*

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αποτελούν κομμάτι της καθημερινότητας των μαθητών, καθώς δημιουργείται μια πραγματικότητα μέσα από την οπτική των συντελεστών οι οποίοι, διαμορφώνουν αντιλήψεις μέσω της προβολής γλωσσικών προτύπων. Επομένως, φαίνεται να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο η ένταξη των κειμένων μαζικής κουλτούρας στην εκπαίδευση, μέσω της χρήσης του μοντέλου των Πολυγραμματισμών, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο σκοπό την επεξεργασία δεδομένων, ώστε να μην μεταβάλλονται σε παθητικούς αποδέκτες γλωσσικών στερεοτύπων, αλλά να εξοικειώνονται με ποικίλες μορφές λόγου (Φτερνιάτη, Αρχάκης & Τσάμη, 2016). Με αυτόν τον τρόπο, κάθε μαθητής καλείται να επεξεργαστεί κριτικά τα εν λόγω κείμενα, ανακαλύπτοντας και ερμηνεύοντας τις ιδεολογίες που αποτυπώνονται σε αυτά, ώστε να οδηγηθεί στο σημείο να καλλιεργήσει, όχι μόνο τη γλωσσική αλλά και τη μεταγλωσσική του ικανότητα.

Αποτελεί γεγονός πως η θέση των διαλεκτικών ποικιλιών στην εκπαίδευση απασχολεί ιδιαίτερα την επιστήμη της γλωσσολογίας σχετικά με την εισαγωγή των διαλέκτων στα εκπαιδευτικά συστήματα, διότι όπως παρατηρείται στα περισσότερα σχολεία δεν προσεγγίζεται με ορθό τρόπο το ζήτημα των γεωγραφικών ποικιλιών.

Τα παιδιά, ακόμα και αν προέρχονται από μια οικογένεια όπου μιλούν κάποια διαλεκτική ποικιλία, εφόσον στο σχολείο διδάσκονται την επίσημη γλώσσα, θα επιλέγουν και τα ίδια στην καθημερινότητά τους τη χρήση της σχολικής γλώσσας. Αυτό συμβαίνει, διότι τα παιδιά προσπαθούν να προσαρμόζουν τον λόγο τους ανάλογα σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Ωστόσο, συχνά συναντώνται ποικίλες απόψεις, οι οποίες τείνουν να θεωρούν από τη μια πλευρά ότι στο σχολείο πρέπει να διδάσκεται μόνο η επίσημη γλώσσα ως ένδειξη συνοχής του έθνους, ενώ από την άλλη υποστηρίζεται ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να συνυπάρχουν όλες οι γλωσσικές ποικιλίες, ώστε να περιοριστούν οι γλωσσικές προκαταλήψεις.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια αυτής της εργασίας, αφορά τους μαθητές της Α' Γυμνασίου και ο σχεδιασμός του υλικού θα πραγματοποιηθεί με βάση το μοντέλο της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών

(Kalantzis & Cope 2001, Φτερνιάτη 2010). Οι δραστηριότητες είναι προσαρμοσμένες στις γεωγραφικές ποικιλίες, όπως αυτές παρουσιάζονται στη τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου*. Γι' αυτόν τον λόγο, θα ήταν μια κατάλληλη διδακτική πρόταση να χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα από τους διαλόγους των δύο συμπεθερών και να πραγματοποιηθεί μια ανάλογη δραματοποίησή τους, με την ενσάρκωση αυτών των ρόλων από τους ίδιους μαθητές. Στόχος των Πολυγραμματισμών αποτελεί η αναγνώριση (από τα παιδιά) των γλωσσικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται και διαφέρουν σε σχέση από την επίσημη γλώσσα, στη συγκεκριμένη τηλεοπτική σειρά. Επιδιώκεται επίσης, η αναγνώριση και η εξοικείωση των μαθητών με τις κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες, δηλαδή να μπορούν να εντοπίζουν τις γλωσσικές ποικιλίες, όπως επίσης και τις διαφορές του πελοποννησιακού ιδιώματος από την πρότυπη γλώσσα, ούτως ώστε να αναπτυχθεί μια συζήτηση, που να σχετίζεται με τα συγκεκριμένα γλωσσικά θέματα και επομένως να διεξαχθεί, μια προσπάθεια καλλιέργειας της κριτικής επίγνωσης των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα, αναφορικά με τις γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες, όπου σε ορισμένες περιπτώσεις η αναπαράστασή τους τείνει να θεωρείται υπερβολική, σε σχέση με την πραγματικότητα, ούτως ώστε να μπορέσουν σταδιακά να ξεπεραστούν, οι οποιοσδήποτε προκαταλήψεις μπορεί να εκφράζονται, σχετικά με τις διαλεκτικές ποικιλίες.

Όπως ήδη αναφέρθηκε η τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου*, είναι μια χιουμοριστική σειρά που παρουσιάζει έναν διαλεκτόφωνο ομιλητή και πιστεύουμε ότι μία πιθανή ενασχόληση των παιδιών που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου με αυτή τη σειρά, θα τους φέρει σε επαφή με το πελοποννησιακό ιδίωμα, που μιλάει ένας από τους πρωταγωνιστές της και έτσι θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις στερεοτυπικές απόψεις γύρω από αυτούς τους ομιλητές. Ακόμη μπορεί να ξεκινήσει και μια συζήτηση επικοινωνιακού χαρακτήρα ανάμεσα στους μαθητές, αναφορικά με τις διαλεκτικές ποικιλίες.

Οι Πολυγραμματισμοί, όπως αναφέρθηκε και με αναλυτικό τρόπο πρωτότερα (κεφάλαιο 3) αποτελούνται από τέσσερα στάδια. Στην προκειμένη περίπτωση η εξέταση του κάθε σταδίου, διενεργείται με βάση τη σειρά *Το σόι σου*.

Τοποθετημένη πρακτική

Το πρώτο στάδιο των Πολυγραμματισμών στοχεύει στην αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών μέσα από την τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου*, στην οποία υπάρχει ομιλητής του πελοποννησιακού ιδιώματος. Στην αρχή, ο εκπαιδευτικός αναλύει στους μαθητές τις διαλεκτικές ποικιλίες και επισημαίνει τις διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα σε αυτές και την πρότυπη γλώσσα. Έπειτα, αναφέρει ότι θα ασχοληθούν με τη σειρά *Το σόι σου*, εξηγώντας επακριβώς σε ποιες ενέργειες καλούνται να προβούν, αναφορικά με την εν λόγω τηλεοπτική σειρά. Εξαιτίας αυτού, τα παιδιά προβαίνουν στη συλλογή πληροφοριών σχετικών με τη συγκεκριμένη σειρά, με σκοπό να προσκομίσουν στην τάξη, το απαραίτητο υλικό που να φανερώσει τη διαφορετικότητα, ως προς την ομιλία των συντελεστών.

Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά της τάξης να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στα αποσπάσματα της σειράς που θα προβληθούν, ώστε να εντοπίσουν τον διαλεκτόφωνο ομιλητή και να καταγράψουν ποιο γλωσσικό στοιχείο τον χαρακτηρίζει και τον κάνει να διαφέρει έντονα, σε σχέση με τους υπόλοιπους ομιλητές. Αξίζει να τονισθεί ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες και μετέπειτα ο ίδιος να αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή. Μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, επιτυγχάνεται η εμπειρική έρευνα που επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές δρουν με αυτενέργεια στη διάρκεια της διδασκαλίας, παρουσιάζοντας καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις (Ματσαγγούρας, 2000). Τέλος, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, κάθε ομάδα καταγράφει τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που θεωρεί ότι προδίδουν τον διαλεκτόφωνο χαρακτήρα και προσπαθεί να μαντέψει ποια γεωγραφική ποικιλία τους θυμίζει.

Ανοιχτή διδασκαλία

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει γραπτώς στις ομάδες των μαθητών διαλόγους (υπάρχουν στο Παράρτημα) από τη σειρά *Το σόι σου*, για να καταλάβουν οι μαθητές/τριες αν έχουν εντοπίσει σωστά τον διαλεκτόφωνο ομιλητή και την καταγωγή του. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ξεκινά μια συζήτηση με τις ομάδες, κάνοντας ερωτήσεις, όπως: «Ποιος είναι ο διαλεκτόφωνος ομιλητής της σειράς και από πού κατάγεται;», «Σαν μαθητές που ζείτε στην Πελοπόννησο, γνωρίζετε το πελοποννησιακό ιδίωμα;», «Ποια χαρακτηριστικά αναγνωρίζεται στην ομιλία του Βαγγέλη που τον κάνουν να διαφέρει από τους υπόλοιπους συντελεστές;», «Εσείς γνωρίζετε κάποιες από αυτές τις λέξεις;», «Ποιες λέξεις από αυτές χρησιμοποιείτε στην καθημερινότητά σας;», «Θεωρείτε ότι ο Βαγγέλης Χαμπέας που ομιλεί το πελοποννησιακό ιδίωμα, είναι κατώτερος κοινωνικά σε σχέση με τους υπόλοιπους ομιλητές;». Μετά τις ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός ζητά από τις ομάδες των παιδιών να καταγράψουν λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιεί ο Χαμπέας και να σκεφτούν, εάν κάποιες από αυτές ενδεχομένως τις μεταχειρίζονται και οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους και ακολούθως, να προβούν στην εξήγηση της σημασίας αυτών των λέξεων ή φράσεων.

Ακολουθεί η προβολή συγκεκριμένου αποσπάσματος από τη σειρά με το διάλογο του Χαμπέα και της Αλεξάνδρας, (που υπάρχει στο Παράρτημα της εργασίας, Α. Απόσπασμα) τόσο για να δηλωθεί, όσο και για να σχολιαστεί από τις ομάδες μαθητών, η κοινωνική ανισότητα των δυο προσώπων. Μετά το πέρας της προβολής, ο εκπαιδευτικός καλεί τις ομάδες να καταγράψουν τις κοινωνικές διαφορές των δυο προσώπων που εντόπισαν, όχι μόνο ως προς την ομιλία τους, αλλά και ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους (επαγγέλματα/ονόματα). Αναμφισβήτητα, καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συνομιλεί με τις ομάδες και να εκφράζει τη δική του άποψη, σχετικά με τις διαλεκτικές ποικιλίες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των συντελεστών.

Κριτική πλαισίωση

Σκοπό αυτού του σταδίου, αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής στάσης των μαθητών σχετικά με τις γλωσσικές και κοινωνικές αντιλήψεις, που προωθεί η συγκεκριμένη τηλεοπτική σειρά. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να θέσει στην τάξη έναν προβληματισμό, αναφορικά με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που παρουσιάζονται για τις διαλεκτικές ποικιλίες. Ειδικότερα, κύριος στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό της κοινωνίας θεωρεί πως οι διαλεκτικές ποικιλίες νοούνται ως κοινωνικά κατώτερες, από την πρότυπη γλώσσα. Ένα εύλογο ερώτημα του εκπαιδευτικού, που θα βοηθούσε τον πληθυσμό της τάξης να εντοπίσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις είναι το εξής: «Σε ποια σημεία του διαλόγου φαίνεται η αρνητική στάση της Αλεξάνδρας (ομιλήτρια της επίσημης γλώσσας) απέναντι στον Βαγγέλη (διαλεκτόφωνο ομιλητή);». Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο οι μαθητές, να αξιολογήσουν τη στάση του Βαγγέλη, απέναντι στη ρατσιστική συμπεριφορά που δέχεται για την καταγωγή του, από την συμπεθέρα του, όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος προβαίνει στη διαχείριση της.

Μετασηματισμένη πρακτική

Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να οργανώνουν το περιεχόμενο ενός κειμένου με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσαρμόζεται το νόημά του σε διαφορετικά κοινωνικά, επικοινωνιακά και πολιτισμικά πλαίσια. Οι ομάδες των μαθητών καλούνται να επιλέξουν και στη συνέχεια να δραματοποιήσουν τον διάλογο της σειράς που υπάρχει απομαγνητοφωνημένος στο Παράρτημα της εργασίας. Σε κάθε ομάδα υπάρχει ένας ομιλητής, που ενσαρκώνει τον Βαγγέλη, ενσωματώνοντας την πελοποννησιακή προφορά στην ομιλία του και μια μαθήτρια που υποδύεται την Αλεξάνδρα υιοθετώντας αντίστοιχα, την επίσημη γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός καλεί τις ομάδες να βιντεοσκοπήσουν τις δραματοποιήσεις, με απώτερο στόχο να τις παρακολουθήσουν όλοι μαζί στο επόμενο μάθημα και να τις σχολιάσουν. Με αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά της τάξης, θα περιηγηθούν με ευχάριστο τρόπο στον κόσμο των διαλέκτων, εμβαθύνοντας σε αυτές και επιδιώκοντας εντέλει να καταρρίψουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, απέναντι στις διαλεκτικές ποικιλίες και στην προκειμένη περίπτωση στο πελοποννησιακό ιδίωμα.

5. ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

5.1 Ποσοτική έρευνα

5.1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, απαιτείται η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας με σκοπό την ανάδειξη των τοπικών ιδιωμάτων. Επομένως, παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το κατάλληλο υλικό γλωσσικού χαρακτήρα, που περιέχει διαλεκτικά ή ιδιωματικά στοιχεία, το οποίο όμως συνάμα ελκύει και το ενδιαφέρον τους. Σε αυτό το μοτίβο κινείται και η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση του πελοποννησιακού ιδιώματος, στη διδακτική διαδικασία που εντάσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας της Α' Γυμνασίου. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό, ότι τα τοπικά ιδιώματα θα μπορούσαν να διδάσκονται στο σχολείο, καθώς έχουν να προσφέρουν πολλαπλά μαθησιακά οφέλη στα παιδιά. Αναμφίβολα, τα τοπικά ιδιώματα θα συμβάλλουν δραστικά, ώστε οι μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους στη σημερινή εποχή, ενώ ένα επιπλέον όφελος υψίστης σημασίας, που θα αποκομίσουν οι ίδιοι είναι η επίδειξη σεβασμού στη διαφορετικότητα και ειδικότερα στις διαφορετικές γλώσσες (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009:34-35,101-103,17).

Ακολουθεί μια διδακτική πρόταση που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε μια σχολική τάξη είκοσι δύο (22) μαθητών και κατόπιν να αξιολογηθεί.

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Γνωριμία των μαθητών με τις διαλεκτικές ποικιλίες
- ✓ Κατανόηση των διαφορών στο περιεχόμενο διάλεκτος-ιδίωμα και ενημέρωση για την κατάταξή τους στον ελληνικό χώρο
- ✓ Εξοικείωση των μαθητών με το πελοποννησιακό ιδίωμα και σύγκριση αυτού με την πρότυπη γλώσσα
- ✓ Κατανόηση του επικοινωνιακού πλαισίου της γλώσσας
- ✓ Χρήση των κειμένων μαζικής κουλτούρας
- ✓ Καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στη γλωσσική ετερότητα

5.1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Το διδακτικό σενάριο, που αποτελεί μια πλήρη και λεπτομερειακή περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας, εκλαμβάνεται ως μια ρηξικέλευθη μέθοδος στο γλωσσικό μάθημα. Βέβαια, για την υλοποίηση του φαίνεται να διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο και επιπλέον παράγοντες, όπως οι ακόλουθοι: ο τόπος, η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας, καθώς και οι εκάστοτε γενικότεροι ή ειδικότεροι εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτονται.

Αρχικός στόχος της παρούσας μελέτης, λοιπόν, αποτέλεσε ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας που να στηρίζεται στην αξιοποίηση του πελοποννησιακού ιδιώματος, με τη βοήθεια του κατάλληλου υλικού και συνάμα η υιοθέτηση ενός βοηθητικού εργαλείου που να αξιολογεί τα παιδιά της τάξης. Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την αξιολόγηση των μαθητών συνοψίζονται στα ακόλουθα δύο. Αφενός «Διαμορφώνουν θετική ή αρνητική στάση οι μαθητές, αναφορικά με την αξιοποίηση του πελοποννησιακού ιδιώματος, μέσω της συγκεκριμένης τηλεοπτικής σειράς, κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας;» και αφετέρου «Η συμβολή της αναπαράστασης των διαλέκτων και συγκεκριμένα του πελοποννησιακού ιδιώματος στη τηλεοπτική σειρά «*Το Σόι σου*» αποτιμάται από τους μαθητές με θετικό ή αρνητικό πρόσημο;».

Ειδικότερα, στην έρευνα που ακολουθεί διερευνώνται οι απόψεις μαθητών 11 και 12 ετών, αναφορικά με τον εντοπισμό και την παρακολούθηση της πελοποννησιακής διαλέκτου στην τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου*. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται οι γενικότερες απόψεις των μαθητών/τριών αναφορικά με την πελοποννησιακή διάλεκτο, καθώς και οι απόψεις τους για τη σειρά και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζει την συγκεκριμένη διάλεκτο. Ακόμη, επιχειρείται να απαντηθούν και τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι γενικότερες απόψεις των μαθητών για τη χρήση της πελοποννησιακής διαλέκτου;
- Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη σειρά *Το σόι σου* και τον τρόπο παρουσίασης της πελοποννησιακής διαλέκτου μέσω αυτής;

- Το φύλο των μαθητών επηρεάζει την άποψη τους ως προς το εάν ο χαρακτήρας της σειράς *Το σόι σου*, Βαγγέλης Χαμπέας, είναι κατώτερος κοινωνικά επειδή χρησιμοποιεί πελοποννησιακή διάλεκτο;
- Το εάν οι μαθητές εντοπίζουν διαφορές στην ομιλία των ατόμων του τόπου τους σε σχέση με την επίσημη γλώσσα που μιλιέται στην τηλεόραση ή στο σχολείο επηρεάζει την άποψη τους αναφορικά με τη μόρφωση του ομιλητή της πελοποννησιακής διαλέκτου;
- Η συναναστροφή των μαθητών με συμμαθητές που μιλάνε την πελοποννησιακή διάλεκτο επηρεάζει το εάν θεωρούν την διάλεκτο αυτή αστεία;

5.1.3 Ερευνητικό εργαλείο: Το ερωτηματολόγιο

Μετά την προβολή των αποσπασμάτων και την καταγραφή των ιδιαιτεροτήτων της πελοποννησιακής προφοράς, μέσω του διαλεκτόφωνου ομιλητή της σειράς, θα δοθεί στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο, με σκοπό αφενός να αναδυθούν τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά κάθε ομάδας και αφετέρου να παρατηρηθεί η στάση τους απέναντι στη διδακτική διαδικασία, ούτως ώστε να εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα και να δοθούν οι αντίστοιχες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προηγουμένως.

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας και ειδικότερα για την αξιολόγηση της στάσης των μαθητών απέναντι στη διδακτική πρόταση, επιλέγεται η χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου. Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε, λοιπόν, ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται συνολικά από 22 ερωτήσεις. Από αυτές οι 10 ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, ενώ οι 12 είναι κλειστού τύπου. Οι αρχικές ερωτήσεις αφορούν το φύλο, την ηλικία και τη καταγωγή των μαθητών (1^η ερώτηση). Στη συνέχεια, ρωτούνται οι μαθητές/τριες εάν έχουν εντοπίσει διαφορές στην ομιλία των ατόμων του τόπου τους σε σχέση με τη γλώσσα στην τηλεόραση ή το σχολείο και ποιες είναι αυτές (2^η ερώτηση). Επιπλέον, οι μαθητές ρωτούνται εάν χρησιμοποιούν την ιδιαίτερη προφορά του «νι» και του «λι» και σε ποιες περιπτώσεις, εάν βρίσκουν την προφορά αυτή αστεία και τους ζητείται να αναφέρουν τα συναισθήματά τους όταν την χρησιμοποιούν (3^η, 4^η, 5^η και 6^η ερώτηση). Συνεχίζοντας, οι μαθητές ρωτούνται εάν υπάρχουν συμμαθητές τους, των

οποίων ο τρόπος ομιλίας διαφοροποιείται από την κοινή και το τι σκέφτονται για αυτούς, το αίσθημα που τους δημιουργεί η χρήση του τοπικού ιδιώματος, καθώς και τις σκέψεις τους απέναντι στον ομιλητή (7^η, 8^η και 9^η ερώτηση). Επιπροσθέτως, οι ζητείται η άποψη των μαθητών/τριών αναφορικά με τη χρήση της πελοποννησιακής προφοράς στην τηλεόραση, το εάν γνωρίζουν τη σειρά «Το Σόι σου», εάν την παρακολουθούν και τον λόγο που επιλέγουν να την παρακολουθούν (10^η, 11^η, 12^η, και 13^η ερώτηση). Ταυτόχρονα, ζητείται να αναφέρουν τον αγαπημένο χαρακτήρα τους, τα αισθήματα που τους προκαλεί ο χαρακτήρας Βαγγέλης Χαμπέας, ο οποίος είναι ομιλητής του πελοποννησιακού ιδιώματος και να πουν εάν τον θεωρούν κοινωνικά κατώτερο λόγω του τρόπου ομιλίας του (14^η, 15^η και 16^η ερώτηση).

5.1.4 Οι συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα θα αφορούσε είκοσι δύο (22) μαθητές, αγόρια και κορίτσια της Α' Γυμνασίου του δήμου Δυτικής Αχαΐας. Πιο συγκεκριμένα, 13 συμμετέχοντες θα είναι κορίτσια και 9 θα είναι αγόρια, ενώ 19 παιδιά είναι 12 χρονών και μόλις 3, 11 ετών. Παράλληλα, 11 μαθητές κατάγονται από περιοχές της Αχαΐας, 6 από την Πάτρα, 4 από την Θεσσαλονίκη και μόλις 1 αναφέρει την Νέα Μανωλάδα. Παράλληλα, σχεδόν όλοι οι μαθητές γνώριζαν τη σειρά *Το σόι σου*, ενώ 2 μαθητές, αν και ήξεραν τη σειρά, δεν είχαν υπόψη τους τον τίτλο της. Επιπλέον, 19 μαθητές παρακολουθούν τη σειρά συχνά στο σπίτι τους.

5.1.5 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από τον διαμοιρασμό ενός αρχείου Google form. Το αρχείο περιέχει τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου, ενώ συνοδεύεται από εισαγωγική επιστολή, η οποία επεξηγεί τον λόγο διεξαγωγής και τους σκοπούς της έρευνας. Παράλληλα, ενημερώνει πως η συμμετοχή των μαθητών είναι ανώνυμη και δεν θα ζητηθεί κανένα στοιχείο ταυτοποίησης και πως οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην εθελοντική συμμετοχή των μαθητών και στο ότι μπορούν να σταματήσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οποτεδήποτε επιθυμούν οι ίδιοι.

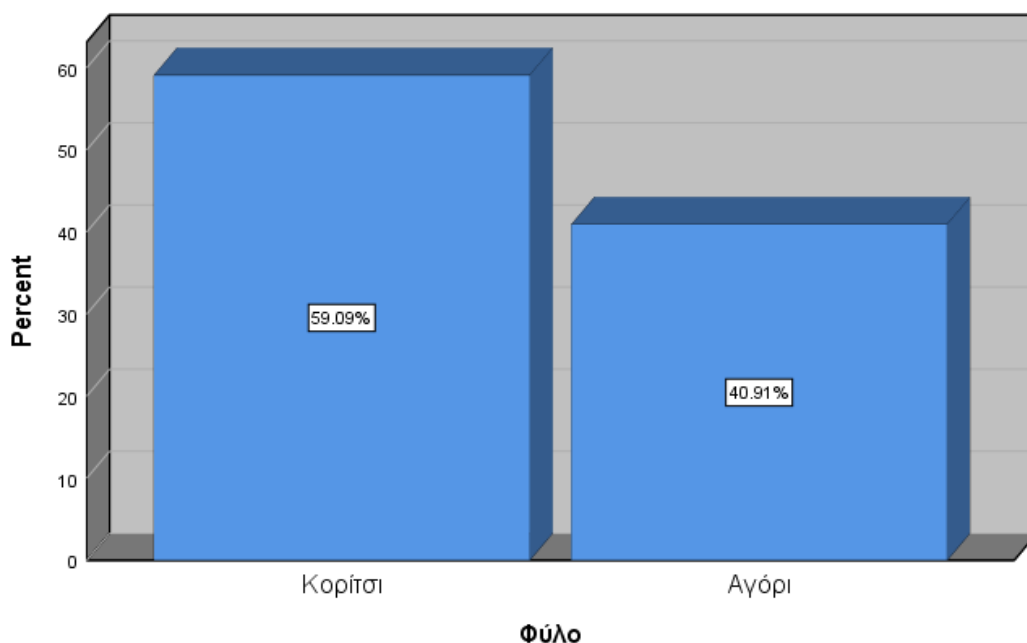
5.1.6 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel. Για την απάντηση των πρώτων δύο ερευνητικών ερωτημάτων: 1) «Ποιες είναι οι γενικότερες απόψεις των μαθητών για τη χρήση της πελοποννησιακής διαλέκτου» και 2) «Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη σειρά *Το Σόι σου* και τον τρόπο παρουσίασης της πελοποννησιακής διαλέκτου μέσω αυτής;» παρουσιάστηκαν οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου με τη χρήση συχνοτήτων και ποσοστών. Τα παραπάνω παρουσιάζονται μέσα από κατάλληλα γραφήματα.

5.1.7 Αποτελέσματα έρευνας

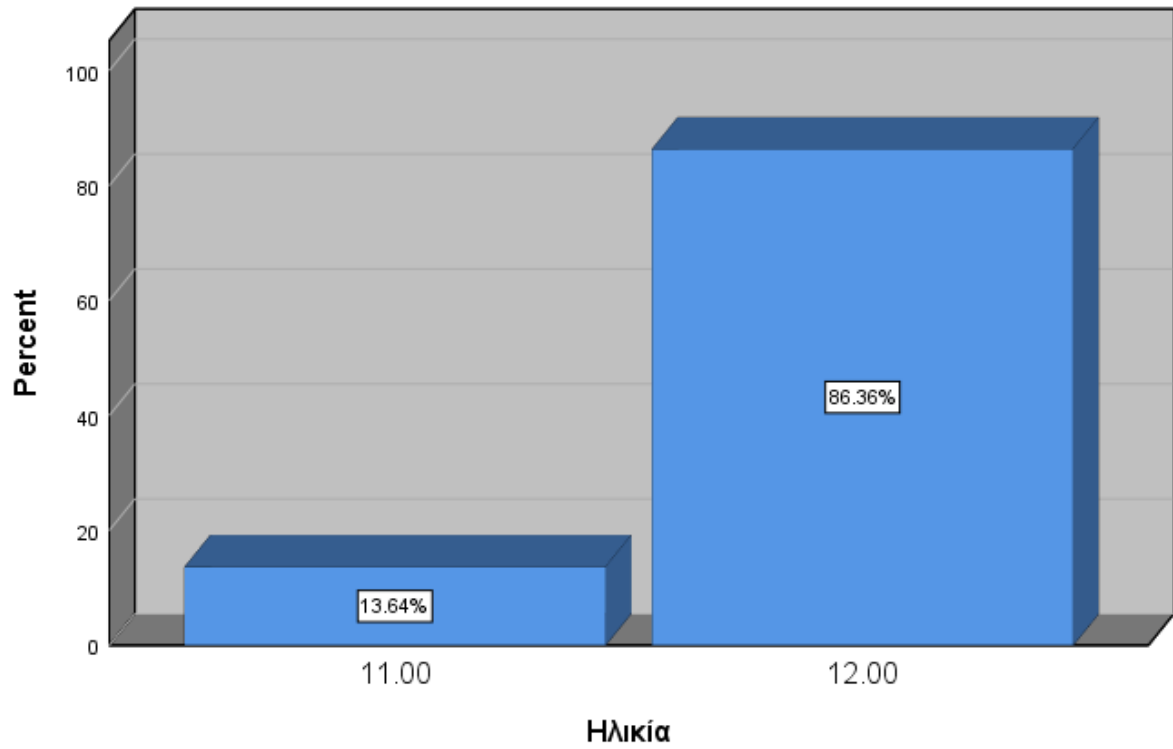
Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ δίνονται απαντήσεις και στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προηγουμένως.

Στο Γράφημα 1, αναλύεται το φύλο των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Το 59.1% αγγίζουν όσοι είναι κορίτσια, ενώ το 40.9% καταλαμβάνουν τα αγόρια που έλαβαν συμμετοχή στην έρευνα.



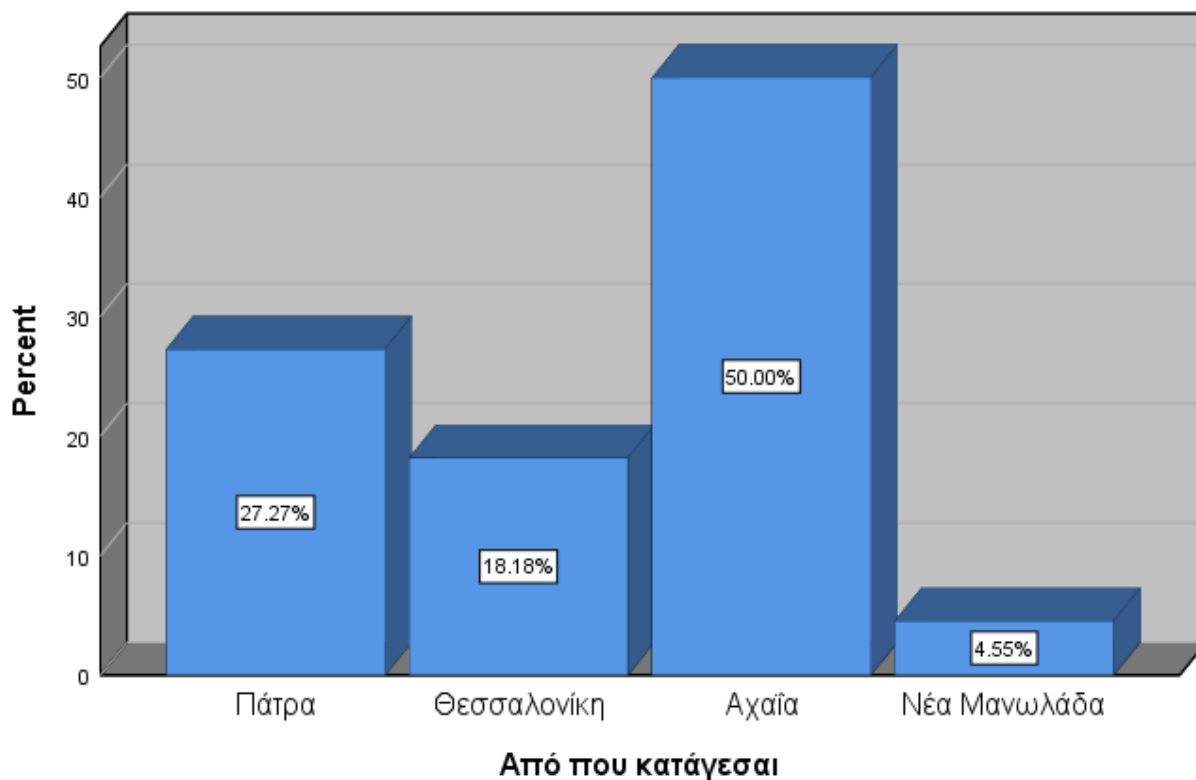
Γράφημα 1 Φύλο

Μέσα από το Γράφημα 2, διερευνάται η ηλικία των ερωτηθέντων. Όσοι είναι 12 ετών καταλαμβάνουν το 86.4% των μαθητών, ενώ το υπόλοιπο 13.6% είναι 11 ετών.



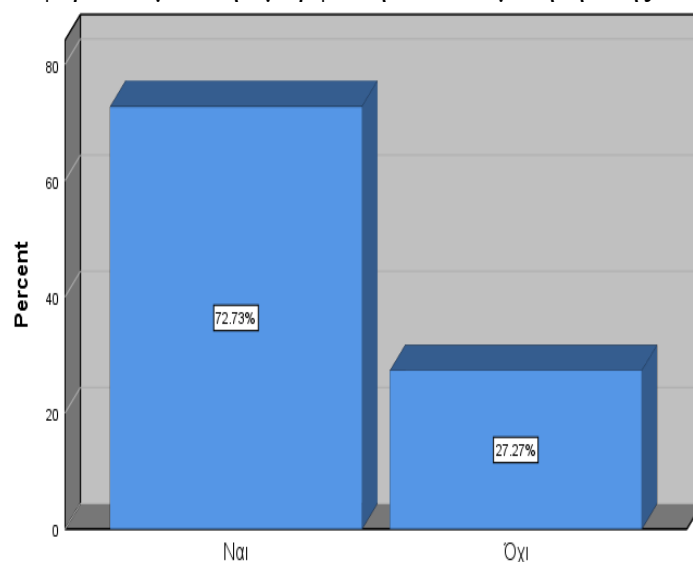
Γράφημα 2 Ηλικία

Συνεχίζοντας, το Γράφημα 3, επικεντρώνεται στην καταγωγή των ερωτηθέντων. Το 50% αντιπροσωπεύουν όσοι μαθητές δηλώνουν πως κατάγονται από κάποια περιοχή της Αχαΐας, με το 27.3% να φτάνουν όσοι είναι από την Πάτρα. Οι μαθητές που κατάγονται από την Θεσσαλονίκη φτάνουν το 18.2%, ενώ μόλις το 4.5% αντιπροσωπεύουν όσοι κατάγονται από την Νέα Μανωλάδα.



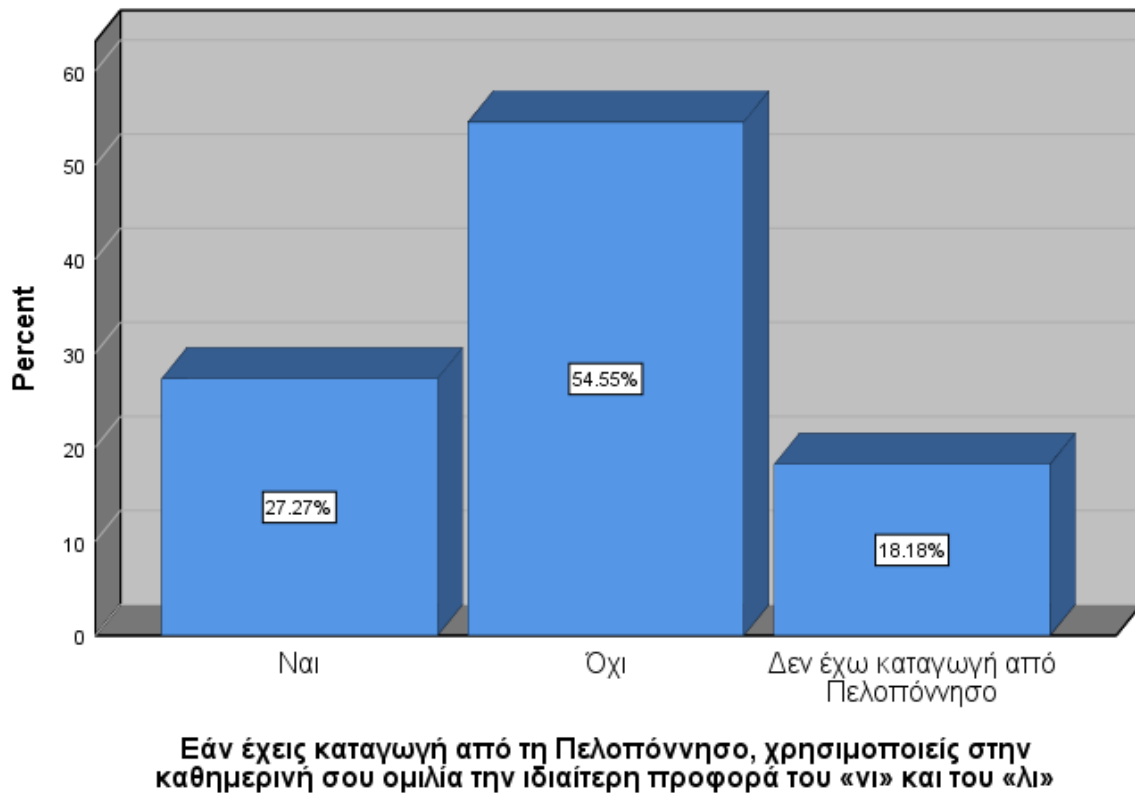
Γράφημα 3 Καταγωγή

Μέσα από τα Γραφήματα 4-13, δίνεται απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες είναι οι γενικότερες απόψεις των μαθητών για τη χρήση της πελοποννησιακής διαλέκτου;). Ειδικότερα, στο Γράφημα 4, διερευνάται το εάν οι συμμετέχοντες έχουν εντοπίσει διαφορές στην ομιλία των ατόμων του τόπου τους, συγκριτικά με τη κοινή, τη γλώσσα που μιλάνε συνήθως στην τηλεόραση ή τα υπόλοιπα άτομα στο σχολείο τους. Το 72.7% καταλαμβάνουν όσοι έδωσαν θετική απάντηση και το 27.3% απάντησαν αρνητικά. Οι ερωτηθέντες που απάντησαν θετικά αναφέρουν διαφορές στον προφορικό λόγο και στη διάλεκτο, ανάλογα την περιοχή. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνουν πως τα άτομα στην τηλεόραση ή στο σχολείο τους «κόβουν» τις λέξεις και τις καταλήξεις τους ή εντοπίζουν διαφορές στην προφορά των γραμμάτων «ρ», «σ», «ν» και «λ», καθώς παρατηρούν και την χρήση διαφορετικών λέξεων. Παρατηρείται, λοιπόν, συσχέτιση μεταξύ του εάν οι μαθητές εντοπίζουν διαφορές στην ομιλία των ατόμων του τόπου τους σε σχέση με τη γλώσσα που μιλιέται στη τηλεόραση ή στο σχολείο και στην άποψή τους αναφορικά με την μόρφωση του ομιλητή της πελοποννησιακής διαλέκτου. Πιο αναλυτικά, αναδεικνύεται πως η πλειοψηφία των μαθητών που έχουν εντοπίσει διαφορές στην ομιλία των ατόμων του τόπου τους σε σχέση με τη γλώσσα που μιλιέται στην τηλεόραση ή στο σχολείο θεωρούν πως όσοι μιλούν την πελοποννησιακή διάλεκτο γνωρίζουν και την επίσημη γλώσσα και είναι μορφωμένοι. Αντίστοιχα, πιο συχνά οι μαθητές που δεν εντοπίζουν διαφορές στην προφορά των ανθρώπων στον τόπο τους με αυτή του σχολείου ή της τηλεόρασης θεωρούν πως όσοι μιλούν την πελοποννησιακή διάλεκτο δεν γνωρίζουν την επίσημη γλώσσα και δεν είναι μορφωμένοι. Τα παραπάνω απαντάνε και στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (Το εάν οι μαθητές εντοπίζουν διαφορές στην ομιλία των ατόμων του τόπου τους σε σχέση με την επίσημη γλώσσα που μιλιέται στην τηλεόραση ή στο σχολείο επηρεάζει την άποψη τους αναφορικά με τη μόρφωση του ομιλητή της πελοποννησιακής διαλέκτου;).



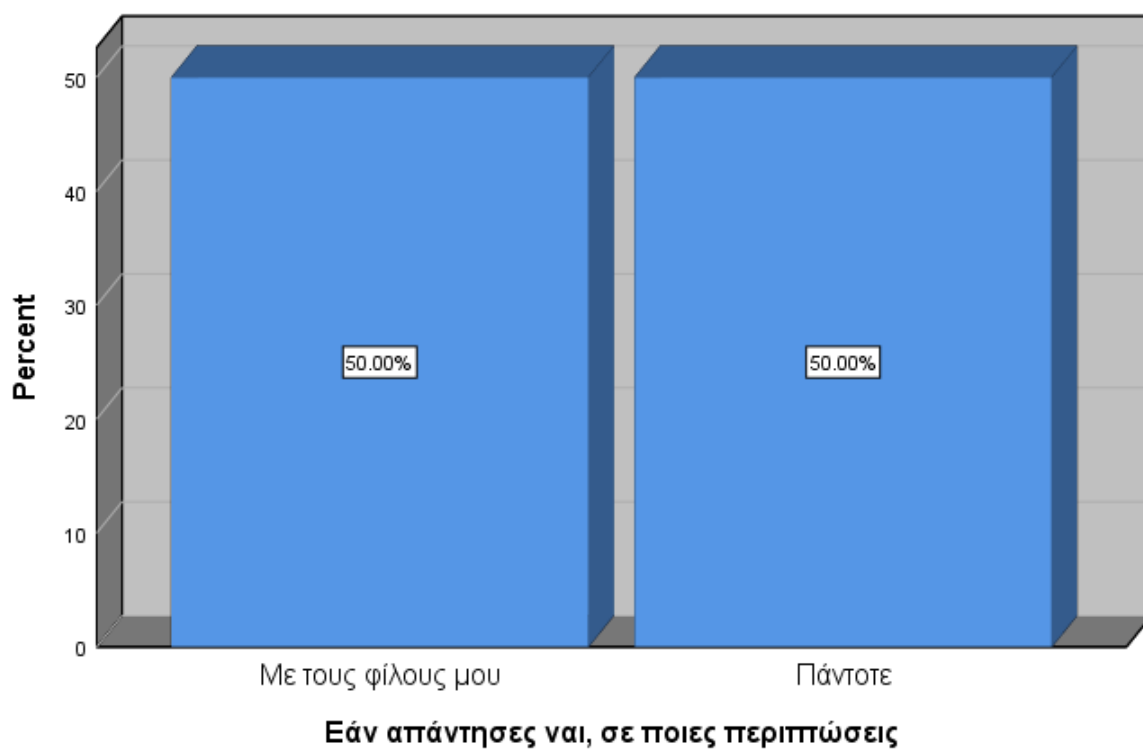
Γράφημα 4 Διαφορές στην ομιλία ατόμων

Στο Γράφημα 5, παρουσιάζεται η άποψη των μαθητών που κατάγονται από την Πελοπόννησο αναφορικά με το εάν χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ομιλία την ιδιαίτερη προφορά του «νι» και του «λι». Το 54.5% αυτών δηλώνουν πως δεν χρησιμοποιούν την ιδιαίτερη προσφορά στην καθημερινότητα τους, το 27.3% την χρησιμοποιούν και το 18.2% δεν κατάγονται από την Πελοπόννησο.



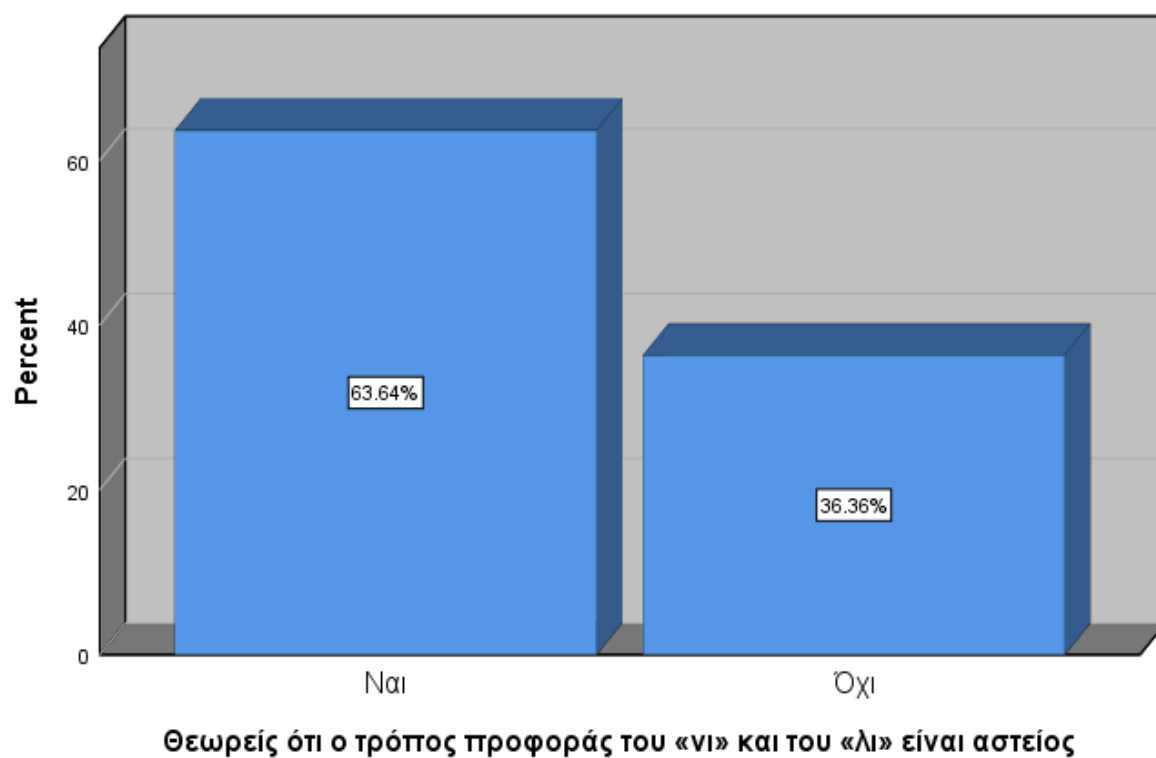
Γράφημα 5 Καταγωγή και προφορά

Στο Γράφημα 6, παρουσιάζονται οι περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν την ιδιαίτερη προφορά του «νι» και του «λι». Το 50% όσων κάνουν χρήση της προφοράς αναφέρουν ότι την χρησιμοποιούν πάντοτε και το υπόλοιπο 50% την χρησιμοποιούν μόνο με φίλους.



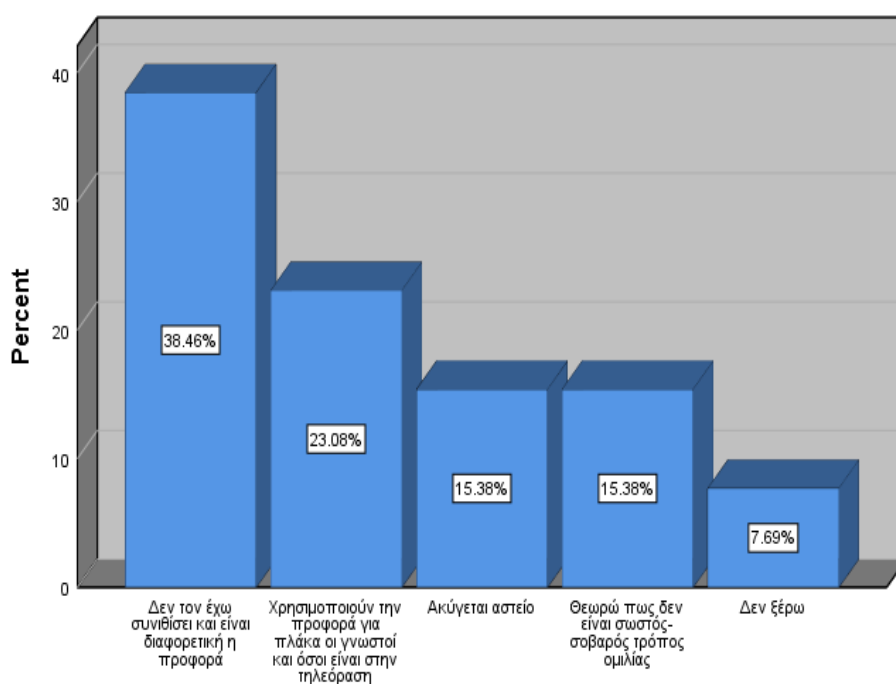
Γράφημα 6 Ναι/Όχι

Στο Γράφημα 7, φαίνεται πως το 63.6% των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρούν πως ο τρόπος προφοράς του «νι» και του «λι» είναι αστείος, ενώ το 36.4% αγίζουν όσοι διαφωνούν.



Γράφημα 7 Τρόπος προφοράς

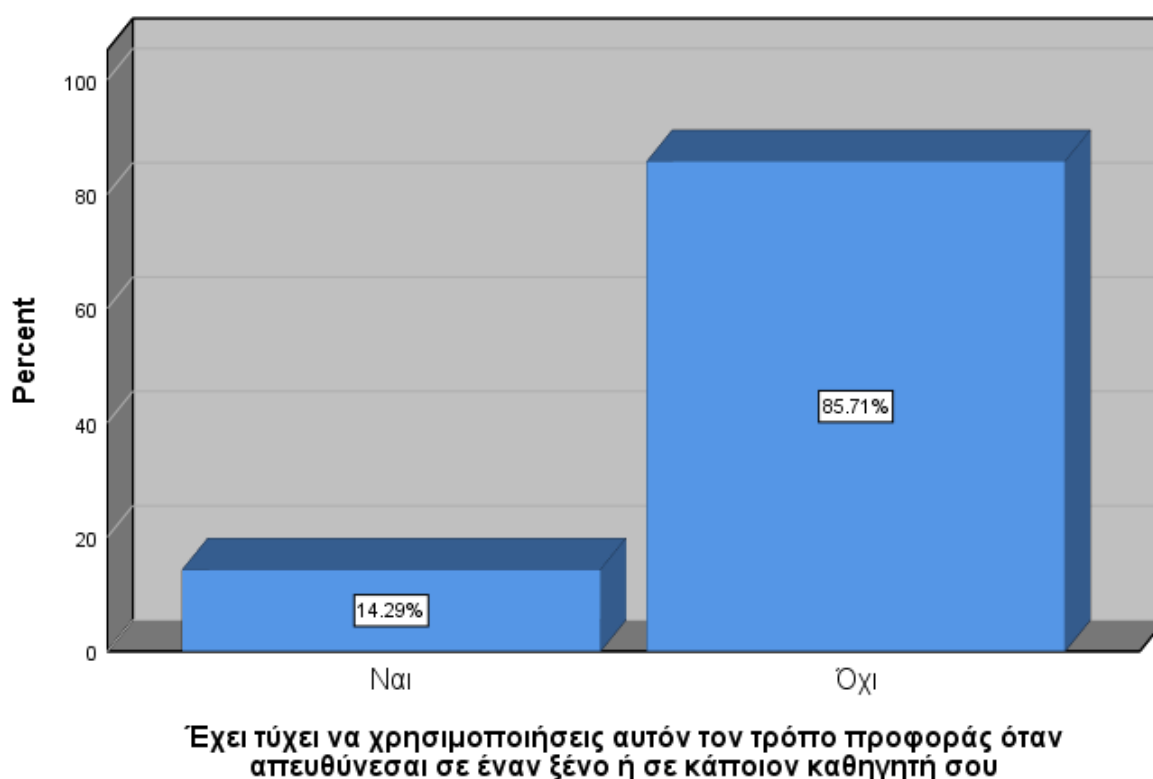
Μέσα από το Γράφημα 8, αποτυπώνονται οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά θεωρούν πως ο τρόπος προφοράς με «νι» και «λι» είναι αστείος. Το 38.5% καταλαμβάνουν όσοι δηλώνουν πως δεν έχουν συνηθίσει την προφορά και είναι διαφορετική από την δική τους, με το 23.1% να δηλώνει πως η προφορά χρησιμοποιείται για πλάκα από γνωστούς, αλλά και από την τηλεόραση. Παράλληλα, όσοι δηλώνουν πως η προφορά ακούγεται αστεία και πως δεν την θεωρούν σωστή και σοβαρή, καταλαμβάνουν το 15.4%. Το υπόλοιπο 7.7% αγγίζουν όσοι απάντησαν «Δεν ξέρω». Ειδικότερα, αναδεικνύεται πως υφίσταται σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εάν οι συμμετέχοντες βρίσκουν ότι ο τρόπος προφοράς του «νι» και του «λι» είναι αστείος και του εάν οι μαθητές έχουν συμμαθητές που χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη διάλεκτο. Όπως φαίνεται, κανένας από τους μαθητές με συμμαθητές που μιλάνε την πελοποννησιακή διάλεκτο δεν βρίσκουν την διάλεκτο αστεία, ενώ κάποιοι μαθητές που δεν έχουν συμμαθητές με τέτοια διάλεκτο την θεωρούν αστεία.



Εάν θεωρείτε πως ο τρόπος προφοράς του «νι» και του «λι» είναι αστείος, γιατί τον βρίσκετε αστείο

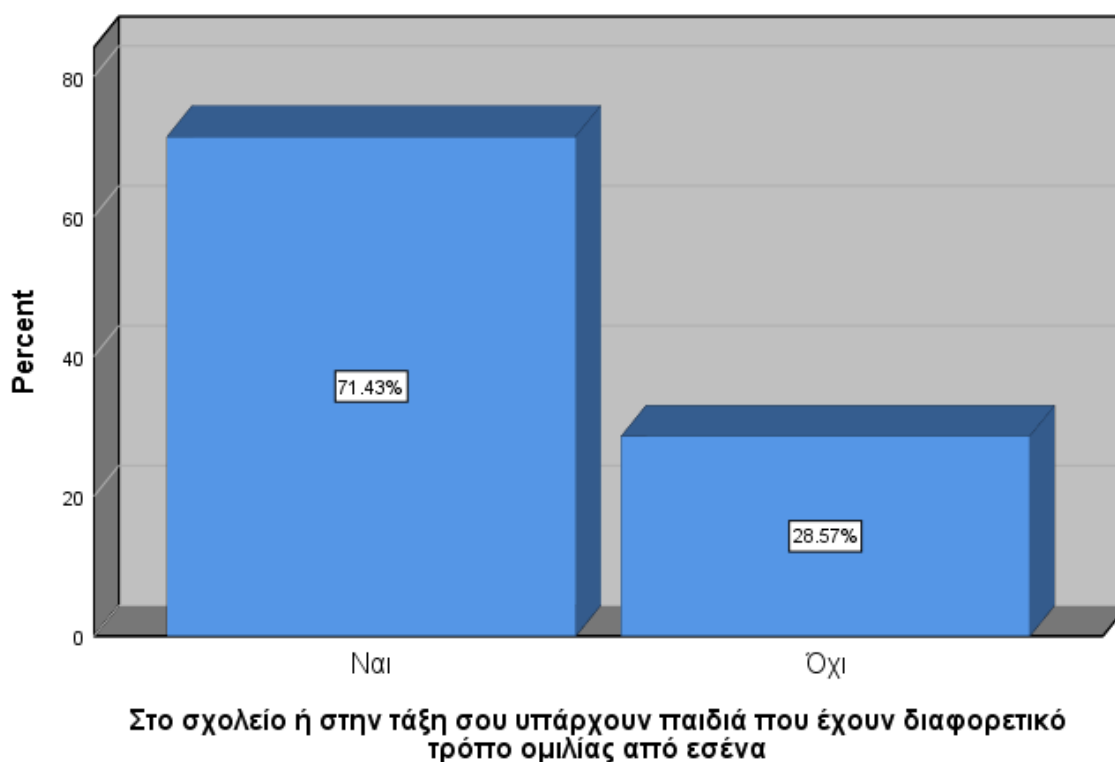
Γράφημα 8 Γιατί βρίσκεις αστεία την προφορά

Συνεχίζοντας, τα παιδιά απαντούν στο εάν έχει τύχει να χρησιμοποιήσουν τον τρόπο προφοράς που αναφέρεται, όταν απευθύνονται σε κάποιον ξένο ή κάποιον καθηγητή. Το 85.7% απάντησαν αρνητικά, ενώ το 14.3% χρησιμοποιούν τον συγκεκριμένο τρόπο προφοράς όταν μιλούν σε ξένους ή σε καθηγητές. Τα παραπάνω, αναλύονται από το Γράφημα 9. Ταυτόχρονα, οι μαθητές αναφέρουν πως δεν ένιωσαν περίεργα όταν χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη προφορά, διότι είναι ο τρόπος ομιλίας τους, ενώ κάποιος αναφέρει πως χρησιμοποίησε την προφορά για πλάκα.



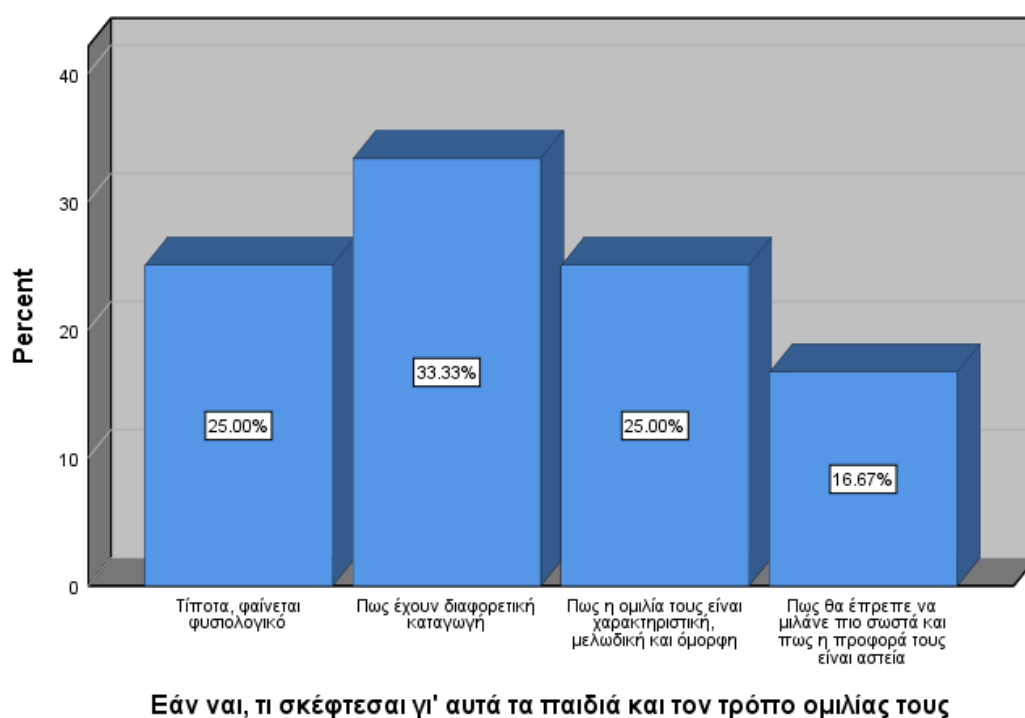
Γράφημα 9 Χρήση προφοράς

Μέσα από το Γράφημα 10 μελετάται, το εάν στο σχολείο ή στην τάξη των παιδιών υπάρχουν συμμαθητές που έχουν διαφορετικό τρόπο ομιλίας από τον δικό τους. Το 71.4% των παιδιών συμφωνούν με την παραπάνω δήλωση, ενώ το 28.6% διαφωνούν.



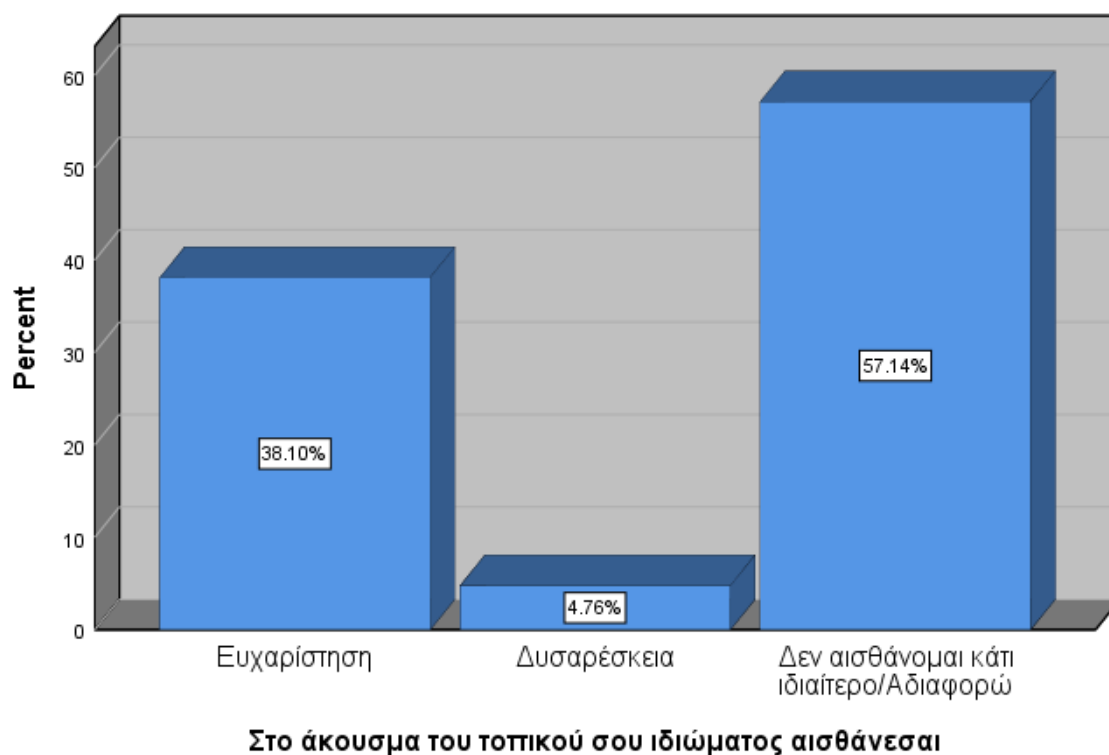
Γράφημα 10 Τρόπος ομιλίας εντός της τάξης

Στο Γράφημα 11, αναδεικνύεται πως οι μαθητές που βρίσκουν φυσιολογικό άλλοι συμμαθητές τους να μιλούν με διαφορετική προφορά αγγίζουν το 33.3%, με όσους υποστηρίζουν πως οι συγκεκριμένοι συμμαθητές έχουν διαφορετική καταγωγή από την δική τους να αγγίζουν το 25%. Επιπλέον, το 25% αντιπροσωπεύουν όσοι θεωρούν πως η διαφορετική ομιλία είναι χαρακτηριστική, μελωδική και όμορφη, ενώ αρνητικά συναισθήματα έχουν προς αυτήν το 16.7% των μαθητών, θεωρώντας πως οι συμμαθητές με διαφορετική προφορά πρέπει να μιλάνε πιο σωστά και πως φαίνονται αστείοι.



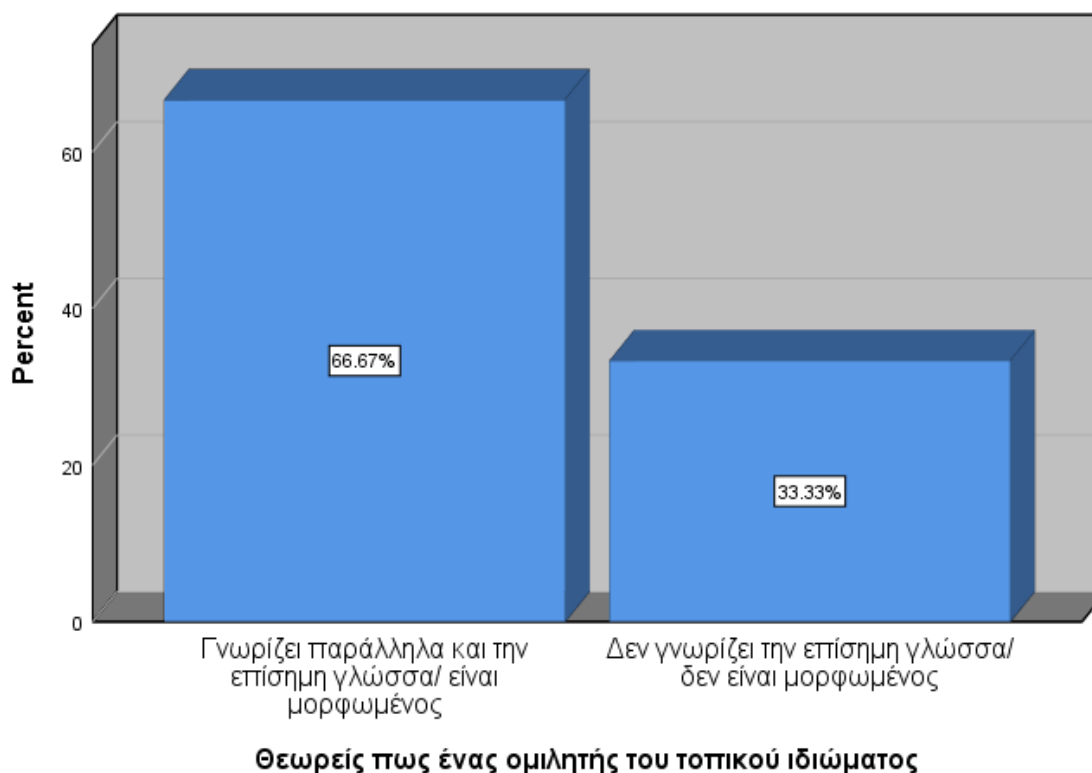
Γράφημα 11 Απόψεις για τον τρόπο ομιλίας

Στο Γράφημα 12, παρουσιάζονται τα συναισθήματα των μαθητών στο άκουσμα του τοπικού ιδιώματος. Το 57.1% αυτών θεωρούν πως δεν αισθάνονται ιδιαίτερα ή διαφορετικά και αδιαφορούν για το διαφορετικό ιδίωμα, ενώ το 38.1% αισθάνονται ευχάριστα στο άκουσμα του. Επιπλέον, το 4.8% ανήκει σε όσους αισθάνονται δυσαρέσκεια ως προς αυτό.



Γράφημα 12 Συναισθήματα για το τοπικό ιδίωμα

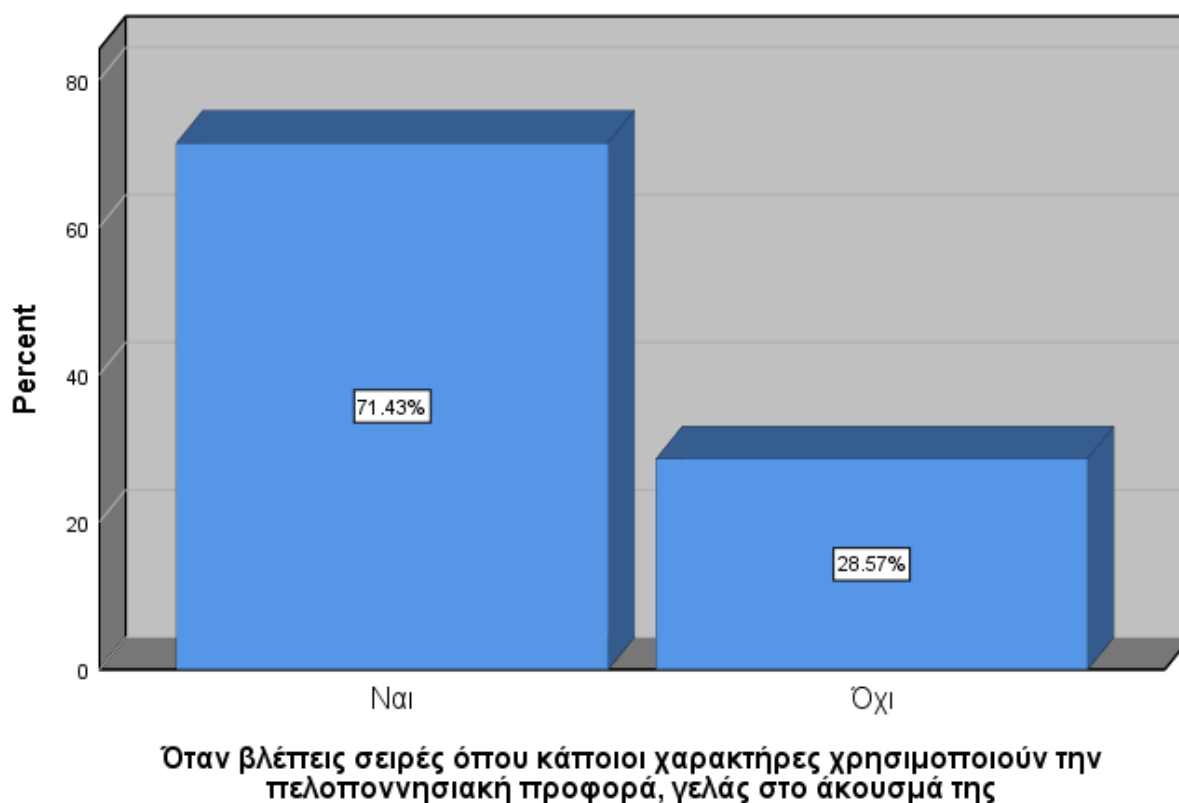
Επιπλέον, παρατίθεται η άποψη των μαθητών για τον ομιλητή του τοπικού ιδιώματος. Το 66.7% φτάνουν όσοι δηλώνουν πως ο ομιλητής του ιδιώματος γνωρίζει παράλληλα και την επίσημη γλώσσα και είναι μορφωμένος. Αντίθετα, το υπόλοιπο 33.3% υποστηρίζουν πως ο ομιλητής του τοπικού ιδιώματος δεν γνωρίζει την επίσημη γλώσσα και δεν είναι μορφωμένος. Τα παραπάνω, είναι εμφανή στο Γράφημα 13.



Γράφημα 13 Απόψεις για τους ομιλητές των τοπικών ιδιωμάτων

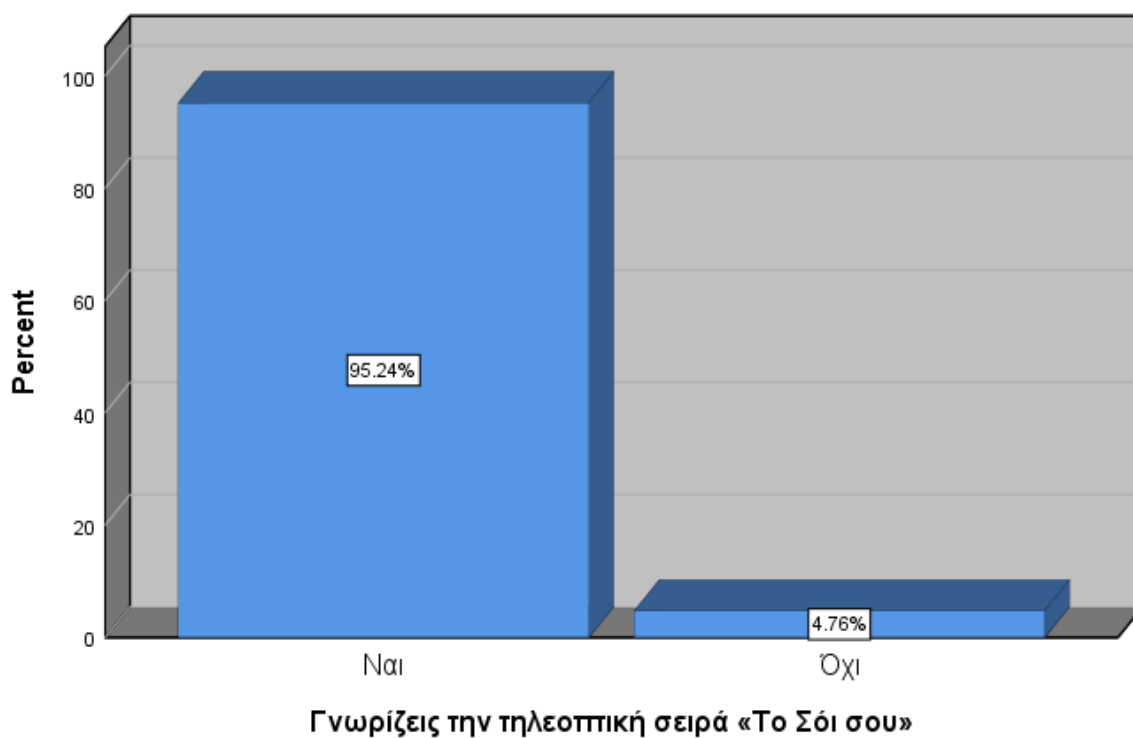
Τα Γραφήματα 14-20 επικεντρώνονται και δίνουν απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη σειρά «*Το Σόι σου*» και τον τρόπο παρουσίασης της πελοποννησιακής διαλέκτου μέσω αυτής;).

Το Γράφημα 14, δείχνει το κατά πόσο τα παιδιά γελάνε στο άκουσμα της πελοποννησιακής προφοράς όταν την χρησιμοποιούν χαρακτήρες στην τηλεόραση. Το 71.4% αυτών απάντησαν θετικά, με το 28.6% να δίνουν αρνητική απάντηση.



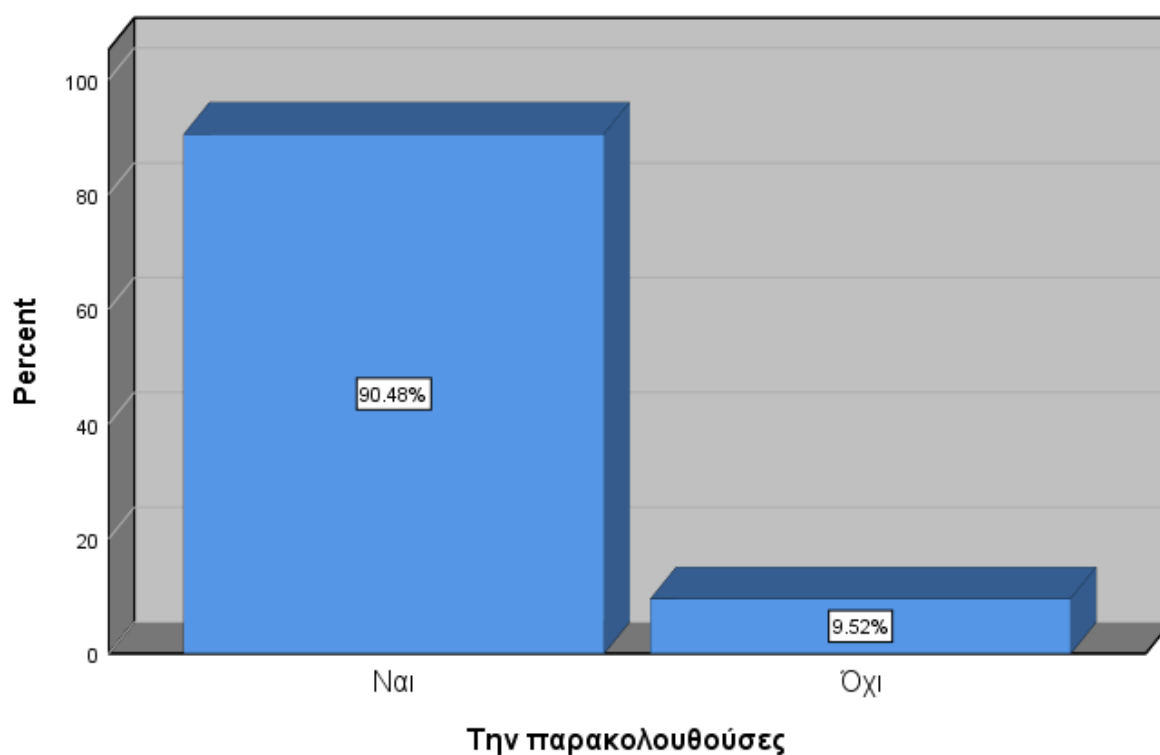
Γράφημα 14 Τηλεοπτικές σειρές και πελοποννησιακή προφορά

Στο Γράφημα 15, παρουσιάζεται το εάν τα παιδιά γνωρίζουν την τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου*. Το 95.2% αυτών απάντησαν θετικά ότι την γνωρίζουν, με το 4.8% να δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν ακριβώς ποια σειρά είναι.



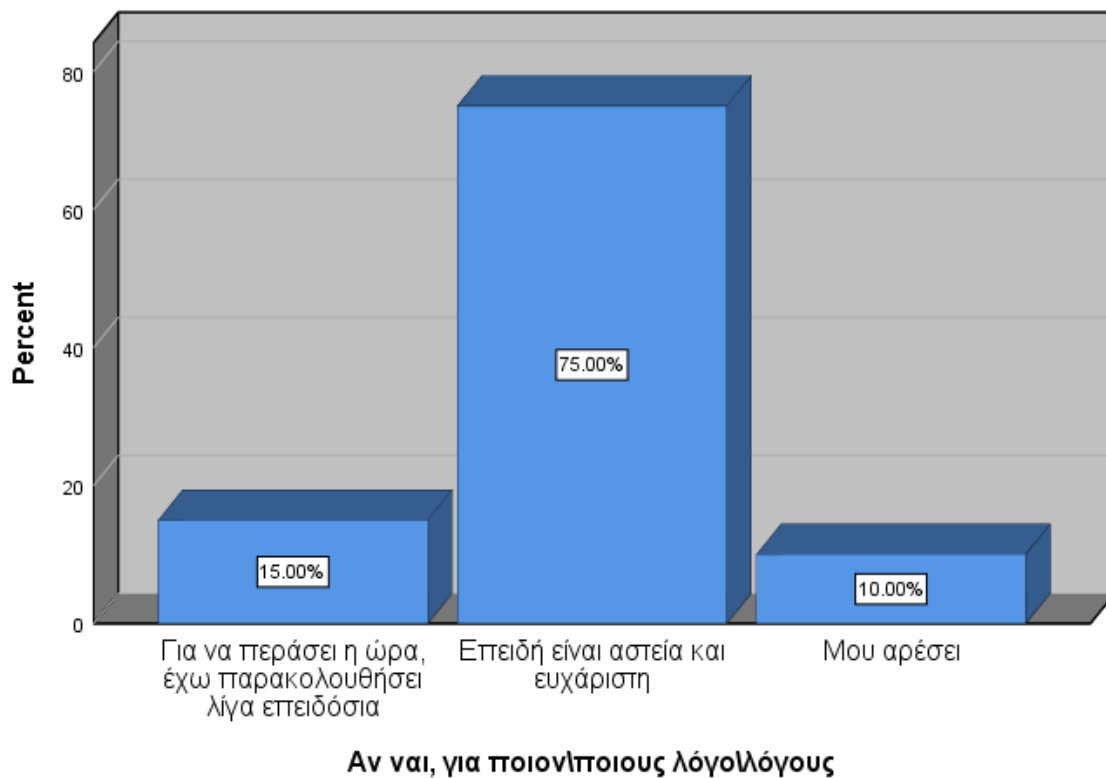
Γράφημα 15 Γνώση για τη σειρά *Το σόι σου*

Στο Γράφημα 16, αναλύεται το εάν τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα παρακολουθούν συστηματικά την σειρά *Το σόι σου*. Το 90.5% αυτών απάντησαν θετικά και το 9.5% έδωσαν αρνητική απάντηση.



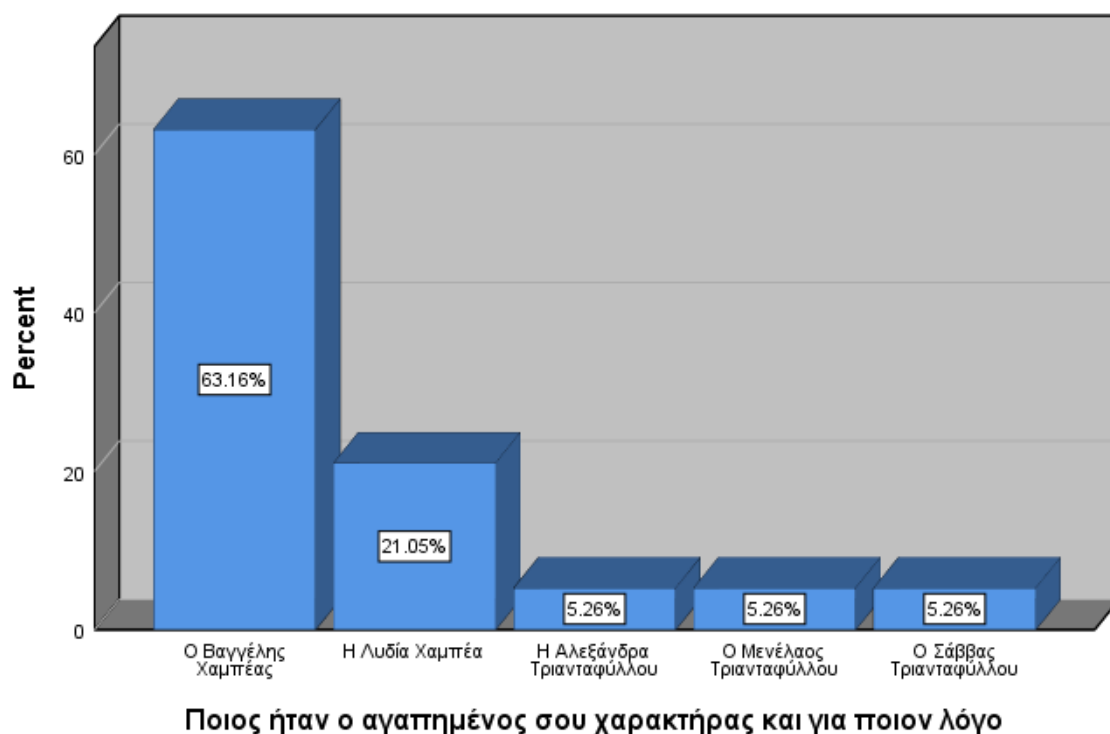
Γράφημα 16 Παρακολούθηση σειράς

Το Γράφημα 17, παρουσιάζει τους λόγους για τους οποίους οι συμμετέχοντες παρακολουθούν τη σειρά *Το σόι σου*. Το 75% φτάνουν όσοι αναφέρουν πως είναι αστεία και ευχάριστη, με το 15% να δηλώνουν πως έχουν παρακολουθήσει τυχαία λίγα επεισόδια, κυρίως για να περάσει η ώρα τους. Το υπόλοιπο 10% υποστηρίζουν πως παρακολουθούν τη σειρά επειδή τους αρέσει.



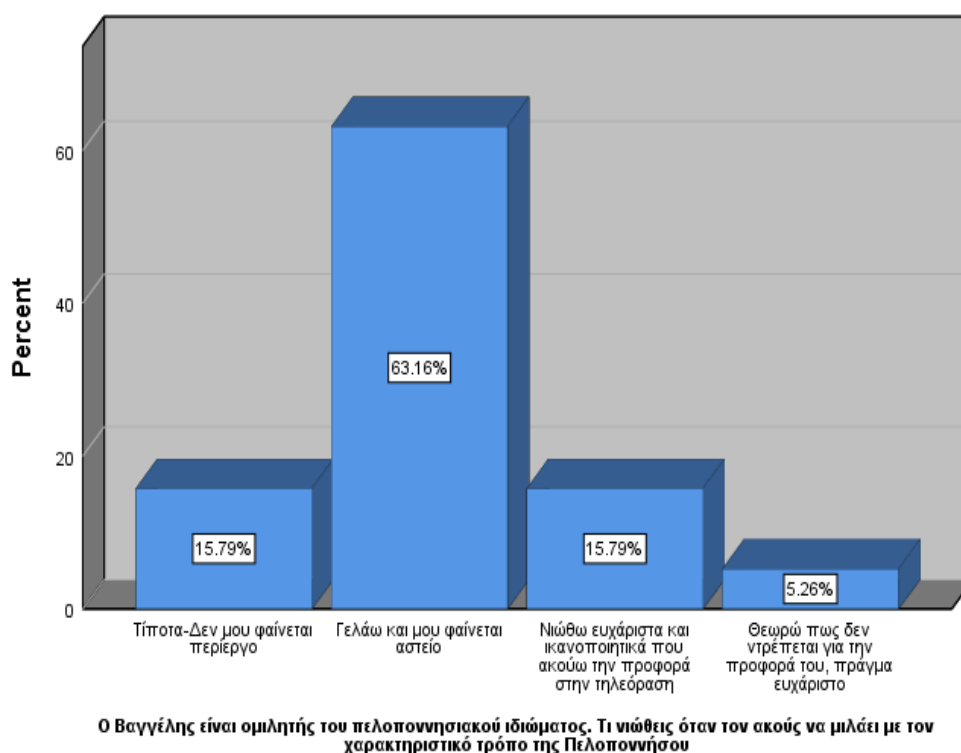
Γράφημα 17 Λόγοι παρακολούθησης της σειράς

Το Γράφημα 18 δείχνει ποιος είναι ο αγαπημένος χαρακτήρας των παιδιών από την σειρά *Το σόι σου*. Το 63.2% δηλώνουν πως ο αγαπημένος χαρακτήρας τους είναι ο Βαγγέλης Χαμπέας και το 21.1% αναφέρουν την Λυδία Χαμπέα. Παράλληλα, όσοι αναφέρουν την Αλεξάνδρα Τριανταφύλλου, τον Μενέλαο Τριανταφύλλου και τον Σάββα Τριανταφύλλου καταλαμβάνουν το 5.3%.



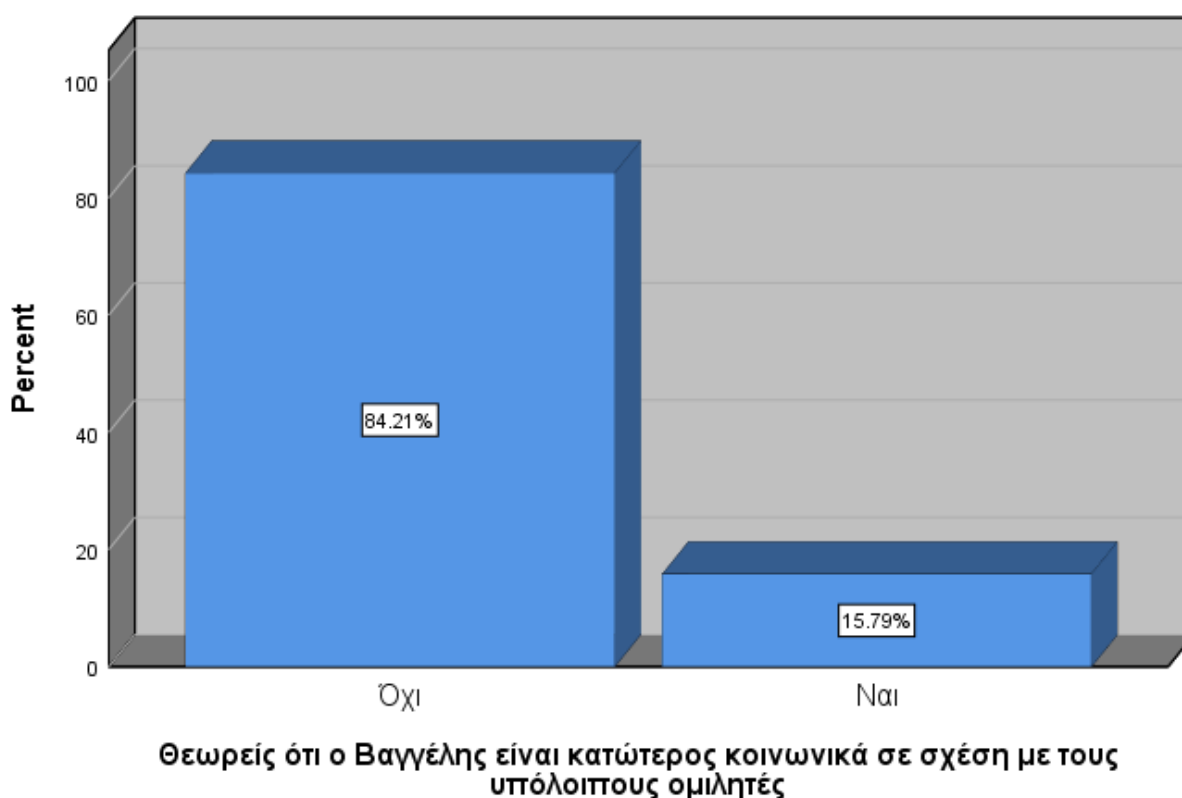
Γράφημα 18 Αγαπημένος χαρακτήρας

Στο Γράφημα 19, αναλύονται τα συναισθήματα των παιδιών όταν ακούνε στην σειρά *Το σόι σου*, τον χαρακτήρα Βαγγέλη Χαμπέα να χρησιμοποιεί τον χαρακτηριστικό τρόπο ομιλίας της Πελοποννήσου και το πελοποννησιακό ιδίωμα. Το 63.2% των μαθητών δηλώνουν ότι γελάνε επειδή τους φαίνεται αστείο, ενώ όσοι δηλώνουν πως δεν τους φαίνεται περίεργο ή πως αισθάνονται ευχάριστα και ικανοποιητικά που ακούνε την προφορά στην τηλεόραση, αγγίζουν το 15.8%. Το υπόλοιπο 5.3% φτάνουν όσοι, ακούγοντας τον συγκεκριμένο χαρακτήρα νιώθουν θαυμασμό, επειδή δεν ντρέπεται για την προφορά του.



Γράφημα 19 Απόψεις για τη προφορά του χαρακτήρα «Βαγγέλη» της σειράς

Στο Γράφημα 20, παρατίθεται το εάν οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο Βαγγέλης Χαμπέας είναι κατώτερος κοινωνικά σε σχέση με τους υπόλοιπους ομιλητές. Το 84.2% φτάνουν όσοι έδωσαν αρνητική απάντηση, με το 15.8% να απαντάνε θετικά. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σύμφωνα με τα αποτελέσματα του οποίου αναδεικνύεται σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών. Ειδικότερα, είναι εμφανές πως κανένα από τα κορίτσια δεν θεωρούν τον Βαγγέλη Χαμπέα κατώτερο κοινωνικά σε σχέση με τους υπόλοιπους χαρακτήρες της σειράς *Το σόι σου*, ενώ το 42.9% των αγοριών τον θεωρούν κοινωνικά κατώτερο λόγω της πελοποννησιακής προφοράς τους.



Γράφημα 20 Απόψεις για τον «Βαγγέλη», τον χαρακτήρα της σειράς

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παραπάνω έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάλυση των απόψεων μαθητών 11 και 12 ετών ως προς τη χρήση της πελοποννησιακής διαλέκτου γενικότερα και ειδικότερα στην τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου*. Το δείγμα αποτελείται από 22 μαθητές συνολικά, εκ των οποίων οι περισσότεροι κορίτσια, 12 ετών, με καταγωγή από την Αχαΐα.

Μέσα από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιες είναι οι γενικότερες απόψεις των μαθητών για τη χρήση της πελοποννησιακής διαλέκτου;» αναδείχθηκε πως οι περισσότεροι ερωτηθέντες εντοπίζουν διαφορές στην ομιλία των ατόμων του τόπου τους, συγκριτικά με τη γλώσσα που μιλάνε στην τηλεόραση οι ηθοποιοί ή τα άτομα στο σχολείο τους που μιλούν την επίσημη γλώσσα. Παράλληλα, η πλειονότητα των μαθητών/τριών διαφωνεί πως χρησιμοποιεί την ιδιαίτερη προφορά του «νι» και του «λι» όταν απευθύνεται σε κάποιον ξένο ή κάποιον καθηγητή και την θεωρούν αστεία, διότι δεν την έχουν συνηθίσει. Γενικότερα, ορισμένοι μαθητές δεν αισθάνονται περίεργα και αδιαφορούν όταν ακούνε το τοπικό ιδίωμα και θεωρούν πως οι ομιλητές του τοπικού ιδιώματος γνωρίζουν παράλληλα και την επίσημη γλώσσα και είναι μορφωμένοι.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη σειρά *Το σόι σου* και τον τρόπο παρουσίασης της πελοποννησιακής διαλέκτου μέσω αυτής;» παρατηρείται πως πιο συχνά οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα γελάνε όταν χαρακτήρες στην τηλεόραση χρησιμοποιούν την πελοποννησιακή διάλεκτο. Επιπλέον, η πλειοψηφία γνωρίζει την τηλεοπτική σειρά *Το σόι σου* και την παρακολουθεί επειδή είναι ιδιαίτερα αστεία και ευχάριστη. Ακόμη, αγαπημένος χαρακτήρας των παιδιών αναδείχθηκε ο Βαγγέλης Χαμπέας, ο οποίος και χρησιμοποιεί τον χαρακτηριστικό τρόπο ομιλίας της Πελοποννήσου και το πελοποννησιακό ιδίωμα. Οι μαθητές φαίνεται να βρίσκουν αστείο τον τρόπο ομιλίας του συγκεκριμένου χαρακτήρα, ωστόσο διαφωνούν πως ο τρόπος ομιλίας του τον καθιστά κατώτερο κοινωνικά, συγκριτικά με τους υπόλοιπους ομιλητές.

Μελετώντας το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, «Το φύλο των μαθητών επηρεάζει την άποψή τους ως προς το εάν ο χαρακτήρας της σειρά *Το σόι σου*, Βαγγέλης Χαμπέας, είναι κατώτερος κοινωνικά επειδή χρησιμοποιεί πελοποννησιακή

διάλεκτο;» αναδείχθηκε πως οι περισσότεροι μαθητές δεν θεωρούν τον Βαγγέλη Χαμπέα κατώτερο κοινωνικά, λόγω της πελοποννησιακής προφοράς του, ωστόσο τα αγόρια με μεγαλύτερη συχνότητα τον χαρακτηρίζουν κοινωνικά κατώτερο, συγκριτικά με τα κορίτσια του δείγματος. Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή το εάν, οι μαθητές εντοπίζουν διαφορές στην ομιλία των ατόμων του τόπου τους σε σχέση με την επίσημη γλώσσα που μιλιέται στην τηλεόραση ή στο σχολείο επηρεάζει την άποψη τους αναφορικά με τη μόρφωση του ομιλητή της πελοποννησιακής διαλέκτου, παρατηρείται πως η πλειοψηφία των μαθητών που έχουν εντοπίσει διαφορές στην ομιλία των ατόμων του τόπου τους σε σχέση με τη γλώσσα που μιλιέται στην τηλεόραση ή στο σχολείο θεωρούν πως όσοι μιλούν την πελοποννησιακή διάλεκτο γνωρίζουν και την επίσημη γλώσσα και είναι μορφωμένοι. Στο πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, «Η συναναστροφή των μαθητών με συμμαθητές που μιλάνε την πελοποννησιακή διάλεκτο επηρεάζει το εάν θεωρούν την διάλεκτο αυτή αστεία;» παρατηρείται πως οι μαθητές με συμμαθητές που μιλάνε την πελοποννησιακή διάλεκτο δεν βρίσκουν την διάλεκτο αστεία, ενώ κάποιοι από τους μαθητές που δεν έχουν συμμαθητές με τέτοια διάλεκτο την θεωρούν αστεία.

Τέλος, η αξία των νεοελληνικών ιδιωμάτων και διαλέκτων είναι σπουδαία, διότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την ιστορία ενός τόπου. Η διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών ιδιωμάτων στη διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί αναγκαιότητα για να αναδειχθεί ο σεβασμός απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες διευρύνουν τους γλωσσικούς τους ορίζοντες και αποκτούν γλωσσική και κριτική επίγνωση του λειτουργικού και επικοινωνιακού ρόλου της γλωσσικής ποικιλίας. Γίνεται αντιληπτό ότι οι γλωσσικές ποικιλίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γλώσσας και η διαφορά τους σε σχέση με την επίσημη γλώσσα παρατηρείται αποκλειστικά σε δομικό και εκφραστικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο, δεν υπάρχουν πια προκαταλήψεις από τους μαθητές/τριες απέναντι στις ποικιλίες, αλλά καλλιεργείται ο σεβασμός απέναντι στις διάφορες μορφές της γλωσσικής ποικιλίας. Βέβαια, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδακτική αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών κατά την εκπαιδευτική πράξη, ο οποίος οφείλει να διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την εντρύφηση και εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις γλωσσικές ποικιλίες. Επιπλέον, επισημαίνεται η θέση της γεωγραφικής ποικιλίας στη σχολική εκπαίδευση, η οποία απασχολεί ιδιαίτερα τους γλωσσολόγους ερευνητές. Στο πλαίσιο

αυτό εντάσσεται και η παρούσα διδακτική πρόταση που θα περιελάμβανε στην εκπαιδευτική διαδικασία την επεξεργασία του πελοποννησιακού ιδιώματος μέσω της τηλεοπτικής σειράς *Το σόι σου* με τη συμμετοχή μαθητών της Α' Γυμνασίου του νομού Αχαΐας, η οποία διδακτική πρόταση επαληθεύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τις διαλεκτικές ποικιλίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αμαραντίδου, Κ., Μούσιου-Μυλωνά, Ο., & Ντίνας, Κ. (2014). Οι διαφημίσεις στη ζωή μας: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α.Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης, (Επιμ.), *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Πανελλήνιο Συνέδριο, 1-3 Νοεμβρίου 2013*: Πρακτικά (σ.11-22). Δράμα.

Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα της ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργαλίδου, Μ., Σηφianού, Μ., & Τσάκωνα, Β. (2014). Εισαγωγή. Στο Μ.Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Εφαρμογές* (149-160). Αθήνα: Νήσος.

Δελβερούδη, Ρ. (2001). Γλωσσική ποικιλία. Στο Α. Φ. Χριστίδης, & Μ. Θεωδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός* (σ. 54-58). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Διαθέσιμο στο:

https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a8/index.html

Holmes, J. (2016). *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Κακριδή - Ferrari, Μ., & Μαρκοπούλου - Χειλά, Δ. (1996). Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο συλλογικό έργο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα – Προβλήματα διδασκαλίας* (σ. 17-39). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή Χορν.

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). -Στάσεις απέναντι στη γλώσσα-. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*.

http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html.

Κατσούδα, Γ. (2016). Διαδialeκτική εκπαίδευση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας: παραδείγματα από τα ιδιώματα της Μυτιλήνης. *Μέντορας*, 14, 111- 124.

Kapsaski, A., & Tzakosta, M. (2016). Secondary education teachers' attitudes regarding the use and teaching of dialects in schools [Στάσεις καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο]. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 36, 161-174.

Κουρδής, Ε. (1997). Παράγοντες κοινωνιογλωσσικού στιγματισμού του τοπικού ιδιώματος της Θεσσαλίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 17, 577-590.

Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/326031?ln=el>.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α.Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης, (Επιμ.), *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Πανελλήνιο Συνέδριο, 1-3 Νοεμβρίου 2013*: Πρακτικά (σ. 9-19). Δράμα.

Λιόσης, Ν. (2007). *Γλωσσικές επαφές στη νοτιοανατολική Πελοπόννησο* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου 2022 από:

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15095>.

Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α. Γ., Γρίβα, Ε., & Ντίνας, Κ. (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο. Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης, & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί*

στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα (σ.57-94). Καβάλα: Σαΐτα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία: εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Μπασλής, Γ. (2012). *Εισαγωγή στη σύγχρονη Διαλεκτολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπασλής, Γ. (2017). *Κοινωνιογλωσσολογία. Μικρή Εισαγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ντάλτας, Π. (1997). *Κοινωνιογλωσσική μεταβλητότητα: Θεωρητικά υποδείγματα και μεθοδολογία της έρευνας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Ντίνας, Κ. (2015). Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές* (σ.167–186). Αθήνα: Gutenberg.

Ντίνας, Κ., & Ζαρκογιάννη, Ε. (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παντελίδης, Ν. (2001). Φωνητικές παρατηρήσεις σ' ένα μεσσηνιακό ιδίωμα. Στο Δ. Γούτσος, Γ. Αγγουράκη, & Α. Αρβανίτη (Επιμ.), *Ελληνική Γλωσσολογία '99: 4^ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, 17-19 Σεπτεμβρίου 1999*: Πρακτικά (σ.480 -486). Λευκωσία: University Studio Press.

Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α. & Τσάμη, Β. (2016). Στάσεις μαθητών Δημοτικού προς την αναπαριστώμενη γεωγραφική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 36, 331- 341.

Πολίτης, Π., & Κουρδής, Ε. (2015). *Η χρήση γεωγραφικών διαλέκτων σε τηλεοπτικές διαφημίσεις μια πρόταση για τη διδακτική τους αξιοποίηση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2022 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/268523?ln=el>.

Στάμου, Α. Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/ Glossologia*, 20, 19-38.

Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2022 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/300710?ln=el>.

Στάμου, Α., & Ντίνας, Κ. (2011). Γλώσσα και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου, & Ι. Βαμβακίδου, Ι. (Επιμ.), *Σύνορα, Περιφέρειες, Διασπορές* (σ. 289 – 305). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Στάμου, Α.Γ., Αρχάκης, Α., & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης, & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σ. 13-55). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1947). Ελληνικές συνθηματικές γλώσσες. Στο *Απαντα*, 2^{ος} τόμ. (σ. 300-302). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1938). *Νεοελληνική γραμματική: Ιστορική εισαγωγή*, 1^{ος} τόμος. Αθήνα: Δημητρίου Δημητράκου Α.Ε.

Τσάμη, Β. (2018). *Κείμενα μαζικής κουλτούρας και γλωσσική ποικιλότητα: κριτική ανάλυση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού* (Διδακτορική Διατριβή). Πάτρα.

Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2022 από:

https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/12010/6/Nemertes_Tsami%28phl%29.pdf

Τσίγκου, Μ. (2015). Η τύχη της γλωσσικής ποικιλίας ως φορέα πολιτισμού στη μετάφραση. Στο *Η Μεταφρασεολογική Έρευνα και η Μεταφραστική Πρακτική στον*

Ελληνόφωνο Χώρο, 4^η Συνάντηση Ελληνόφωνων Μεταφρασεολόγων: Πρακτικά (σ.1-8). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Διαθέσιμο στο:

http://www.frl.auth.gr/sites/4th_trad_congress/pdf/tsigkou.pdf

Τσιτσιπής, Λ. 2001, Στάσεις απέναντι στη γλώσσα, *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*.

Διαθέσιμο στο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b2/b_2_thema.htm

Φιλιππάκη – Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, 135, 37-61.

Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β., & Αρχάκης, Α. (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση* 4(1), 85-100.

Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1945/10272.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ., & Τσιπλάκου, Σ. (2011). *Η πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1985). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haugen, E. (1966). Dialect, Language, Nation. *American Anthropologist*, 68(4), 922–935.

Διαθέσιμο στο:

<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/aa.1966.68.4.02a>

Kapsaski, A., & Tzakosta, M. (2016). *Secondary education teachers' attitudes regarding the use and teaching of dialects in schools*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.

Διαθέσιμο

στο

https://www.researchgate.net/publication/289529633_Kapsaski_A_M_Tzakosta_2016_Secondary_education_teachers'_attitudes_regarding_the_use_and_teaching_of_dialects_in_schools_Staseis_kathegeton_tes_deuterobathmias_ekpaideuses_schetika_me_t_e_chrese_kai_te

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–92.

Trudgill, P. & G. Tzavaras. (1977). Why Albanian-Greeks are not Albanians: Language shift in Attica and Biotia. Στο Giles H. (επιμ.), *Language, Ethnicity, and Intergroup relations* (σσ. 171-184). London & New York, Academic Press.

Tsitsipis, L. (1981). *Language change and language death in Albanian speech communities in Greece: A Sociolinguistic study*. Dissertation, University of Wisconsin- Madison.

Yiakoumetti, A. (2006). A Bidialectal Programme for the Learning of Standard Modern Greek in Cyprus. *Applied Linguistics*, 27(2), 295-317. Oxford: University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. Διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση του πελοποννησιακού ιδιώματος

A. Απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά «*Το Σόι σου*»:

[https://www.google.com/search?q=%CF%84%CE%BF+%CF%83%CE%BF%CE%B9+%CE%B5%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BF+61+%CF%832&ei=a0KwY8udH5TssAeS5JaIBQ&ved=0ahUKEwiL_OLhKT8AhUUNuwKHRKyBVEQ4dUDCBA&uact=5&oq=%CF%84%CE%BF+%CF%83%CE%BF%CE%B9+%CE%B5%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B4%CE%B9%CE%BF+61+%CF%832&gs_lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcnAQAzIKCCEQFhAeEA8QHTIKCCEQFhAeEA8QHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTIKCCEQFhAeEA8QHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTIKCCEQFhAeEA8QHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTIKCCEQFhAeEA8QHToECAAQR0oECEYYAEoECEYYAFCsBlisBmD0CmgAcAJ4AIAB4QGIaEeBkgEDMi0xmAEAoAEBYAEIwAEB&scient=gws-wiz-serp#fpstate=ive&vld=cid:cbbf45b,vid:-BDP-2rGQ8M](https://www.google.com/search?q=%CF%84%CE%BF+%CF%83%CE%BF%CE%B9+%CE%B5%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BF+61+%CF%832&ei=a0KwY8udH5TssAeS5JaIBQ&ved=0ahUKEwiL_OLhKT8AhUUNuwKHRKyBVEQ4dUDCBA&uact=5&oq=%CF%84%CE%BF+%CF%83%CE%BF%CE%B9+%CE%B5%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B4%CE%B9%CE%BF+61+%CF%832&gs_lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcnAQAzIKCCEQFhAeEA8QHTIKCCEQFhAeEA8QHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTIKCCEQFhAeEA8QHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTINCCEQFhAeEA8Q8QQOHTIKCCEQFhAeEA8QHToECAAQR0oECEYYAEoECEYYAFCsBlisBmD0CmgAcAJ4AIAB4QGIaEeBkgEDMi0xmAEAoAEBYAEIwAEB&scient=gws-wiz-serp#fpstate=ive&vld=cid:cbbf45b,vid:-BDP-2rGQ8M) (Από 20.00-21.00 λεπτά)

B. Απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά «*Το Σόι σου*»:

https://www.google.com/search?q=%CF%84%CE%BF+%CF%83%CE%BF%CE%B9+%CF%83%CE%BF%CF%85+%CF%831+%CE%B5%CF%80+10&biw=1280&bih=913&sxsrf=ALiCzsaMKktRa3ZWONBS_eU1KcBQoeRJ2A%3A1669549011144&ei=00uDY8itCJLbsAe-ua7gAQ&oq=%CE%95%CE%A0+10+%CE%A31+%CF%84%CE%BF+%CF%83%CE%BF%CE%B9+%CF%83%CE%BF%CF%85&gs_lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcnAQARgAMgYIABAIEB5KBAhBGABKBAhGGABQAFgAYLMQaABwAXgAgAFxiAFxkgEDMC4xmAEAoAEBwAEB&scient=gws-wiz-serp#fpstate=ive&vld=cid:ce2137ef,vid:NrWDLfXDI (Από 21.40-23.00 λεπτά)

21.40 23.00 ΕΠΙΘ Σ1

Αλεξάνδρα –Κρατήσου λίγο Ευάγγελε, σε λίγο θα φάμε...

Χαμπέας — Αλήθεια; Επιτέλους... τι ώρα έρχονται τα φαγάκια μας;

Αλεξάνδρα - Τόσο διαφορετικές και σπάνιες γεύσεις φαντάζομαι δεν ετοιμάζονται από την μία στιγμή στην άλλη.

Χαμπέας –Πο πο πο μου τρέχουνε τα σάλια, συμπεθερούλα μου τελικά δεν μου είπες από ποιόν τα παρήγγειλες;

Αλεξάνδρα - Ένα είναι το όνομα σε αυτές τις περιπτώσεις, Τσουχιουηλί.

Χαμπέας - Τσουχιουηλής; Τσουχιουηλής... Τσουχιουηλής... Τσουχιουηλής... Ρε Χαρούλα ποιος είναι αυτός ο Τσουχιουηλής; Τον ξέρουμε;

Αλεξάνδρα –Τσου χιου ιλη Ευάγγελε! Κινέζος είναι ο άνθρωπος, όχι από τα Σούρμενα!

Χαμπέας - Από την Κίνα;; Από πού και ως που;

Αλεξάνδρα –Από που ήθελες να παραγγείλω Κινέζικο; Από την ψησταριά του Μάκη;

Χαμπέας -τι εννοείς κινέζικο catering; Από την κίνα κινέζικο θα φάμε;

Αλεξάνδρα –Και μάλιστα από τα καλύτερα, τηγανητό ρύζι, spring rolls...

Χαμπέας - Χαρούλα τι λέει αυτή;

Αλεξάνδρα -Αυτιά και μύτες!

Χαμπέας — Χαρούλα το άκουσες; Κινέζικα θα φάμε;;; !

Χαρούλα. – Το άκουσα Βαγγελάκη μου, το άκουσα. Να σε πω βρε αγόρι μου , μήπως είναι μια ευκαιρία να το δοκιμάσουμε κιόλας;

...

Χαμπέας - Τι μου λέτε ρε πυροβολημένοι; Τα Χριστούγεννα γιορτάζουμε, όχι την χρονιά του δράκου. Είναι δυνατόν να μην φάμε λίγο κανονικό κρεατάκι να γιορτάσουμε που γεννήθηκε ο Χριστούλης μας;

Αλεξάνδρα – Αχ καημέ μου Ευάγγελε... το ήξερες ότι ο Χριστούλης μας βάση μίας τελευταίας θεωρίας γεννήθηκε Απρίλιο;

Χαμπέας - Τι μου λες; Ήσουν εκεί και το ξέρεις;

Αλεξάνδρα –Το λένε όλα τα επιστημονικά περιοδικά!

Χαμπέας — Μήπως λένε ότι γεννήθηκε και στην Κίνα; Ρε θα με ζουρλάνετε όλοι εδώ μέσα ε τι ηλιθιότητές σας; Άστε με από ‘δω χάμω..

II. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο: Αγόρι

Κορίτσι

Ηλικία:

1. Από πού κατάγεσαι;

2. Έχεις εντοπίσει διαφορές στην ομιλία των ατόμων του τόπου σου σε σχέση με τη γλώσσα που μιλιέται στη τηλεόραση ή στο σχολείο; A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

Ποιες διαφορές εντοπίζεις;

3. Εάν έχεις καταγωγή από τη Πελοπόννησο, χρησιμοποιείς στην καθημερινή σου ομιλία την ιδιαίτερη προφορά του «νι» και του «λι»; A ΝΑΙ B. ΟΧΙ

4. Εάν απάντησες ναι, σε ποιες περιπτώσεις;

- A. με τους φίλους μου
- B. με την οικογένειά μου
- Γ. στα διαλείμματα
- Δ. στο μάθημα
- E. πάντοτε

5. Θεωρείς ότι ο τρόπος προφοράς του «νι» και του «λι» είναι αστείος;

A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

Εάν ναι, γιατί;

6. Έχει τύχει να χρησιμοποιήσεις αυτόν τον τρόπο προφοράς όταν απευθύνεσαι σε έναν ξένο ή σε κάποιον καθηγητή σου; A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

Αν ναι, πώς ένοιωσες όταν το έκανες; Για ποιον λόγο;

7. Στο σχολείο ή στην τάξη σου υπάρχουν παιδιά που έχουν διαφορετικό τρόπο ομιλίας από εσένα; A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

Εάν ναι, τι σκέφτεσαι γι' αυτά τα παιδιά και τον τρόπο ομιλίας τους;

8. Στο άκουσμα του τοπικού σου ιδιώματος αισθάνεσαι: (μπορείς να δώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)

A. Ευχαρίστηση

B. Δυσαρέσκεια

Γ. Δεν αισθάνομαι κάτι ιδιαίτερο/Αδιαφορώ

Δ. κάτι άλλο. Προσδιόρισέ το

9. Θεωρείς πως ένας ομιλητής του τοπικού ιδιώματος:

A. Γνωρίζει παράλληλα και την επίσημη γλώσσα/ είναι μορφωμένος

B. Δεν γνωρίζει την επίσημη γλώσσα/ δεν είναι μορφωμένος

10. Όταν βλέπεις σειρές όπου κάποιοι χαρακτήρες χρησιμοποιούν την πελοποννησιακή προφορά, γελάς στο άκουσμά της; A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

11. Γνωρίζεις την τηλεοπτική σειρά «Το Σόι σου»; A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

12. Την παρακολουθούσες; A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

13. Αν ναι, για ποιον\ποιους λόγο\λόγους;

14. Ποιος ήταν ο αγαπημένος σου χαρακτήρας και για ποιον λόγο;

15. Ο Βαγγέλης είναι ομιλητής του πελοποννησιακού ιδιώματος. Τι νιώθεις / πώς αντιδράς όταν τον ακούς να μιλάει με τον χαρακτηριστικό τρόπο της Πελοποννήσου;

16. Θεωρείς ότι ο Βαγγέλης είναι κατώτερος κοινωνικά σε σχέση με τους υπόλοιπους ομιλητές; A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ