



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Σύγχρονες στάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

«Το ιδίωμα της Καρδίτσας και η αξιοποίησή του στην
εκπαιδευτική διαδικασία: Διδακτική εφαρμογή και στάσεις
μαθητών»

Στυλιανή Λάσδα

Επιβλέπων καθηγητής: Νικόλαος Κουτσούκος

Πάτρα, Ιούλιος 2023

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



«Το ιδίωμα της Καρδίτσας και η αξιοποίησή του στην
εκπαιδευτική διαδικασία: Διδακτική εφαρμογή και στάσεις
μαθητών»

Στυλιανή Λάσδα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων καθηγητής:

Νικόλαος Κουτσούκος

Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο
Πατρών

Μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια:

Μαρίνα Τζακώστα

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούλιος 2023

Ευχαριστίες/Αφιέρωση

Ευχαριστώ ολόψυχα τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Νικόλαο Κουτσούκο, για την στήριξη, την ενθάρρυνση και την επιστημονική καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την συνεπιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Μαρίνα Τζακώστα για τις χρήσιμες παρατηρήσεις της στο σύνολο της εργασίας μου και τις συμβουλές της. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους, που για δεοντολογικούς λόγους δεν μπορώ να αναφέρω τα ονόματά τους, για την άριστη συνεργασία. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους γονείς μου και την αδερφή μου που ήταν το στήριγμα μου όλο αυτό το διάστημα των μεταπτυχιακών μου σπουδών δείχνοντας μου την πίστη τους και την αγάπη τους.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η διδακτική εφαρμογή και η αξιοποίηση του ιδιώματος της Καρδίτσας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διδακτική εφαρμογή έλαβε χώρα σε ένα δημοτικό σχολείο του αστικού χώρου της Καρδίτσας, όπου συμμετείχαν 45 μαθητές και μαθήτριες δύο τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης. Στην έρευνα μας εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες μπορούν να ενταχθούν στην εκπαίδευση έχοντας ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών και των μαθητριών. Επίσης, επιδιώκεται η ενθάρρυνση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλότητας. Επιπλέον στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη των στάσεων που έχουν τα παιδιά απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες. Η διδακτική εφαρμογή περιλάμβανε κείμενο με γλωσσικά στοιχεία του ιδιώματος της Καρδίτσας και δραστηριότητες που σχετίζονταν με τα γραμματικά φαινόμενα και το λεξιλόγιο. Τέλος, μέσω της ποιοτικής έρευνας και ερωτήσεις γενικού τύπου μπορέσαμε να λάβουμε απαντήσεις όσον αφορά την επαφή των παιδιών με το ιδίωμα και την επιθυμία τους για διαλεκτικά μαθήματα.

Λέξεις – Κλειδιά

γλωσσική ποικιλία, γεωγραφική ποικιλότητα, ιδίωμα, κριτικός γραμματισμός, στάσεις μαθητών, διαλεκτικό μάθημα

«The dialect of Karditsa in the learning process: practice in classroom and students' attitudes»

Styliani Lasda

Abstract

This paper presents the intra-dialectal variation of the variety of Karditsa. I examine how dialect variations can be integrated into education to develop students' critical language awareness. In addition, I aim at raising students' awareness of dialect variations. To this aim, I designed some activities that I used in a classroom including a text with linguistic elements of the dialect of Karditsa as well as grammar and vocabulary activities. Finally, using a questionnaire I collected answers regarding the children's relations with their dialect.

Keywords

language variety, dialect variation, dialect, critical literacy, students' attitude

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες/Αφιέρωση	iv
Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Εικόνων/Σχημάτων	ix
Κατάλογος Πινάκων	x
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xi
1. Εισαγωγή.....	12
2. Γλωσσική ποικιλότητα και θεσσαλικό ιδίωμα.....	15
2.1 Γεωγραφική ποικιλότητα.....	16
2.2 Κοινωνιογλωσσική κατάσταση των διαλέκτων	18
2.3 Χαρακτηριστικά του θεσσαλικού ιδιώματος.....	21
2.3.1 Φωνολογική ανάλυση του θεσσαλικού ιδιώματος.....	22
2.3.2 Μορφολογική ανάλυση του θεσσαλικού ιδιώματος	23
2.3.3 Συντακτική ανάλυση του θεσσαλικού ιδιώματος.....	26
2.3.4 Λεξιλογικά χαρακτηριστικά του θεσσαλικού ιδιώματος	26
3. Διάλεκτοι και Εκπαίδευση	29
3.1 Η γεωγραφική ποικιλότητα στα αναλυτικά προγράμματα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ29	
3.2 Κριτικός γραμματισμός και γεωγραφικές ποικιλίες.....	30
3.3 Διδακτική αξιοποίηση των γεωγραφικών ποικιλιών.....	31
3.4 Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες	34
4. Διδακτική εφαρμογή	37
4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	37
4.2 Δειγματοληψία και συλλογή δεδομένων	38
4.3 Περιγραφή δραστηριοτήτων και ανταπόκριση μαθητών	39
5. Συμπεράσματα	49
Βιβλιογραφία.....	52
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	61

Κατάλογος Εικόνων/Σχημάτων

Εικόνα 1 Γεωγραφικό διαμέρισμα Θεσσαλίας	19
Εικόνα 2 Δραστηριότητα 1	38
Εικόνα 3 Δραστηριότητα 2	38
Εικόνα 4 Δραστηριότητα 3	39
Εικόνα 5 Δραστηριότητα 4	40
Εικόνα 6 Ερώτηση 1	40
Εικόνα 7 Ερώτηση 2	42
Εικόνα 8 Ερώτηση 3	43
Εικόνα 9 Ερώτηση 4	43
Εικόνα 10 Ερώτηση 5	44

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1-1 Κλίση ρημάτων α' τάξης στην ενεργητική φωνή	21
Πίνακας 1-2 Κλίση ρημάτων α' τάξης στην παθητική φωνή	22
Πίνακας 1-3 Κλίση ρημάτων β' τάξης στην ενεργητική φωνή.....	22
Πίνακας 1-4 Κλίση ρημάτων β' τάξης στην παθητική φωνή	22
Πίνακας 1-5 Απαντήσεις μαθητών για την ύπαρξη του ιδιώματος της Καρδίτσας.....	40
Πίνακας 1-6 Απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το περιβάλλον όπου έχουν έρθει σε επαφή με το ιδίωμα	42
Πίνακας 1-7 Απαντήσεις των μαθητών για την ευκολία ή μη ανάγνωσης του κειμένου	4Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 1-8 Απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το ενδιαφέρον που προκλήθηκε από την ενασχόληση με το ιδίωμα της Καρδίτσας	<u>44</u>
Πίνακας 1-9 Απαντήσεις των μαθητών για την ένταξη του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία	44

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΠΣ Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

ΒΙ Βόρεια Ιδιώματα

ΔΕΠΠΣ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΘΙ Θεσσαλικό Ιδίωμα

ΚΝΕ Κοινή Νέα Ελληνική

ΜΜΕ Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

ΝΙ Νότια Ιδιώματα

1. Εισαγωγή

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλότητας στην εκπαίδευση και η στάση των μαθητών απέναντι σε αυτή. Στην κοινωνία και στην εκπαίδευση γενικότερα, συγχρονικά και διαχρονικά, ιδιαίτερη σημασία έχει να επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Η χρήση της κοινής νεοελληνικής γλώσσας προκρίνεται ως η καταλληλότερη για την εκπαίδευση προωθώντας με αυτό τον τρόπο τη γλωσσική ομοιογένεια. Έτσι, η γλωσσική ετερογένεια παραγκωνίζεται και στιγματίζεται (Κουτσογιάννης, 2014). Οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες θεωρούνται υποδεέστερες μορφές της γλώσσας σε αντίθεση με τη ΚΝΕ, η οποία θεωρείται γλώσσα υψηλού κύρους και γοήτρου. Συνεπώς, οι προκαταλήψεις γύρω από τις γλωσσικές ποικιλίες επηρεάζουν και τη στάση των ανθρώπων απέναντι σε αυτές (Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη, Αρχάκης & Τσάμη, 2016).

Η αξιοποίηση του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σημαντικό ερευνητικό πεδίο καθώς (α) ενισχύει τη γλωσσική αυτοεκτίμηση των μαθητών που χρησιμοποιούν διαλεκτικό λόγο (β) μπορεί να αποβάλει στερεοτυπικές αντιλήψεις που τυχόν έχουν οι μαθητές απέναντι στις γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες, και (γ) ενισχύει και εμπλουτίζει τη γλωσσική ταυτότητα των μαθητών και τους βοηθά να μαθαίνουν περισσότερες πληροφορίες για τη γλώσσα τους και να αναζητούν τους παράγοντες και τα αίτια που προκαλούν την υποβάθμιση των διαλέκτων.

Η παρούσα εργασία στοχεύει να ερευνήσει τα χαρακτηριστικά του καρδιτσιώτικου ιδιώματος, να εμβαθύνει στις διαφορές ανάμεσα στη διάλεκτο και το ιδίωμα και να αναφέρει τα αίτια που προκαλούν τη γλωσσική συρρίκνωση και εξαφάνιση των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών. Επιπλέον, στόχο αποτελεί η μελέτη της θέσης των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση, όπως αυτά παρουσιάζονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αλλά και μέσω της έρευνας μας, η οποία διεξήχθη σε πραγματικό χρόνο μέσα στην τάξη.

Ένας ακόμα στόχος της έρευνας είναι η άντληση στοιχείων όσον αφορά την στάση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα και συγκεκριμένα στο καρδιτσιώτικο ιδίωμα. Με βάση τη βιβλιογραφία ανέμενα οι μαθητές να αντιμετωπίσουν με απορία το μάθημα που ήταν αφιερωμένο στη διάλεκτο, αφού όπως έχει μελετηθεί δεν παρουσιάζονται αντίστοιχες προτάσεις. Επίσης, ανέμενα να αναπτύξουν μία θετικότερη

στάση απέναντι στο καρδιτσιώτικο ιδίωμα μέσω της τριβής και της ενασχόλησης τους με αυτό.

Για να εξετάσουμε την υπόθεση εργασίας, ακολουθήσαμε συγκεκριμένη διαδικασία. Πραγματοποιήθηκε ένα δίωρο μάθημα γλώσσας σε 45 μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης, το οποίο περιλάμβανε διαλεκτικό κείμενο και έπειτα δραστηριότητες, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τον καρδιτσιώτικο λόγο και τα χαρακτηριστικά του. Επίσης, για να αντλήσουμε τις πληροφορίες όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στο διαλεκτικό μάθημα, την επιθυμία τους για εκτενέστερη ενασχόληση με το ιδίωμα αλλά και την επαφή που μπορεί να έχουν με το ιδίωμα μέσω του κοινωνικού τους δικτύου πραγματοποιήσαμε μία ποιοτική έρευνα με ερωτήσεις γενικού τύπου.

Η εργασία έχει την εξής δομή: Στην πρώτη ενότητα, γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην οποία αναλύονται οι όροι «γλώσσα, διάλεκτος και ιδίωμα, παρουσιάζεται η κοινωνιογλωσσική κατάσταση των διαλέκτων, η οποία αφορά τις στάσεις που έχουν οι άνθρωποι απέναντι στις διαλέκτους, τη γλωσσική συρρίκνωση και την εξαφάνιση που υφίστανται οι διάλεκτοι και τα αίτια αυτής της ύφεσης που επιδέχονται. Στην συνέχεια παρουσιάζεται το θεσσαλικό ιδίωμα και εκτενέστερα το ιδίωμα της Καρδίτσας σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, όπως είναι η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη και το λεξιλόγιο.

Στην τρίτη ενότητα, παρουσιάζονται οι διάλεκτοι στην εκπαίδευση και αναφέρεται η θέση τους στο ελληνικό σχολείο, δηλαδή αν ενσωματώνονται ή απαξιώνονται, και ποιος είναι ο ρόλος του δασκάλου. Ακόμη, γίνεται αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, στο ποιοι είναι οι στόχοι και οι σκοποί από την αξιοποίηση των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση και εξετάζεται κατά πόσο τα σχολικά εγχειρίδια ή οι προτάσεις διδασκαλίας συμπεριλαμβάνουν τις γλωσσικές ποικιλίες. Επιπλέον, σημαντικό κομμάτι του κεφαλαίου αναφέρεται στον κριτικό γραμματισμό. Η αναφορά του κριτικού γραμματισμού σε σχέση με τις γεωγραφικές ποικιλίες μας δείχνουν τη συνεισφορά που μπορεί να έχει στο άτομο καταρρίπτοντας τυχόν στερεότυπα.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα οφέλη της διδασκαλίας αξιοποιώντας τις γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες, όπως επίσης στα στερεότυπα που υπάρχουν γύρω από τις γλωσσικές ποικιλίες. Στο τέλος της ενότητας, παρουσιάζεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση από τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών που διεξήχθησαν στον ελλαδικό

χώρο σχετικά με τις στάσεις των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στην γεωγραφική γλωσσική ποικιλότητα.

Η τέταρτη ενότητα αφορά τη διδακτική εφαρμογή και την ποιοτική έρευνα πεδίου που διεξήχθη. Η ενότητα αυτή αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, όπως είναι οι σκοποί της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα και η συλλογή υλικού. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες, η διαδικασία με την οποία έγιναν, απορίες που τυχόν κατατέθηκαν και οι αντιδράσεις των μαθητών. Τέλος, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις γενικού τύπου που τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν καθώς και τα αποτελέσματα. Στην πέμπτη ενότητα, δίνονται τα συμπεράσματα της έρευνας, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας αλλά και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.

2. Γλωσσική ποικιλότητα και θεσσαλικό ιδίωμα

Η γλώσσα είναι ένα σύνθετο και κοινωνικό φαινόμενο, με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους. Ο κάθε ομιλητής διαθέτει μια δική του ιδιόλεκτο, δηλαδή ένα συνδυασμό ατομικών στοιχείων που δημιουργούν το δικό του ξεχωριστό γλωσσικό προφίλ και τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους ομιλητές (Γούτσος, 2013· Δελβερούδη, 2001). Η επικοινωνία, ωστόσο, μπορεί να διαφέρει ανάλογα και με τη γεωγραφική και κοινωνική διαφοροποίηση των ομιλητών. Έτσι, υπάρχει διαφοροποίηση και στη χρήση της γλώσσας σχηματίζοντας γλωσσικές ποικιλίες.

Οι ποικιλίες αυτές είναι υποδιαιρέσεις της γλώσσας, οι οποίες αποκλίνουν από τη νόρμα. Γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες έχουν διαφορετική μορφή θεωρούνται ξεχωριστές γλώσσες, ενώ οι ποικιλίες που παρά τις διαφορές τους έχουν και ομοιότητες μεταξύ τους σε κάποια γλωσσικά επίπεδα της γλώσσας, όπως η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη ή το λεξιλόγιο θεωρούνται υποδιαιρέσεις μιας γλώσσας (Δελβερούδη, 2001α). Οι γλωσσικές ποικιλίες που προέρχονται από μια κοινή βάση είναι πολύ πιθανό στη συνέχεια να διαφοροποιηθούν και να αποκτήσουν τα δικά τους γλωσσικά συστήματα (Hudson, 1980 οπ. αναφ. Δελβερούδη, 2001α).

Η πρότυπη ποικιλία ή αλλιώς νόρμα είναι η ποικιλία που έχει γραπτή μορφή και έχει κωδικοποιηθεί. Η νόρμα χρησιμοποιείται κυρίως στην εκπαίδευση και σε περιβάλλοντα υψηλού επιπέδου και είναι η επίσημη γλώσσα τους κράτους (Τζακώστα, 2014). Η εκπαίδευση μάλιστα έχει δημιουργήσει την ανάγκη για την επικράτηση μίας νόρμας, η οποία θα αποτελεί την κοινή βάση όλων των μαθητών και θα διδάσκεται στα σχολεία. Η επικράτηση της πρότυπης ποικιλίας έναντι των άλλων γλωσσικών ποικιλιών σχετίζεται με κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά και οικονομικά χαρακτηριστικά (Haugen, 1972 οπ. αναφ. Δελβερούδη, 2001α), καθώς δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες με γλωσσολογικά κριτήρια (Κανάκης, 2012). Μάλιστα, η επίσημη γλώσσα συνδέεται με το γλωσσικό κύρος, επειδή πολλές φορές οι ομιλητές της έχουν μεγάλη κοινωνική και οικονομική ισχύ (Κανάκης, 2012). Στην Ελλάδα για παράδειγμα όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κανάκης (2012), η πελοποννησιακή διάλεκτος ήταν η γλώσσα στην οποία βασίστηκε η κοινή νεοελληνική, η οποία είχε σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του σύγχρονου ελληνικού κράτους τον 19^ο αιώνα. Επιπλέον, η νόρμα αποτελεί σύμβολο διαφοροποίησης του κάθε έθνους από τα υπόλοιπα κράτη (Μπασλής, 2012), όπως επίσης,

σύμβολο ενοποίησης των διαφόρων ομάδων μιας ευρύτερης κοινότητας, οι οποίες χρησιμοποιούν τη νόρμα ως μοναδικό τρόπο επικοινωνίας καθώς μπορεί να υπάρχουν γλωσσικές διαφορές μεταξύ τους (Κακριδή, 2000).

Μια γλώσσα μπορεί να διαχωριστεί βάσει γεωγραφικής και κοινωνικής ποικιλότητας. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν γεωγραφικές ποικιλίες ανάλογα την περιοχή από την οποία προέρχονται ή και διαμένουν. Πρόκειται για γλωσσικά συστήματα που δεν έχουν κωδικοποιηθεί, δηλαδή δεν έχουν γραπτή μορφή και αποτελούν υποδιαίρεσεις της πρότυπης γλώσσας. Οι κοινωνικές ποικιλίες σχετίζονται με την επικοινωνιακή περίσταση και σε ποιον απευθύνεται ο ομιλητής, καθορίζονται από κοινωνικές παραμέτρους, όπως είναι η κοινωνική τάξη του ατόμου, η ηλικία και το φύλο (Hudson, 1980 οπ. αναφ. Δελβερούδη, 2001α). Επιπλέον, η γλωσσική ποικιλία είναι συχνά συνδεδεμένη με το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της κοινότητας που τη χρησιμοποιεί και μπορεί να εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς και λειτουργίες. Οι γλωσσικοί τύποι που χρησιμοποιούνται μας δείχνουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και τις ταυτότητες των ομιλητών (Τσιτσιπής, 2001β). Η χρήση των γλωσσικών ποικιλιών δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να κατασκευάσει το δικό του γλωσσικό ύφος και τη δική του ταυτότητα ανάλογα την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση (Παπαζαχαρίου et al., 2016).

2.1 Γεωγραφική ποικιλότητα

Όλες οι φυσικές γλώσσες, οι οποίες είναι ζωντανές παρουσιάζουν ένα σημαντικό βαθμό πολυμορφίας και πολυτυπίας. Στην πραγματικότητα σε κάθε διαστρωματωμένη κοινωνία υπάρχει γλωσσική ανομοιογένεια καταρρίπτοντας παλαιότερες αντιλήψεις που θεωρούσαν τη γλώσσα ένα ομοιογενές σύστημα. Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί η γεωγραφική ποικιλία να συνδέεται με τον όρο διάλεκτος. Ωστόσο, πέρα από τη διάλεκτο υπάρχουν και τα ιδιώματα. Η διάκριση μεταξύ διαλέκτου και ιδιώματος γίνεται συνήθως βάσει της ιστορικής καταγωγής. Το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στις γεωγραφικές ποικιλίες, όπως είναι οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα.

Σημαντικό στοιχείο διάκρισης επίσης μεταξύ της διαλέκτου και του ιδιώματος καθίσταται ο αριθμός των αποκλίσεων από τη νόρμα. Η διάλεκτος αποκλίνει πιο πολύ από την πρότυπη γλώσσα, ενώ τα ιδιώματα δεν έχουν τόσο μεγάλο βαθμό διαφοροποίησης (Δελβερούδη, 2001β). Η διαφορά μεταξύ διαλέκτου και ιδιώματος είναι ως προς την κατανόηση, για παράδειγμα, συνήθως κάποιος ο οποίος δεν κατάγεται από μία

συγκεκριμένη περιοχή δεν μπορεί να κατανοήσει τη διάλεκτο που μιλιέται σε αυτή την περιοχή. Αντίθετα, το ιδίωμα δεν αποκλίνει τόσο πολύ από τη νόρμα και έτσι μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητό (Κοντοσόπουλος, 2001).

Η διάλεκτος είναι μια γλωσσική ποικιλία η οποία διαφοροποιείται από την επίσημη γλώσσα του κράτους σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, όπως είναι η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη, η πραγματολογία και η σημασιολογία (Τζακώστα, 2014). Η διάλεκτος ορίζεται ως μια ποικιλία της αρχικής γλώσσας, η οποία χωρίζεται σε διαλέκτους και στη συνέχεια οι ίδιες αποκτούν τα δικά τους παρακλάδια (Γεωργαλίδου, χ.χ). Επίσης, ο όρος συνδέεται με τα γεωγραφικά όρια, δηλαδή η ποικιλία που επικρατεί σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή ή χρησιμοποιείται από μια συγκεκριμένη κοινότητα ανθρώπων. Οι διάλεκτοι έχουν δικά τους δομικά μοτίβα και γλωσσικά χαρακτηριστικά (Wolfram, 1997). Τα γλωσσικά μοτίβα και η γλωσσική διαφοροποίηση εμφανίζονται σε αρκετά διαφορετικά γλωσσικά συστήματα. Σε μερικές περιπτώσεις, οι διάλεκτοι μπορεί να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές γλώσσες, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να θεωρούνται ως μια μορφή της ίδιας γλώσσας.

Χαρακτηριστικά στοιχεία μιας διαλέκτου είναι ότι δεν έχει γραπτή μορφή και δεν είναι κωδικοποιημένη, όπως η πρότυπη γλώσσα. Αυτό ισχύει για όλες τις διαλέκτους ανεξαιρέτως τις διαφορές που μπορεί να έχουν μεταξύ τους. Οι διαφορές μεταξύ τους άλλοτε μπορεί να είναι μικρότερες και άλλοτε μεγαλύτερες. Σημαντικός παράγοντας στη διαφορετικότητα των διαλέκτων είναι η γεωγραφική απόσταση που έχουν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, παρατηρούνται αρκετές διαφορές ανάμεσα στις βόρειες και στις νότιες διαλέκτους, αντίστοιχα και στα ιδιώματα. Μερικές φορές, οι διάλεκτοι μπορεί να διαφέρουν τόσο πολύ μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να κατανοηθεί εύκολα από τους ανθρώπους που χρησιμοποιούν άλλες διαλέκτους ή την πρότυπη γλώσσα. Επίσης, τα άτομα που είναι ομιλητές μιας διαλέκτου συνήθως δεν παρουσιάζουν γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα (Γεωργαλίδου, χ.χ)

Οι διάλεκτοι που υπάρχουν στη νέα ελληνική και χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα είναι η ποντιακή, η κρητική και η κυπριακή. Υπάρχουν, ωστόσο και διάλεκτοι, όπως η καππαδοκική, η τσακωνική και η κατωϊταλική όπου έχουν εξαφανιστεί ή συρρικνωθεί (Trudgill, 2003). Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2015) υπάρχουν μερικές ακόμα διάλεκτοι, όπου έχουν μικρό αριθμό ομιλητών. Κάποιες από αυτές είναι η κριμαϊαζοφική, η μανιάτικη, η διάλεκτος των Φαράσων, η διάλεκτος της Σίλλης και η μεγαροκουμιάτικη.

Τα ιδιώματα αποτελούν υποδιαίρεσεις της γλώσσας και ο βαθμός απόκλισης τους από την κοινή είναι μικρότερος συγκριτικά με τις διαλέκτους. Εντοπίζονται μικρές διαφορές, οι οποίες θεωρούνται τοπικές παραλλαγές, και υπάρχει αμοιβαία κατανόηση ανάμεσα στους ομιλητές τους και τους ομιλητές της νεοελληνικής κοινής (Τζακώστα, 2014· Δελβερούδη, 2001β). Κύρια τοπική παραλλαγή που εμφανίζουν τα ιδιώματα εντοπίζεται στο φωνολογικό σύστημα, συγκεκριμένα στην προφορά, όπως επίσης και στο λεξιλόγιο. Συνεπώς, μία υπερκείμενη ποικιλία, όπως η νεοελληνική κοινή, μπορεί να προφέρεται με την τοπική προφορά του ομιλητή (Κακριδή 2007). Επιπλέον, η διαφοροποίηση των ιδιωμάτων μεταξύ τους οφείλεται κατά κύριο λόγο στη γεωγραφική απόσταση ή τη γεωφυσική απομόνωση του τόπου στον οποίο μιλιούνται (Δελβερούδη, 2001β). Η εμφάνιση των περισσότερων ιδιωμάτων έγινε την περίοδο της τουρκοκρατίας, αφού πολλές περιοχές είχαν απομονωθεί, έπειτα από το κατακερματισμό του Βυζαντίου. Σύμφωνα με την Ακαδημία Αθηνών τα ιδιώματα της ΚΝΕ διαχωρίζονται στα βόρεια, τα ημιβόρεια, τα κυκλαδικά, τα επτανησιακά, δωδεκανησιακά, τα μικρασιατικά, της Μάνης, της Κύμης και της Παλαιάς Αθήνας.¹ Ο Παπαναστασίου (2015) κάνει αναφορά και για το ιδίωμα του Λιβισίου, της Χίου και της Ικαρίας, της Σμύρνης και της ευρύτερης περιοχής, τα πελοποννησιακά και τα θρακοβιθυνιακά.

2.2 Κοινωνιογλωσσική κατάσταση των διαλέκτων

Η ποικιλότητα επιφέρει διάφορες απόψεις και στάσεις απέναντι στα γλωσσικά συστήματα. Πολλές φορές γλωσσικές ποικιλίες που είναι προέκταση των πρότυπων ποικιλιών θεωρούνται ότι υστερούν γλωσσικά. Ωστόσο, όλα τα γλωσσικά συστήματα είναι ισότιμα και οι λειτουργίες που επιτελούν, όπως η επικοινωνία και η έκφραση των ανθρώπων, εκτελούνται αποτελεσματικά (Αγγελοπούλου, 2010). Συνεπώς, δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες.

Η χρήση των γεωγραφικών ποικιλιών είτε πρόκειται για διάλεκτο είτε για ιδιώματα τις περισσότερες φορές συνδέεται με το επαρχιακό περιβάλλον και τις ανεπίσημες περιστάσεις. Μάλιστα πολλές φορές θεωρείται ότι ο διαλεκτόφωνος δεν γνωρίζει τη νόρμα, δηλαδή την πρότυπη γλώσσα. Συνεπώς, τις περισσότερες φορές η χρήση των διαλέκτων και των

¹ <http://www.academyofathens.gr/el/research/centers/greekdialects/neohellenic/dialects>

ιδιωμάτων συσχετίζεται με ομιλητές από αγροτικές περιοχές ή μη μορφωμένων κοινωνικών ομάδων (Καραντζόλα 2001· Κουρδής 2007). Επιπλέον, οι γεωγραφικές ποικιλίες αντιμετωπίζονται ως ετερόνυμα συστήματα με χαμηλό γόητρο και κύρος, γι' αυτό και θεωρούνται ακατάλληλες να χρησιμοποιούνται σε επίσημα περιβάλλοντα. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Ντίνα και Ζαρκογιάννη (2009) η διάκριση και η διαφορά της πρότυπης ποικιλίας και μίας διαλέκτου έγκειται στο επίπεδο του κύρους.

Σύμφωνα με τον Κουρδή (2002), οι Αθηναίοι² αξιολογούν θετικά το ΘΙ σε αντίθεση με τους Θεσσαλονικείς αναφέροντας ότι αυτή η γλωσσική ποικιλία δεν συνδυάζεται απαραίτητα με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης των ανθρώπων που τη χρησιμοποιούν. Επίσης, η στάση των ίδιων ομιλητών είναι θετική απέναντι στο ΘΙ, αφού άτομα από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν τη γλωσσική τους ποικιλία με περηφάνια (βλ. Σφήκα, 2021 για το ιδίωμα...). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Κουρδή (2003) υπάρχουν μερικοί ομιλητές που αξιολογούν αρνητικά το ιδίωμα, ιδίως όταν αναφέρονται σε φαινόμενα όπως οι φωνολογικές μεταβολές και αποκοπές. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ο διχασμός που υπάρχει στους ηλικιωμένους ανθρώπους που από τη μία πλευρά έχουν συναισθηματικό δέσιμο με τη διάλεκτο τους και μιλούν μόνο με αυτή τη γλωσσική ποικιλία και από την άλλη παροτρύνουν τους νέους να μάθουν την πρότυπη γλώσσα και να μη χρησιμοποιούν τα ιδιώματα ή την διάλεκτο καταλήγοντας να περιφρονούν οι ίδιοι τη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν (Πλαδή, 2001).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η σταδιακή συρρίκνωση των διαλέκτων και ιδιωμάτων. Η γλωσσική συρρίκνωση αναφέρεται στην απώλεια ή στην ελάχιστη χρήση κάποιων γλωσσικών στοιχείων μιας γλώσσας ή μιας διαλέκτου (Τσιτσιπής, 2001α). Συνήθως, η αλλαγή αυτή παρατηρείται από την κυρίαρχη γλώσσα προς την λιγότερο κοινωνικά ισχυρή. Επίσης, η συρρίκνωση και οι αλλαγές μπορούν να διακριθούν στη γλωσσική συρρίκνωση και στη διαλεκτική συρρίκνωση. Στη γλωσσική συρρίκνωση η αλλαγή μπορεί να διαμορφώνεται από τα δομικά και τα λειτουργικά χαρακτηριστικά μιας εισβάλλουσας γλώσσας καθώς και για λόγους καθολικότητας και απλοποίησης των δομών ανεξάρτητα από το ποια είναι η εισβάλλουσα γλώσσα (Λιόσης, 2019). Από την άλλη στη διαλεκτική συρρίκνωση ή αλλιώς αποδιαλεκτοποίηση, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της

² Ο Κουρδής (2002: 2) ορίζει ως Αθηναίους και Θεσσαλονικείς τους ομιλητές που προέρχονται από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη αντίστοιχα.

διαλέκτου μπορεί να προσαρμόζονται και στο τέλος να χάνονται καθώς και να αυξάνεται η διαλεκτική διαφοροποίηση (Λιόσης, 2019).

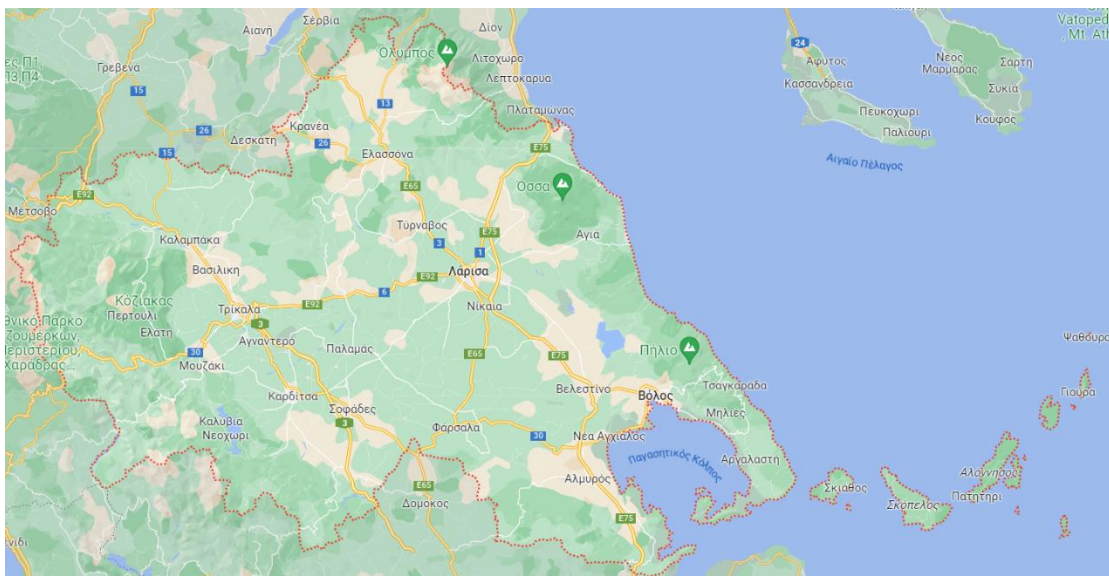
Παράγοντες που σχετίζονται με την κατάργηση των διαλέκτων και τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί. Ένας παράγοντας αυτού του φαινομένου είναι η εσωτερική μετανάστευση (Παπαναστασίου, 2015), η οποία οδήγησε στην αστικοποίηση, κατά την οποία ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού εγκατέλειψε την επαρχία και εγκαταστάθηκε στα αστικά κέντρα. Επίσης, οι περισσότεροι άνθρωποι στρέφονται προς τη χρήση της επίσημης γλώσσας του κράτους. Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα παραγκωνίζει την ενσωμάτωση των γλωσσικών ποικιλιών και επιβάλλει τη χρήση της πρότυπης ποικιλίας. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην εξαφάνιση των γλωσσικών αυτών ποικιλιών έχει η γλωσσική συμπεριφορά της κοινότητας (Λιόσης, 2019), επειδή τις περισσότερες φορές στιγματίζονται αρνητικά. Τέλος, η διάδοση των μέσων μαζικής ενημέρωσης κατέχει εξίσου σημαντικό ρόλο, αφού προβάλλεται μόνο η πρότυπη ποικιλία. Σε περιπτώσεις που αναδεικνύεται κάποια άλλη γλωσσική ποικιλία γίνεται υποτιμητικά. Παρατηρείται ότι τα ΜΜΕ ασκούν μεγάλη επιρροή από μεταπραγματολογικά στερεότυπα της γλωσσικής ομοιογένειας (Παπαζαχαρίου et al., 2016). Όσον αφορά το ΘΙ, έχει παρατηρηθεί σημαντική συρρίκνωση από την πλευρά της νεότερης γενιάς, ενώ οι μεσήλικες και οι ηλικιωμένοι εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τον ιδιωματικό λόγο (Τασούλα, 2020). Ο Μπουσμπούκης (1991) αναφέρει ότι παρά τη φαινομενική μείωση των τοπικών ιδιωμάτων, η πλειοψηφία, συμπεριλαμβανομένων και των νέων, εξακολουθεί να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας το ιδίωμα του τόπου τους.

Εν κατακλείδι, το ΘΙ και κατ' επέκταση το ιδίωμα της Καρδίτσας, μπορεί να έχει συρρικνωθεί και να μιλιέται περισσότερο στον αγροτικό χώρο, παρόλα αυτά η πλειοψηφία των κατοίκων, γνωρίζοντας μάλιστα τις αρνητικές αξιολογικές συνέπειες που μπορεί να έχουν χρησιμοποιώντας το τοπικό τους ιδίωμα, αντιστέκονται και προσπαθούν να διασώσουν τη γλωσσική τους κληρονομιά. Επίσης, η Τσιακάλου (2021) αναφέρει ότι οποιαδήποτε απόκλιση από την ΚΝΕ αντιμετωπίζεται ως κατώτερη, με αποτέλεσμα οι ομιλητές της να στιγματίζονται και να θεωρούνται κοινωνικά και μορφωτικά κατώτεροι. Κατά συνέπεια, οι ομιλητές του ΘΙ καταφεύγουν στη χρήση της πρότυπης για να μη σταθεί εμπόδιο στην εξέλιξη τους. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι το ΘΙ βρίσκεται σε μία κατάσταση συρρίκνωσης και υποτίμησης αλλά είναι πολλοί αυτοί που προσπαθούν να διασώσουν τη

γλωσσική τους ποικιλία δείχνοντας ότι δεν είναι υποδεέστερη ποικιλία αλλά ισάξια με τα υπόλοιπα γλωσσικά συστήματα.

2.3 Χαρακτηριστικά του θεσσαλικού ιδιώματος

Το θεσσαλικό ιδίωμα είναι μια γλωσσική ποικιλία που ανήκει στα βόρεια ιδιώματα και μιλιέται στη Θεσσαλία, συγκεκριμένα στην Καρδίτσα, την Λάρισα, τα Τρίκαλα και το Βόλο. Στην εικόνα 1 παρουσιάζονται τα όρια του γεωγραφικού διαμερίσματος της Θεσσαλίας, παρατηρώντας ότι και οι Σποράδες συμπεριλαμβάνονται στη Θεσσαλία. Το γλωσσικό σύστημα της Θεσσαλίας έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τις βόρειες ελληνικές διαλέκτους, κατά κύριο λόγο όσον αφορά τη φωνολογία (Κουρδής, 2003) αλλά και ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την τοπική τους γλώσσα από την υπόλοιπη βόρειο Ελλάδα (Αρχοντούλη, 2022). Το θεσσαλικό ιδίωμα είναι μια πολύ πλούσια γλώσσα με μεγάλη ιστορική σημασία και αποτελεί πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας. Το θεσσαλικό ιδίωμα μιλιέται ακόμα και σήμερα, αλλά έχει περιοριστεί η χρήση του καθώς θεωρείται κοινωνικά στιγματισμένο και χαρακτηρίζεται ως λαϊκός και χωριάτικος λόγος (Φραγκουδάκη, 1996).



Εικόνα 1: Γεωγραφικό διαμέρισμα Θεσσαλίας (πηγή: google maps)

2.3.1 Φωνολογική ανάλυση του θεσσαλικού ιδιώματος

Όσον αφορά τη φωνολογική ανάλυση, τα κύρια χαρακτηριστικά του θεσσαλικού ιδιώματος είναι τα εξής:

α) Στένωση ή ανύψωση των άτονων [e] σε [i] και [o] σε [u], αντίστοιχα. Στην στένωση τα φωνήεντα, όταν είναι άτονα αλλάζουν, όπως το [e] που μετατρέπεται σε [i]. Παρατηρείται όμως ότι στα τονισμένα δεν υπάρχει στένωση και παραμένουν σταθερά. Επίσης, η στένωση μπορεί να υπάρξει σε όλες τις συλλαβές, π.χ. *πιδιά* [pidja] ‘παιδιά’ (στένωση στην παραλήγουσα), *κιφτέδισ* [kifteðis] ‘κεφτέδες’ (στένωση στην προπαραλήγουσα και τη λήγουσα), *πουδόσφαιρο* [puðosfero] και *πουδόσφιρο* [puðosfiro] ‘ποδόσφαιρο’ (στένωση στην προπροπαραλήγουσα και την παραλήγουσα).

β) Αποκοπή του άτονου τελικού [i]. Στα βόρεια ιδιώματα έχει παρατηρηθεί ότι το κλειστό άτονο [i] στο τέλος των λέξεων αποβάλλεται πλήρως (Κοντοσόπουλος, 1994· Συμεωνίδης, 1983), π.χ. *μουλάρ* [mular] ‘μουλάρι’, *δρεπάν* [ðrepan] ‘δρεπάνι’.

γ) Αποκοπή άτονων και αποβολή μεσοφωνηέντων [i] και [u], π.χ. *πλι* [pli] ‘πουλί’, *κλιά* [kla] ‘κοιλιά’.

δ) Ουράνωση του [dž] σε διάφορες θέσεις μέσα στη λέξη (Μπασλής, 1994), π.χ. *τζάκ* [džak] ‘τζάκι’, *τζίτζκας* [džidžkas] ‘τζίτζικας’, *τζάμ* [džam] ‘τζάμι’.

ε) Ουράνωση των [l] και [n] ως [ɫ] και [ɲ] αντίστοιχα, πριν από τα φωνήεντα /e/ και /i/ ακόμα και όταν αυτά αποβάλλονται, π.χ. *καντήλ* [kadiɫ] ‘καντήλι’, *πινήντα* [piɲida] ‘πενήντα’.

στ) Ουράνωση των ήχων [k], [ɣ] και [x] και μετά την αποκοπή, όταν βρίσκονται στην τελική θέση της λέξης (Τάκης, 2003), π.χ. *κάν* [kan] ‘κάνει’, *έτρουγ* [etruɣ] ‘έτρωγε’.

ζ) Παρατηρείται το φαινόμενο της δάσυνσης, όταν το [s] βρεθεί πριν τα σύμφωνα [p] και [t], π.χ. *εικουσπέντε* [ikuɟpede] ‘εικοσιπέντε’, *σύστημα* [siɟtima] ‘σύστημα’

η) Το [i] συμφωνοποιείται σε [ç] στον πληθυντικό αριθμό των ουδέτερων ουσιαστικών σε [i] σε περιβάλλον μετά από [f], π.χ. *χουράφκια* [xurafçia] ‘χωράφια’, *αδέρφκια* [aderfçia] ‘αδέρφια’.

θ) Στην ΚΝΕ ισχύει ο κανόνας του τρισυλλαβικού παραθύρου. Ωστόσο, στο θεσσαλικό ιδίωμα παρατηρείται παραβίαση αυτού του κανόνα στο πρώτο και δεύτερο πληθυντικό αριθμό του παρατατικού, καθώς ο τονισμός τείνει να εμφανίζεται στην τέταρτη συλλαβή κατάληξης (Συμεωνίδης, 1983), π.χ. *πάεναμαν* [páenaman] ‘πηγαίναμε’, *ίγλεπαμαν* [íɣleɾaman] ‘βλέπαμε’.

2.3.2 Μορφολογική ανάλυση του θεσσαλικού ιδιώματος

Το θεσσαλικό ιδίωμα έχει αρκετά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και σε επίπεδο μορφολογίας. Κατά γενικό κανόνα, έχει παρατηρηθεί ότι οι φωνολογικές αποκοπές των [i] και [u] μέσα στη λέξη έχουν ως αποτέλεσμα αλλαγές στις ίδιες τις λέξεις (Κοντοσόπουλος, 1994). Αυτή η παρατήρηση διαπιστώνεται σε όλα τα μέρη του λόγου. Επομένως, στα παραδείγματα που θα ακολουθήσουν θα γίνεται μία μικρή αναφορά όλων αυτών των στοιχείων.

α) Η κλιτική τάξη των ρημάτων σύμφωνα με τη Ράλλη (2005) αποτελεί μορφολογικό χαρακτηριστικό. Οι κλιτικές τάξεις που αναγνωρίζονται στα ρήματα είναι δύο, η Α και η Β. Έτσι, θα παρουσιαστούν παραδείγματα της κλίσης των ρημάτων του ΘΙ και στις δύο κλιτικές τάξεις, σε ενεργητική και παθητική φωνή. Σημαντική πηγή στα παρακάτω παραδείγματα αποτέλεσε το γλωσσάρι του Χαντζιάρια (1995). Επιλέχθηκαν τα παρουσιαστούν συνοπτικά οι χρόνοι του ενεστώτα, παρατατικού και αορίστου που γίνεται πιο εμφανής η απόκλιση από την νεοελληνική γλώσσα. Ο σχηματισμός των ρημάτων σε όλους τους χρόνους θα παρουσιαστεί στα παραρτήματα. Στα παρακάτω παραδείγματα παρατηρείται ότι στον παρατατικό, συγκεκριμένα στο α' και β' πληθυντικό πρόσωπο το ρήμα παίρνει την αύξηση [e]. Ωστόσο, αυτή η αύξηση δεν χρησιμοποιείται απόλυτα από όλους τους Καρδιτσιώτες ομιλητές. Μία ακόμη περίπτωση αποτελεί και το ρήμα *βλέπω*, που στον ενεστώτα σχηματίζεται ως *γλιέπω*, ενώ στον παρατατικό στο α' και β' πληθυντικό σχηματίζεται με την αύξηση [i] ως *ίγλιεπαμαν* και *ίγλιεπαταν*, αντίστοιχα.

Α' Κλιτική Τάξη

Ενεστώτας	Ενεργητική Φωνή	
	Παρατατικός	Αόριστος
τρίβου	έτριβα	έτριψα
τρίβς	έτριβς	έτριψς
τρίβ'	έτριβι	έτριψι
τρίβουμι	ετρίβαμαν	τρίψαμι
τρίβιτι	ετρίβαταν	τρίψατι
τρίβουν	έτριβαν	έτριψαν

Πίνακας 1: κλίση ρημάτων α' τάξης στην Ενεργητική Φωνή

Παθητική Φωνή

Ενεστώτας	Παρατατικός	Αόριστος
τρίβουμι	τρίβουμαν	τρίφκα
τρίβισι	τρίβουσαν	τρίφκις
τρίβιτι	τρίβουταν	τρίφκι
τριβόμαστι	τριβόμασταν	τρίφκαμι
τριβόσαστι	τριβόσασταν	τρίφκατι
τρίβουντι	τρίβουνταν	τρίφκαν

Πίνακας 2: κλίση ρημάτων α' τάξης στην Παθητική Φωνή

Β' Κλιτική Τάξη

Ενεργητική Φωνή

Ενεστώτας	Παρατατικός	Αόριστος
αγαπάου	αγαπούσα	αγάπσα
αγαπάς	αγαπούσις	αγάπισις
αγαπάει	αγαπούσι	αγάπσι
αγαπάμι	αγαπούσαμι	αγάπσαμαν
αγαπάτι	αγαπούσατι	αγάπσαταν
αγαπάν	αγαπούσαν	αγάπσαν

Πίνακας 3: κλίση ρημάτων β' τάξης στην Ενεργητική Φωνή

Παθητική Φωνή

Ενεστώτας	Παρατατικός	Αόριστος
αγαπιέμι	αγαπιέμαν	αγαπήθκα
αγαπιέσι	αγαπιέσαν	αγαπήθκις
αγαπιέτι	αγαπιέταν	αγαπήθκι
αγαπιέμαστι	αγαπιέμασταν	αγαπήθκαμαν
αγαπιέσαστι	αγαπιέσασταν	αγαπήθκαταν
αγαπιέντι	αγαπιένταν	αγαπήθκαν

Πίνακας 4: κλίση ρημάτων β' τάξης στην Παθητική Φωνή

β) Σημαντικός μορφολογικός κανόνας του ιδιώματος της Καρδίτσας είναι η προσθήκη των επιθημάτων *-μαν* [-man] και *-ταν* [-tan] στην ενεργητική φωνή στο α' και β' πληθυντικό του παρατατικού (Συμεωνίδης, 1983), π.χ. *έβγαν'μαν* [énvanman] 'βγαίναμε', *έφτιαν'μαν* [éftianman] 'φτιάχναμε'.

γ) Προσθήκη του [a] ως πρόθεμα ή αλλαγή του αρχικού φωνήεντος σε [a] (Παπαδόπουλος, 1926· Τζάρτζανος, 1909), π.χ. *αγλείφω* [aglifó] 'γλείφω', *απδάω* [apdaó] 'πηδάω'. Ο παραπάνω κανόνας ισχύει και για τα ουσιαστικά, π.χ. *αγρόν'* [agon] 'εγγόνι'.

δ) Επίσης, στο κλιτικό επίθημα *-σεις* [-sis] παρατηρείται αποβολή του [s] (Τάκης, 2003), π.χ. *αρρυστή'εις* [arustiis] (αρρωστήσεις), *κρυώεις* [krióis] (κρυώσεις).

ε) Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του θεσσαλικού ιδιώματος είναι η εκτεταμένη χρήση του άρθρου που χρησιμοποιείται για το θηλυκό γένος (Συμεωνίδης, 1983). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Τζάρτζανο (1909) η διάκριση του γένους είναι εφικτή από την κατάληξη των αρσενικών ονομάτων και όχι από το άρθρο, π.χ. *η Μήτσος* [i mitsos] 'ο Μήτσος', *η Φώτς* [i fots] 'ο Φώτς', *η πατέρας* [i pateras] 'ο πατέρας'. Όσον αφορά το άρθρο του αρσενικού γένους ο Συμεωνίδης (1983) αναφέρει ότι το αρσενικό άρθρο [i] θεωρήθηκε προϊόν εξέλιξης του [u].

στ) Η κτητική αντωνυμία *θκος* είναι μια άλλη ενδιαφέρουσα περίπτωση του θεσσαλικού ιδιώματος. Η αντωνυμία *δικός μου* [dikos mu] μετατρέπεται σε *θκος μ* [θkos m], μετά τη φωνολογική εσωτερική αποβολή του φθόγγου [i]. Η μεταγενέστερη μορφολογική επίπτωση αυτής της αποκοπής είναι η ποιοτική αλλοίωση του προηγούμενου συμφώνου. Το ηχηρό σύμφωνο [δ] γίνεται άηχο [θ] λόγω της γειννίας με το άηχο σύμφωνο [κ].

ζ) Μερικές φορές στο τέλος των επιρρημάτων στο ιδίωμα της Καρδίτσας προστίθεται ένα τελικό επίθημα [-s], το οποίο δεν έχει κάποιο νόημα (Τάκης, 2003). Παραδείγματα αυτού του κανόνα είναι τα εξής: *κάπουτις* [kaputis] 'κάποτε', *τίπουτας* [tiputas] 'τίποτα' και *επειδής* [epidis] 'επειδή'.

η) Επίσης, οι Καρδιτσιώτες ομιλητές προσθέτουν το επίθημα *-νια* [ɲa] στο τέλος του θηλυκού άρθρου *μια* [mia], που μετατρέπεται σε *μίνια* [miɲa], για λόγους έμφασης. Ο κανόνας ισχύει σε ορισμένες περιπτώσεις και στις αντωνυμίες, π.χ. *καμίνια* [kamiɲa] 'καμιά', *καμπόσινια* [kabosiɲia] 'κάμποση'.

θ) Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του ΘΙ είναι η παραγωγή των γυναικείων ονομάτων με τη χρήση ανδρωνυμικών επιθημάτων σε *-αινα* ή *-ίνα* (Μπαζιανός, 2006), π.χ. *Δημητράκαινα* [ðimitrakena] 'η γυναίκα του Δημήτρη', *Φώτινα* [fotina] 'η γυναίκα του Φώτη'.

2.3.3 Συντακτικά χαρακτηριστικά του θεσσαλικού ιδιώματος

Το θεσσαλικό ιδίωμα, ως προς τη σύνταξη, δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα από την ΚΝΕ. Ωστόσο, παρατηρείται ότι ορισμένα έμμεσα αντικείμενα βρίσκονται σε αιτιατική πτώση αντί για γενική. Η χρήση της αιτιατικής ως έμμεσο αντικείμενο εμφανίζεται και στο Μεσαίωνα και αντιμετωπίζεται ως συντακτικό ισόγλωσσο ανάμεσα στα ΒΙ και ΝΙ (Τριανταφυλλίδης, 1938). Η αιτιατική χρησιμοποιείται σε όλη τη Θεσσαλία με εξαίρεση το Τρικέρι Πηλίου και τις Βόρειες Σποράδες (Μπέης & Κατσούδα, 2012), π.χ. σ' δίνου [s' dīnu] ή ζ' δίνου 'σας δίνω' (Μπέης & Κατσούδα, 2012), σ' λέω [s' leo] 'σου λέω'.

Επιπρόσθετα, παρατηρείται η παρουσία ιδιαίτερου μορφολογικού τύπου για τη γενική πληθυντικού των ονομάτων αντί της συνήθους χρήσης της πρόθεσης *από* + *αιτιατική* πτώση, π.χ. απ' τ'ς ανθρώπ'ν [ap't's anθrop'n] (των ανθρώπων) (Μπέης & Κατσούδα, 2012). Όσον αφορά τη πρόθεση *από* οι Καρδιτσιώτες ομιλητές τείνουν να την χρησιμοποιούν μπροστά από επιρρήματα, π.χ. από τ' απέναδι [apo t' arenaði] 'απέναντι', απ' τα χθες [ap' ta xthes] 'χθες'.

2.3.4 Λεξιλογικά χαρακτηριστικά του θεσσαλικού ιδιώματος

Επί οθωμανικής αυτοκρατορίας, οι λαοί των Βαλκανικών χωρών βρίσκονταν σε γλωσσική συνύπαρξη μεταξύ τους. Τον 17^ο αιώνα τα τούρκικα, που ήταν η γλώσσα των κατακτητών, αντιμετωπιζόταν ως 'καλή' γλώσσα, ενώ σήμερα πολλές βαλκανικές χώρες προσπαθούν να καθαρίσουν τις γλώσσες τους από τα τουρκικά, που θεωρούνται κατώτερη γλώσσα (Κουρδής, 2007). Το οθωμανικό κράτος εκτός από τον θρησκευτικό εξαναγκασμό άσκησε και γλωσσικό, ο οποίος παρατηρήθηκε μετά από τους βαλκανικούς πολέμους και τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο (Κουρδής, 2007). Οι Έλληνες φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν αρνητικά και στερεοτυπικά γλωσσικά στοιχεία από εκείνη την περίοδο.

Οι γλώσσες των βαλκανικών χωρών πολλές φορές αντιμετωπίζονται αρνητικά, ως γλωσσικές ποικιλίες με χαμηλό γόητρο και κύρος. Ως επί το πλείστον αυτή η αρνητική διάθεση για αυτές τις γλώσσες περνά και στο ιδίωμα της Καρδίτσας, αφού μεγάλο μέρος του λεξιλογίου αποτελεί δάνεια αυτών των χωρών. Ωστόσο, οι Καρδιτσιώτες ομιλητές δεν περιορίζονται στη χρήση του ιδιώματός τους, αντίθετα νιώθουν περήφανοι για την ομιλία τους και ας γνωρίζουν ότι είναι κοινωνικά και γλωσσικά στιγματισμένοι. Δεν είναι λίγες οι φορές που θα ακουστούν οι όροι 'χωριάτες' και 'βλάχοι' συνδέοντας την αποκλειστική

χρήση του ιδιώματος με τον αγροτικό χώρο και τις ανεπίσημες επικοινωνιακές περιστάσεις. Σύμφωνα με προσωπικές εμπειρίες, η χρήση του λεξιλογίου δεν περιορίζεται μόνο στον αγροτικό χώρο αλλά διαπιστώνεται η χρήση του και στον αστικό χώρο, αφού οι ομιλητές νιώθουν τη γλώσσα τους ως γλώσσα κοινωνικής αλληλεγγύης (Κουρδής, 2007).

Το θεσσαλικό ιδίωμα είναι πλούσιο σε λεξιλόγιο, το οποίο διαμορφώνεται και εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, μετά τον εμφύλιο πόλεμο η αστική τάξη της Καρδίτσας μετακινήθηκε στο Βόλο με αποτέλεσμα την προσαρμογή και ενσωμάτωση του ιδιώματος της Καρδίτσας στην κοινή νεοελληνική γλώσσα (Κουρδής, 2003). Χαρακτηριστικό στοιχείο των λέξεων του καρδιτσιώτικου ιδιώματος αποτελεί η τροπή του άτονου φωνήεντος [o] σε [u], η κώφωση σύμφωνα με την Πλαδή (2001) και τους Ντίνα & Ζαρκογιάννη (2009) ή στένωση σύμφωνα με την Κατσούδα (2019) και τους Μπέη & Κατσούδα (2012).

Οι Καρδιτσιώτες χρησιμοποιούν συχνά το επίρρημα του τόπου *σακάτ* [sakat], αντί της προθετικής φράσης *προς τα κάτω*, όπως υποστηρίζει και ο Ασπρούδης (2010). Ωστόσο, το πρόθεμα [sa-] αντικαθιστά την πρόθεση *προς τα* στο μπροστινό μέρος και άλλων επιρρημάτων του τόπου, όπως *σαπάν* [sapan] ‘προς τα πάνω’, *σαδόθε* [sadothe] ‘προς τα εδώ’, *σακεί* [saki] ‘προς τα εκεί’ και *σακίθε* [sakithe] ‘προς τα εκεί’. Έτσι το πρόθεμα sa- δίνει την αίσθηση κατεύθυνσης στο επίρρημα και αντικαθιστά ένα σύνολο προθετικών φράσεων τόπου με μονολεκτική επιρρηματική φράση.

Επιπλέον, υπάρχουν λέξεις, οι οποίες αποτελούν ξένα δάνεια. Τα ΒΙ γενικά και το ΘΙ ιδίωμα ειδικά έχει δανειστεί μεγάλο ποσοστό λέξεων που προέρχονται από την τουρκική γλώσσα λόγω της μεγάλης διάρκειας όπου η Ελλάδα βρισκόταν υπό Τουρκοκρατία. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνα του Κουρδή (1997) η πλειοψηφία των τούρκικων ξένων δανείων του θεσσαλικού ιδιώματος, ανέρχεται στο 35% από τα καταγεγραμμένα ξένα δάνεια στο Λεξικό του θεσσαλικού ιδιώματος. Επίσης, μεγάλο μέρος των δανείων προέρχεται από την ιταλική γλώσσα και από τη γλώσσα των βαλκανικών χωρών, π.χ. *μπομπότα* [bobota] ‘καλαμποκάλευρο’, *σακάτς* [sakats] ‘χτυπημένος’, *ζαλίκα* [zalika] ‘κρατώ στους ώμους’, *πούντα* [punta] ‘πάρα πολύ κρύο’.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν ενδεικτικά μερικές λέξεις που χρησιμοποιούνται στην Καρδίτσα: *ανασκλώθκα* ‘έπεσα ανάσκελα’, *απόστασα* ‘κουράστηκα’, *αρμαθιά* ‘η σειρά’, *αυγατάω* ‘αυξάνω’, *ζα* ‘ζώα’, *κουσεύω* ‘περιπλανιέμαι’, *κραίνω* ‘φωνάζω’, *λιβακώθκα* ‘ζεστάθηκα πάρα πολύ’, *ματσαλάω* ‘μασάω’, *μπλατσάνσα* ‘έπεσα’,

νογάω ‘καταλαβαίνω’, *ξεμπλέτσωτος* ‘γυμνός’, *πρατίνα* ‘προβατίνα’, *ρούγα* ‘η αυλή του σπιτιού’, *σκιάζομαι* ‘φοβάμαι’, *ταχειά* ‘αύριο’, *τζιγιάω* ‘τριγυρνάω’, *τσόλι* ‘χαλί υφαντό’.

3. Διάλεκτοι και Εκπαίδευση

3.1 Η γεωγραφική ποικιλότητα στα αναλυτικά προγράμματα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) η διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων αναφέρεται μόνο έμμεσα (Τζακώστα, 2014). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) (2011) από την άλλη τονίζει άμεσα την αναγκαιότητα να χρησιμοποιηθούν οι νεοελληνικές διάλεκτοι ως μέσο διατήρησης της γλωσσικής κληρονομιάς (Τζακώστα, 2014). Αναλυτικότερα, το Ν.Π.Σ για το Δημοτικό αναφέρει ότι κύριος σκοπός τη διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας είναι οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση το γραπτό και τον προφορικό λόγο συμμετέχοντας ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους. Για να μπορέσει να εφαρμοστεί η παραπάνω άποψη θα πρέπει ο προφορικός λόγος να αντιμετωπίζεται ισάξια με το γραπτό και να ενθαρρύνεται η χρήση των γεωγραφικών ποικιλιών. Ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα προάγεται η χρήση της πρότυπης γλώσσας και γενικά της γλωσσικής ομοιογένειας παραγκωνίζοντας κάθε είδους γλωσσική ποικιλία (Κακριδή-Ferrari, Κατή & Νικηφορίδου, 1999).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ αναγνωρίζουν τη διάσταση της γλώσσας όσον αφορά τη διαχρονία της και τη συγχρονία της, η οποία θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας και κληρονομιάς. Συνεπώς, η διδασκαλία των γεωγραφικών ποικιλιών θα έπρεπε να εντάσσεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Σκούρτου, 2011). Εξάλλου, στους στόχους του προγράμματος αναφέρεται ο ετερογενής χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της. Τέλος, στους ειδικούς σκοπούς του Α.Π.Σ αναφέρεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας. Βέβαια, όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω δεν ισχύουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς απουσιάζει συστηματικά η διδασκαλία των γεωγραφικών ποικιλιών στο σχολείο (Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου, 2010).

Στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα προγράμματα σπουδών αλλά και οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως στόχο την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης και όχι την ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού των μαθητών (Κουτσογιάννης, 2014). Επίσης, δεν συμπεριλαμβάνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία η αξιοποίηση και ενσωμάτωση κειμένων

που προέρχονται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή του γλωσσικού τους περιβάλλοντος. Συνεπώς, η διδασκαλία πραγματοποιείται με συγκεκριμένα κειμενικά είδη από τα σχολικά εγχειρίδια χωρίς να επιδιώκεται η εισαγωγή κειμένων από την εξωσχολική εμπειρία των παιδιών (Στάμου, et al., 2016). Τα σχολικά βιβλία από την άλλη στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν την πρότυπη γλώσσα με εξαίρεση ένα μικρό αριθμό κειμένων που προέρχονται από τα ανθολόγια και τις ενότητες με τις επίσημες γιορτές του κράτους χρησιμοποιώντας το διαλεκτικό λόγο. Με τον τρόπο αυτό, η πρότυπη γλώσσα επιβάλλεται ως κανόνας από το εκπαιδευτικό σύστημα παραγκωνίζοντας την ποικιλότητα και ενισχύοντας τον θεσμό της γλωσσικής ομοιογένειας.

Η διατήρηση της πρότυπης γλώσσας θεωρείται ότι συμβάλλει στην υψηλή σχολική επίδοση των μαθητών σε αντίθεση με τη διαλεκτική γλώσσα, η οποία αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο στην πρόοδο των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ αυτής της ιδεολογίας αντιμετωπίζοντας τα διαλεκτικά γλωσσικά συστήματα με απαξιωτικό τρόπο. Θεωρείται ότι το σχολείο είναι ένας χώρος, όπου οι μαθητές θα πρέπει να ομιλούν μόνο την κυρίαρχη γλώσσα και να μην χρησιμοποιούν το διαλεκτικό λόγο (Μαγαλιού, 2000). Η στάση των εκπαιδευτικών και αρνητική αντιμετώπιση που εκλαμβάνουν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς στέκονται ως εμπόδιο στην πρόοδο των διαλεκτόφωνων μαθητών έχοντας αρνητικό αντίκτυπο και στη διαλεκτική τους ταυτότητα (Τζακώστα & Μπετεινάκη, 2019).

3.2 Κριτικός γραμματισμός και γεωγραφικές ποικιλίες

Η εκπαίδευση πρέπει να έχει ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Τα κείμενα με τα οποία έρχονται οι μαθητές σε επαφή πρέπει να είναι αυθεντικά, δίνοντας έμφαση στη λειτουργία τους σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα χωρίς να περιορίζονται μόνο στην εξυπηρέτηση των μαθησιακών και επικοινωνιακών αναγκών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τον κριτικό γραμματισμό, όπου μπορεί να αναγνωριστεί η γλωσσική ποικιλότητα, η χρήση των διαλέκτων και επιπέδων ύφους και η χρήση διαφορετικών γλωσσών ενισχύοντας τις μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες των μαθητών (Τσιπλάκου, 2007). Επιπλέον, ενισχύει την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών επιτρέποντας τους να εξετάζουν κριτικά όλα τα κείμενα και να αντιλαμβάνονται το επικοινωνιακό και το κοινωνικό πλαίσιο (Bayman όπ. αναφ. Φτερνιάτη, 2010). Μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης οι μαθητές

θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ότι οι γλωσσικές μορφές λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων που στηρίζονται σε μία γνωσιακή παράμετρο απέναντι στα μοτίβα της γλώσσας καθώς αποτελούν το μέσο δόμησης ταυτοτήτων, στάσεων, συμπεριφορών και ιδεολογιών (Στάμου et al., 2016 · Wolfram, 1997).

Οι μαθητές πολλές φορές επηρεάζονται από μεταπραγματολογικά στερεότυπα αλλά και από τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα έχοντας ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό των γλωσσών που διαφέρουν από την πρότυπη γλώσσα (Παπαζαχαρίου et al., 2016). Ένας επιπλέον παράγοντας για την απόκτηση αρνητικής στάσης των μαθητών απέναντι στην ποικιλότητα είναι τα Μ.Μ.Ε (Παπαζαχαρίου et al., 2016). Μέσα από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας παράγονται συγκεκριμένες ιδεολογίες για τη γλώσσα. Συγκεκριμένα, οι γεωγραφικές ποικιλίες παρουσιάζονται με αρνητικό τρόπο συνδέοντας τες με χαμηλό γόητρο και κύρος και αποκλειστική χρήση σε ανεπίσημα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και επαρχιακές περιοχές.

Συνεπώς, ιδιαίτερης σημασίας είναι για την εκπαίδευση προγράμματα κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και κριτικής ανάλυσης λόγου αναδεικνύοντας τον τρόπο, που τα κείμενα ενισχύουν τις κοινωνιογλωσσικές ανισότητες και διακρίσεις, αφού πολύ συχνά υποκρύπτονται νοήματα με στερεοτυπικές ιδεολογίες απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα γενικά και στη γεωγραφική ποικιλότητα ειδικότερα (Fairclough, 1995). Στόχος της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να μπορούν να επεξεργαστούν τα κείμενα, να εντοπίζουν τα νοήματα που μεταδίδονται και να μπορούν να τα αμφισβητούν. Σύμφωνα με τους Ντίνα και Σωτηρίου (2015), ο κριτικός γραμματισμός προωθεί τη γεωγραφική ποικιλότητα καθώς αναγνωρίζει ότι αποτελεί πολύτιμο εφόδιο για την εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέροντας τις αξίες που κατέχει η κάθε γλώσσα. Μάλιστα, στόχος είναι η ανάδειξη του πλούτου των γλωσσών και η απομυθοποίηση των άνισων γλωσσικών συστημάτων (Αγγελοπούλου, 2010).

3.3 Διδακτική αξιοποίηση των γεωγραφικών ποικιλιών

Στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών η διδακτική αξιοποίηση των γεωγραφικών ποικιλιών στην εκπαίδευση αναφέρεται άμεσα όσον αφορά την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τζακώστα, 2014). Η συμβολή της γεωγραφικής ποικιλότητας στην εκπαίδευση είναι μείζονος σημασίας και πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με την Τζακώστα (2019)

οι γεωγραφικές ποικιλίες είναι πλήρη γλωσσικά συστήματα αποτελώντας συνδυαστικό κρίκο του πολιτισμού και της τοπικής ιστορίας. Οι μαθητές θα έρχονται σε επαφή με τη μητρική τους γλώσσα και θα νιώθουν ελεύθεροι να χρησιμοποιούν τον λόγο παρουσιάζοντας μάλιστα θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση του εγγραμματισμού (Τσιπλάκου, 2007). Επίσης, θα έρχονται σε επαφή με διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες εξετάζοντας ταυτόχρονα ζητήματα κοινωνικής αξιολόγησης των γλωσσικών ποικιλιών της νεοελληνικής (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου, 2010). Σε όλη αυτή την προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί παίζουν σπουδαίο ρόλο καθώς θα πρέπει να αφήνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν με ελευθερία τη γλωσσική τους ποικιλία, να μην περιορίζουν το λόγο τους και να σέβονται τη γλωσσική ποικιλότητα του καθενός.

Η διδασκαλία και η ενσωμάτωση των γεωγραφικών ποικιλιών μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους θέτοντας ως στόχο την ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή κεντρίζοντας τα ενδιαφέροντά τους. Ο ενεργός ρόλος των μαθητών βοηθά στην συνειδητοποίηση του γλωσσικού πλούτου της ελληνικής γλώσσας και στο να αλλάξουν τυχόν αρνητικές στάσεις που είχαν μέχρι τώρα. Η συλλογή και επεξεργασία διαλεκτικού υλικού, τα αυθεντικά κείμενα από την καθημερινή ζωή των μαθητών καθώς και τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αποτελούν την κινητήρια δύναμη για αυτή την αλλαγή. Ένας άλλος τρόπος είναι η αντιπαραβολή γλωσσικών ποικιλιών, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι υπάρχει συμπληρωματική σχέση μεταξύ τους και να βελτιώσουν τη μεταγλωσσική τους ενημερότητα. Επιπλέον, μπορεί να γίνει αντιπαραβολή των γλωσσικών ποικιλιών με την κοινή νεοελληνική, ώστε να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές (Τζακώστα, 2014).

Επιπρόσθετα, ο Trudgill (1986) αναφέρει ότι η ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση βοηθά στην αποδοχή και το σεβασμό της γλωσσικής ποικιλότητας αντιμετωπίζοντας τις ως ισάξια γλωσσικά συστήματα με την κυρίαρχη γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των μαθητών απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα και θα καλλιεργηθούν θετικές στάσεις καταρρίπτοντας κάθε σκέψη σωστού – λάθους (Πλαδή, 2001). Συχνό φαινόμενο αποτελεί η αμφισβήτηση των μαθητών για το ποια γλώσσα θα χρησιμοποιήσουν στο σχολείο και ποια είναι αποδεκτή. Τις περισσότερες φορές μπλοκάρουν τον ίδιο τους τον εαυτό απαγορεύοντας τη χρήση οποιασδήποτε άλλης ποικιλίας πέραν της κυρίαρχης ακολουθώντας τον ρυθμιστικό

χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Σε αυτό το σημείο οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι, που πρέπει να είναι ανοικτοί και να μη περιορίζουν τη χρήση των ποικιλιών.

Η ανεκτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα γλωσσικής ποικιλότητας μπορεί αρχικά να ενισχύσει την οικοδόμηση μιας ουσιαστικής και καλύτερης σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και διαλεκτόφωνων μαθητών (Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου, 2010), όπως και την καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εξαλείψουν οποιοδήποτε διαλεκτικό στοιχείο διορθώνοντας τους μαθητές και παροτρύνοντας τους να μιλούν μόνο την ΚΝΕ είτε αντιμετωπίζουν τις διαλέκτους ως κοινωνικό πρόβλημα που οδηγούν σε μαθησιακές δυσκολίες (Κακριδή, 2000). Σύμφωνα με την Τζακώστα (2020) καλλιεργούνται διάφοροι μύθοι γύρω από την αξία και την ένταξη των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση. Μία πρώτη περίπτωση είναι η άποψη ότι οι διάλεκτοι αποτελούν αποκλίσεις της ΚΝΕ και χρησιμοποιούνται μόνο στον προφορικό λόγο με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διδαχθούν (Τζακώστα, 2020). Επιπλέον, ότι οι διάλεκτοι δεν αξίζουν να διδαχθούν και να χρησιμοποιηθούν, αφού αποτελούν κατώτερες γλωσσικές μορφές συγκριτικά με την ΚΝΕ (Τζακώστα & Μπετεινάκη 2019). Μία ακόμα άποψη για τη μη ένταξη των γλωσσικών γεωγραφικών ποικιλιών στην εκπαίδευση είναι ότι στα πλαίσια του σχολείου η χρήση τους μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακά προβλήματα και χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Κακριδή, 2000).

Η αξιοποίηση των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση έχει σπουδαίο ρόλο για τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Μέσω της διδασκαλίας τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πληθώρα πληροφοριών που αφορούν ένα ευρύ φάσμα της γλώσσας. Τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο η ΚΝΕ αλλά ένα πλήθος γλωσσικών ποικιλιών που ανάλογα την περιοχή έχουν διαφοροποιήσεις σε διάφορα επίπεδα της γλώσσας. Πολλοί μαθητές που δεν γνωρίζουν κάποια άλλη γλωσσική ποικιλία πέρα της ΚΝΕ θα αντιληφθούν ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος περί στιγματισμού των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών. Επίσης, στην περίπτωση των διαλεκτόφωνων μαθητών μόνο θετικά μπορεί να λειτουργήσει η ενσωμάτωση των διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς θα απελευθερωθούν από οποιαδήποτε δισταγμό σχετικά με τη χρήση της ποικιλίας τους. Συνεπώς, η συμπερίληψη των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία καθίσταται απαραίτητη.

3.4 Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες

Μέσα σε μία σχολική τάξη αλλά κυρίως στο εξωσχολικό περιβάλλον οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με άτομα που έχουν κάποιες συγκεκριμένες στάσεις για τη γλώσσα και έτσι, ανάλογα τις κοινότητες πρακτικής, δηλαδή πόσο στενή είναι η σχέση που έχουν μαζί τους, διαμορφώνουν αντίστοιχες αντιλήψεις και στάσεις. Για να μπορέσει να ερευνηθεί η στάση των μαθητών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες θα γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση αντίστοιχων ερευνών.

Σύμφωνα με τη Μαγαλιού (2000) οι μαθητές στο σχολείο δεν χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τις γεωγραφικές ποικιλίες. Μάλιστα, οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις δεν χρησιμοποιούν τις διαλέκτους δείχνοντας σημάδια στιγματισμού των γλωσσικών ποικιλιών. Αντίστοιχα σε έρευνα της Αγγελοπούλου (2010) οι μαθητές έχουν αρνητική στάση απέναντι στα ιδιώματα, θεωρώντας γενικότερα τις γλωσσικές ποικιλίες ως υποδεέστερες μορφές λόγου, οι οποίες μπορεί να σταθούν εμπόδιο στην κοινωνική και επαγγελματική τους ανέλιξη.

Σύμφωνα με έρευνα της Πλαδή (2001) για τις γλωσσικές συμπεριφορές των διαλεκτόφωνων παιδιών στο Λιτόχωρο Πιερίας διαπιστώνεται ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν την γλωσσική ποικιλία του τόπου τους περισσότερο στον προφορικό λόγο έναντι του γραπτού σε αντίθεση με άλλη έρευνα της Πλαδή (2008) στο Πυργί Χίου που διαπιστώνεται έντονα η χρήση των Πυργούσικων από τους μαθητές στον προφορικό και τον γραπτό λόγο στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον. Αυτή η διαφορά ενδεχομένως να προκύπτει από τη χρήση που κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην εκάστοτε περιοχή, όπως και από το πόσα κοντά μπορεί να είναι κάποια γλωσσικά στοιχεία με την κοινή, όπου μπορούν να αποτυπωθούν πιο εύκολα στον γραπτό λόγο.

Σύμφωνα με έρευνα της Τζακώστα (2019) σε μαθητές της Ναυπάκτου και του Ρεθύμνου κατέδειξε ότι οι Κρητικοί μαθητές χρησιμοποιούν τη γλωσσική τους ποικιλία σε όλα τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα θεωρώντας ότι είναι ισάξια της ΚΝΕ ακόμα και ανώτερη της σε αντίθεση με τους μαθητές της Ναυπάκτου, οι οποίοι δεν χρησιμοποιούν τη γλωσσική τους ποικιλία. Η κρητική διάλεκτος θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής και γλωσσικής ταυτότητας των ανθρώπων, για το οποίο νιώθουν περήφανοι. Στην περίπτωση της Ναυπάκτου δεν παρατηρείται το ίδιο δείχνοντας ότι οι ίδιοι μπορεί να θεωρούν τον διαλεκτικό τους λόγο ως υποδεέστερη μορφή λόγου συγκριτικά με την ΚΝΕ.

Από την άλλη, έρευνα της Ματθαιουδάκη (2015) έδειξε ότι οι μαθητές διατηρούν μία θετική στάση απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες αλλά με περιορισμένη χρήση αυτών σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, όπως το σπίτι ή σε παρέα μεταξύ φίλων. Σύμφωνα με έρευνα των Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη, Αρχάκη και Τσάμη (2016) οι μαθητές κυριεύονται από μεταπραγματολογικά στερεότυπα θεωρώντας ότι οι γλωσσικές ποικιλίες δεν έχουν υψηλό κύρος όπως η ΚΝΕ και έχουν θετική στάση απέναντι σε αυτές, όταν χρησιμοποιούνται σε διαλεκτόφωνο περιβάλλον, δηλαδή μεταξύ ατόμων που χρησιμοποιούν την ίδια γλωσσική ποικιλία.

Σημαντική είναι και η έρευνα των Καμπάκη-Βουγιουκλή και Δούρου (2015), για τις στάσεις μαθητών και μαθητριών Λυκείου στο Σουφλί της Θράκης όσον αφορά το τοπικό τους ιδίωμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν με πιο θετικό τρόπο τις διαλέκτους και τα ιδιώματα συγκριτικά με τις μαθήτριες, όπου και αυτές έχουν θετική στάση αλλά όχι τόσο σθεναρά όπως τα αγόρια. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες Καμπάκη-Βουγιουκλή και Δούρου (2015) η νέα γενιά αποδέχεται τις γλωσσικές ποικιλίες πιο θερμά συγκριτικά με τις παλαιότερες γενιές.

Σύμφωνα με έρευνα της Καραούζα (2021), στο νομό Φθιώτιδας οι περισσότεροι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν θετική στάση απέναντι στις διαλέκτους και τα ιδιώματα καθώς και στο άτομο που χρησιμοποιεί τη γλωσσική ποικιλία. Επίσης, οι μαθητές παρουσίασαν θετική στάση όσον αφορά τη μόρφωση του ατόμου που χρησιμοποιεί τη γλωσσική ποικιλία θεωρώντας ότι είναι μορφωμένος και δεν υπολείπεται σε κάτι συγκριτικά με ένα άλλο άτομο που μιλάει την ΚΝΕ. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα του Γκατζιούρα (2022) για το θεσσαλικό ιδίωμα έδειξε ότι οι μαθητές δεν έχουν ούτε θετική ούτε αρνητική στάση απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες καθώς τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι οι μισοί μαθητές αντιμετωπίζουν με ενδιαφέρον τις γλωσσικές ποικιλίες, ενώ οι υπόλοιποι μισοί με αδιαφορία. Μάλιστα, οι περισσότεροι θεωρούν εμπόδιο τις διαλέκτους και τα ιδιώματα για την οικονομική και την κοινωνική τους ανέλιξη. Ενδιαφέρουσα είναι και η έρευνα του Αυγερινόπουλου (2022) για τις στάσεις μαθητών και μαθητριών της Αττικής απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες. Η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι κάποιος που χρησιμοποιεί μία διάλεκτο είναι μορφωμένος και ότι οι γλωσσικές ποικιλίες γενικότερα είναι ισάξια γλωσσικά συστήματα με την ΚΝΕ. Ωστόσο, όσον αφορά τη χρήση της προτείνεται πάλι από την πλειοψηφία των μαθητών να μιλιέται μόνο σε φιλικά περιβάλλοντα ή στο σπίτι.

Συνεπώς, παρατηρείται ότι οι στάσεις των μαθητών και των μαθητριών δεν είναι κοινές απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες. Ανάλογα την περιοχή αλλά και το κάθε παιδί ξεχωριστά διαμορφώνονται διαφορετικές απόψεις. Παρατηρήθηκαν απόψεις χρήσης των γλωσσικών ποικιλιών σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, θετικές στάσεις περί ισότητας γλωσσικών συστημάτων αλλά και αρνητικές στάσεις που μάλιστα οι γλωσσικές ποικιλίες στέκονται εμπόδιο στην πρόοδό τους σε όλους τους τομείς. Η διαφορά απόψεων ανάμεσα στους μαθητές σχετίζεται με το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον, αν δηλαδή πρόκειται για διαλεκτόφωνο περιβάλλον ή μη, με τη στάση που έχει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός απέναντι στη γεωγραφική γλωσσική ποικιλία, αν είναι θετικός και καλλιεργεί το διαλεκτικό κλίμα μέσα στη τάξη ή είναι αρνητικός και η μόνη αποδεκτή γλωσσική ποικιλία είναι η ΚΝΕ. Επίσης, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στάσεων ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο, δείχνοντας μεγαλύτερη θετικότητα στον προφορικό λόγο έναντι του γραπτού.

4. Διδακτική εφαρμογή

4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ, η ανάδειξη των στάσεων που έχουν τα άτομα απέναντι στις γεωγραφικές ποικιλίες και η απουσία διδακτικών προτάσεων που να αξιοποιούν τις γεωγραφικές ποικιλίες οδήγησαν στην ανάγκη δημιουργίας μιας διδακτικής προσέγγισης, η οποία έχει ως στόχο να φέρει τους μαθητές και τις μαθήτριες κοντά στη γλωσσική ποικιλία της Καρδίτσας. Η επαφή των παιδιών με το ιδίωμα της Καρδίτσας θα αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και της κριτικής συνείδησής τους ενισχύοντας τις μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές τους δεξιότητες (Στάμου et al., 2016 · Τσιπλάκου, 2007). Επίσης, σκοπός είναι τα παιδιά να κατανοήσουν τις λειτουργίες της γλώσσας εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές της καρδιτσιώτικης ποικιλίας με τη νεοελληνική κοινή, όπως και να δημιουργηθούν θετικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην ποικιλία της Καρδίτσας και να περιοριστεί ο στιγματισμός γενικά των ποικιλιών όσο γίνεται περισσότερο. Τέλος, τα παιδιά θα έρθουν πιο κοντά με την πολιτισμική κληρονομιά του τόπου τους και θα γνωρίσουν τις γλωσσικές ποικιλίες της περιοχής τους (Τζακώστα, 2020).

Τα ερωτήματα προς διερεύνηση αφορούν την αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση και πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί καθώς και αν οι μαθητές και οι μαθήτριες αναγνωρίζουν τους όρους διάλεκτος και ιδίωμα, αν έχουν έρθει ποτέ σε επαφή με αυτό καθώς και τις στάσεις των μαθητών της πόλης της Καρδίτσας απέναντι στο ιδίωμα του τόπου τους. Το ερευνητικό θέμα που μας απασχόλησε ήταν αν μαθητές έχουν θετική ή αρνητική στάση απέναντι στο ιδίωμα του τόπου τους την ώρα της διδασκαλίας καθώς και αν τους αρέσει η ενασχόληση τους με διαλεκτικά γλωσσικά στοιχεία της ώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στόχος της έρευνας είναι να δούμε κατά πόσο μπορεί να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της τάξης ένα διαλεκτικό μάθημα, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να σταθούν θετικά απέναντι στο ιδίωμα της Καρδίτσας και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα γλωσσικής ποικιλότητας. Η διδακτική εφαρμογή αποτελείται από ένα κείμενο, το οποίο είναι προσαρμοσμένο και περιλαμβάνει στοιχεία του ιδιώματος της Καρδίτσας και στη συνέχεια παρατίθενται δραστηριότητες, ώστε να γίνει πιο άμεση η ενασχόληση τους με το ιδίωμα. Η διδακτική παρέμβαση έλαβε χώρα σε ένα δημοτικό σχολείο του αστικού χώρου της

Καρδίτσας, συγκεκριμένα σε δύο τάξεις της ΣΤ' Δημοτικού, με δείγμα 45 ατόμων από αγόρια και κορίτσια.

Όλοι οι συμμετέχοντες πριν από την διεξαγωγή του μαθήματος έχουν πληροφορηθεί και ενημερωθεί για το τι θα ακολουθήσει την ώρα του μαθήματος. Όλοι οι εμπλεκόμενοι είχαν το δικαίωμα να μην αποδεχθούν τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία. Βασικό ζητούμενο επίσης ήταν η εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

4.2 Δειγματοληψία και συλλογή δεδομένων

Η έρευνα μας στοχεύει να συλλέξει δεδομένα από τους ίδιους μαθητές και τις μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να κατανοήσουμε την εικόνα που έχουν για το ιδίωμα που χρησιμοποιείται στην περιοχή τους, κατά πόσο οι ίδιοι είναι εξοικειωμένοι ή τους αρέσει η ενασχόληση τους με αυτό και πόσο ενδιαφέρον βρίσκουν το μάθημα στο οποίο εντάσσεται η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλίας του τόπου τους. Η πρόσληψη των δεδομένων μας γίνεται με ποιοτική μέθοδο μέσω ερωτήσεων γενικού τύπου αλλά και αντιδράσεων, ερωτήσεων και γενικότερα στάσεων που έχουν οι μαθητές για το ιδίωμα της Καρδίτσας καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος (Babbie, 2011). Όπως τονίζουν οι Aspers & Corte (2019), οι ποιοτικές μέθοδοι αποσκοπούν στην απόκτηση βαθύτερης γνώσης των κοινωνικών καταστάσεων, περιπτώσεων και φαινομένων στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να κατανοήσουν ή να ερμηνεύσουν τα πράγματα υπό το πρίσμα των νοημάτων που τους δίνουν οι άνθρωποι. Ως εκ τούτου, θεωρείται μια νατουραλιστική ερευνητική διαδικασία που επικεντρώνεται στην άμεση ανθρώπινη εμπειρία (Yilmaz, 2013).

Η ποιοτική προσέγγιση, αφού τα δεδομένα που συλλέγονται, προέρχονται από την εμπειρική πραγματικότητα θεωρείται μία εμπειρική μέθοδος (Μακράκης, 1998). Έτσι, ξεκινώντας από τα δεδομένα της εμπειρικής πραγματικότητας, την παρατήρηση και τις στάσεις των ανθρώπων δίνεται η δυνατότητα να δημιουργηθούν διάφορες θεωρίες (Babbie, 2011). Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας δεν αναλύονται εύκολα σε αριθμούς αλλά παρουσιάζονται μέσω περιγραφών (Babbie, 2011). Αυτός ο τύπος έρευνας δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συγκεντρώσει όλα τα κατάλληλα δεδομένα σχετικά με τις εμπειρίες και την πραγματικότητα των συμμετεχόντων και να διερευνήσει τις ποικίλες απόψεις τους για το θέμα διερευνώντας και κατανοώντας έτσι την κοινωνία μέσα από τις

δικές του οπτικές γωνίες και οδηγώντας τον σε μη αναμενόμενα και μη μετρήσιμα συμπεράσματα (Babbie, 2011).

4.3 Περιγραφή δραστηριοτήτων και ανταπόκριση μαθητών

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα της ΣΤ΄ τάξης, όπως αναφερθήκαμε παραπάνω και η χρονική διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής κράτησε δύο (2) διδακτικές ώρες. Η παρέμβαση μας έγινε στο μάθημα της Γλώσσας. Αρχικά, μοιράστηκε στους μαθητές ένα έντυπο (Βλ. Παράρτημα Β), όπου περιλάμβανε ένα κείμενο με δραστηριότητες και στο τέλος κάποιες ερωτήσεις γενικού τύπου, οι οποίες αφορούσαν τα εξής ζητήματα: α) αν γνωρίζουν τα παιδιά το ιδίωμα της Καρδίτσας, β) αν έχουν ακούσει κάποιον συγγενή, φίλο ή εκπαιδευτικό να μιλάει με το καρδιτσιώτικο ιδίωμα, γ) ποια είναι η αντίδραση των παιδιών όταν έρχονται σε επαφή με την ποικιλία, δ) πως αξιολογούν οι μαθητές την ενσωμάτωση των γεωγραφικών ποικιλιών στο σχολείο και ποια είναι η στάση τους. Καθόλη τη διάρκεια της εφαρμογής υπήρχε προβολή του εντύπου στον προτζέκτορα. Επίσης, οι δραστηριότητες συμπληρώνονταν κατευθείαν στο διαδραστικό πίνακα.

Πριν ξεκινήσει η διδακτική εφαρμογή αφιερώθηκε λίγο χρόνος να γνωριστούμε, να νιώσουν τα παιδιά οικεία, καθώς και να ενημερωθούν για το τι πρόκειται να συμβεί. Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές και οι μαθήτριες να νιώσουν άνετα με τον ερευνητή και ότι είναι προσιτός. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτό που θέλαμε να πετύχουμε είναι τα παιδιά να μη διστάζουν να εκφράζουν τις απορίες του, να παίρνουν το λόγο και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το έντυπο περιέχει ένα κείμενο που αποτελεί απόσπασμα από το βιβλίο της Ζωρζ Σαρρή «ο Θησαυρός της Βαγίας». Το κείμενο επιλέχθηκε ως ιδανικό για τη διδασκαλία καθώς λόγω του περιεχομένου του, μία παρέα που ετοιμάζεται για μία εξόρμηση, αμέσως θα μπορούσε να διεγείρει το ενδιαφέρον τους. Επίσης, θεωρήθηκε κατάλληλο για την παρέμβαση μας, που θα σχολιαστεί στη συνέχεια, καθώς περιέχει αρκετά γλωσσικά στοιχεία που μας βοηθούν στη διδασκαλία. Το συγκεκριμένο κείμενο δεν παρουσιάζεται στα παιδιά αυτούσιο αλλά προσαρμοσμένο, αντικαθιστώντας κάποια λεξικογραφικά στοιχεία της ΚΝΕ με του ιδιώματος της Καρδίτσας, όπως επίσης έχουν διαμορφωθεί κάποιοι κλιτικοί τύποι σύμφωνα με την κλίση του ιδιώματος. Όλα αυτά τα σημεία είναι σημειωμένα με έντονη γραφή, ώστε να είναι πιο εύκολος ο εντοπισμός τους. Κάτω από το

κειμένο παρατίθεται ένα συγκεκριμένο λεξιλόγιο για τη διευκόλυνση κατανόησης του κειμένου.

Η διδασκαλία μας ξεκίνησε με την ανάγνωση του κειμένου. Η πρώτη επαφή των παιδιών με το κείμενο επέφερε διάφορες αντιδράσεις και στις δύο τάξεις. Στην προσπάθεια τους να εξηγήσουν τι ήταν αυτό που τους παραξένεψε ειπώθηκαν φράσεις όπως «μα πως γίνεται να κάνουμε σε κείμενο τον τρόπο που μιλάμε;», «γιατί κάνουμε τέτοιο κείμενο;», «τι λέξεις είναι αυτές;». Παρατηρήθηκαν περιπτώσεις παιδιών που αναγνώρισαν το ιδίωμα της Καρδίτσας στο κείμενο και δεν μπορούσαν να αντιληφθούν πως γίνεται να ασχολούμαστε με ένα τέτοιο κείμενο, δεν έχει γίνει ποτέ ξανά και πάντα ο προφορικός λόγος είναι εκείνος στον οποίο εντοπίζεται η χρήση του. Επίσης, υπήρχαν περιπτώσεις που δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν το ιδίωμα και ρωτούσαν συνεχώς την αποσαφήνιση του λεξιλογίου. Συνεπώς όλες αυτές οι αντιδράσεις μας έδωσαν την ένδειξη ότι έχει διεγερθεί το ενδιαφέρον τους και εμείς είμαστε σε θέση να μιλήσουμε για το ιδίωμα.

Εξηγήσαμε στα παιδιά ότι όλοι αυτοί οι διαφορετικοί χρόνοι και οι λέξεις που εντόπισαν μέσα στο κείμενο είναι ο ιδιαίτερος τρόπος ομιλίας που χρησιμοποιείται στην Καρδίτσα, δηλαδή το ιδίωμα του τόπου τους. Στη συνέχεια, με το πιο απλό τρόπο προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε ότι το ιδίωμα διαφοροποιείται από την ΚΝΕ και ότι το ιδίωμα της Καρδίτσας δεν είναι η μοναδική περίπτωση. Με αφορμή αυτό ρωτήθηκαν οι μαθητές αν έχουν έρθει ξανά σε επαφή με κάποιον άλλο ιδιαίτερο τρόπο ομιλίας. Υπήρξαν δύο περιπτώσεις που ανταποκρίθηκαν στο ερώτημα, χωρίς βέβαια να μπορούν να αιτιολογήσουν τι ακριβώς είναι το διαφορετικό. Στην πρώτη περίπτωση ένα κορίτσι ανέφερε ότι ακούει πολλές φορές, όταν επισκέπτεται τους συγγενείς της στην Θεσσαλονίκη, να μιλούν διαφορετικά. Σημείωσε ως χαρακτηριστικό ότι της μοιάζει να έχουν βαριά προφορά. Μία ακόμα περίπτωση ήταν ενός κοριτσιού που για αρκετά χρόνια είχε μεγαλώσει η ίδια στο νησί της Ρόδου και μετακόμισε πρόσφατα στην Καρδίτσα αναφέροντας ότι εκεί μιλάνε τραγουδιστά και ότι έχουν αρκετές διαφορετικές λέξεις, όπως στο ιδίωμα της Καρδίτσας.

Αφού υπήρξε ένας ικανοποιητικός χρόνος συζήτησης για τα ιδιώματα και γενικά τα παιδιά είχαν αρχίσει να ενδιαφέρονται αρκετά για το μάθημα περάσαμε στις δραστηριότητες. Ωστόσο, πριν προχωρήσουμε στην διατύπωση και στην ανάλυση των δραστηριοτήτων αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρχαν δύο με τρεις περιπτώσεις παιδιών που μιλούσαν με το ιδίωμα του τόπου τους. Το μοναδικό σημείο αυτών των παιδιών που τους

φάνηκε ασυνήθιστο και περίεργο ήταν το διαλεκτικό κείμενο, γεγονός που αποδεικνύει την έλλειψη διαλεκτικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια.

Στην πρώτη δραστηριότητα υπήρχαν δύο στήλες με λέξεις, όπου στη μία στήλη οι λέξεις βρίσκονταν στην νεοελληνική ενώ στη άλλη στο ιδίωμα της Καρδίτσας και οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να τις αντιστοιχίσουν. Είναι μία δραστηριότητα, στην οποία παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν όσον αφορά το πως θα υλοποιηθεί. Παρακάτω παρουσιάζεται η δραστηριότητα όπως δόθηκε στους μαθητές:

1. Να αντιστοιχίσεις τις ακόλουθες λέξεις με τη σημασία τους στη νεοελληνική γλώσσα.

σαπίσω	κοιτούσαν
<u>κούτσος</u>	νωρίς το πρωί
τήραγαν	αποσκευές
πουρνό	μακριά
<u>γκριντάλι</u>	προς τα πίσω
συμπράγκαλα	μικρός
αλάργα	ψηλός

Εικόνα 2: Δραστηριότητα 1

Οι 40 μαθητές στην συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν έθεσαν ερωτήσεις, φάνηκε ότι ήταν πολύ οικείο το λεξιλόγιο για αυτούς και για αυτές, όπου ήξεραν την σημασία των λέξεων και πως θα γίνει η αντιστοίχιση. Ωστόσο, οι λιγότερες ερωτήσεις από 5 άτομα που έγιναν για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν για τις λέξεις ‘γκριντάλι’ και ‘αλάργα’. Με τη βοήθεια των υπόλοιπων μαθητών δόθηκε η απάντηση στους μαθητές που δυσκολεύτηκαν.

Στη δεύτερη δραστηριότητα παρουσιάζονται κάποιες λέξεις του ιδιώματος της Καρδίτσας και δίπλα η σημασία τους για να είναι πιο εύκολη η διεκπεραίωση της δραστηριότητας. Με αυτές τις λέξεις τα παιδιά καλούνται να σχηματίσουν κάποιες προτάσεις.

2. Να φτιάξεις πέντε προτάσεις με τις ακόλουθες λέξεις: απόστασα=κουράστηκα, κουσάνα=κοτσίδα, αστόχσα=ξέχασα, ρούγα=αυλή, κουκουμπέλες=μανιτάρια

Εικόνα 3: Δραστηριότητα 2

Όσον αφορά τις προτάσεις που έπρεπε να αξιοποιήσουν τα ουσιαστικά δεν υπήρξε ιδιαίτερη δυσκολία. Αντίθετα, στα ρήματα τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά. Ενώ όλοι γνώριζαν τη σημασία των ρημάτων και ήξεραν να σχηματίσουν προτάσεις δυσκολεύονταν στη κλίση των ρημάτων. Ως γνωστόν, όπως ξέρουμε και από τη βιβλιογραφία (Δελβερούδη, 2001α),

τα ιδιώματα δεν έχουν γραπτή μορφή, οπότε τα παιδιά μένουν μόνο στο άκουσμα των λέξεων και τις περισσότερες φορές χωρίς να καταλαβαίνουν τι είναι αυτό το διαφορετικό που ακούν, πόσο μάλλον όταν πρέπει να κλίνουν το ρήμα για να το βάλουν στο χρόνο που ήθελαν. Μάλιστα, καθόλη τη διάρκεια οι μαθητές έκαναν πολλές ερωτήσεις για το ρήμα ‘αστόχσα’, άλλοι αναφέρθηκαν στον σχηματισμό, άλλοι ανέφεραν ότι λείπει κάποιο γράμμα από τη λέξη και άλλοι ότι δεν τους φαίνεται κάτι περίεργο, ότι έτσι έχουν συνηθίσει να ακούν τη λέξη αλλά και πάλι ότι δεν μπορούν να κλίνουν το ρήμα. Η παρουσία μου σε αυτές τις προσπάθειες ήταν έντονη καθώς όλοι οι μαθητές αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία.

Στην τρίτη δραστηριότητα παρουσιάζεται στους μαθητές και τις μαθήτριες το φαινόμενο της αποκοπής. Ωστόσο, στην προκειμένη περίπτωση γίνεται με τον πιο απλό τρόπο, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τι ακριβώς συμβαίνει σε μία λέξη, όπου τα άτονα φωνήεντα στο τέλος της λέξης δεν προφέρονται. Δίδεται μάλιστα και ένα παράδειγμα για να γίνει ακόμα πιο κατανοητό το φωνολογικό χαρακτηριστικό του ιδιώματος της Καρδίτσας.

3. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του ιδιώματος της Καρδίτσας είναι ότι στο τέλος της λέξης τα άτονα φωνήεντα ι, η, υ, οι, ει, δεν τα προφέρουμε, π.χ. μουλάρι - μουλάρ'. Προσπάθησε να βρεις στο κείμενο και άλλες τέτοιες περιπτώσεις.

Εικόνα 4: Δραστηριότητα 3

Τα παιδιά έκαναν διάφορες ερωτήσεις, όπως αν συμβαίνει γενικά στις λέξεις να μην προφέρονται κάποια φωνήεντα ή αν αυτή είναι η μοναδική περίπτωση. Όταν πήγα να δώσω απάντηση ότι συμβαίνει και σε άλλες λέξεις και σε διάφορες συλλαβές, πετάχτηκε ένας μαθητής και είπε «Ααα, αυτό που έγινε πριν και με το αστόχσα». Έκπληκτη μπορώ να πω καθώς ένιωθα ότι τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά του ιδιώματος, απάντησα καταφατικά στον μαθητή και προχωρήσαμε στην υλοποίηση της άσκησης, όπου τα παιδιά έπρεπε να εντοπίσουν και στο κείμενο περιπτώσεις αποκοπής των λέξεων. Η αλήθεια είναι ότι τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα. Η πιο έντονη γραφή τελικά βοήθησε τους μαθητές και τις μαθήτριες στον εύκολο εντοπισμό τους.

Η τελευταία δραστηριότητα περιλαμβάνει το γραμματικό φαινόμενο των εμπρόθετων προσδιορισμών. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα της ώρα της εκφώνησης ακούστηκαν διάφορα σχόλια για το τι είναι οι εμπρόθετοι προσδιορισμοί, οπότε χρειάστηκε να κάνουμε μία ανακεφαλαίωση στους μαθητές και τις μαθήτριες. Αφού τα παιδιά κατάλαβαν για το τι μιλάμε, προχωρήσαμε στην εκφώνηση της δραστηριότητας από την αρχή. Τα παιδιά έπρεπε

να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο τις λέξεις που χρησιμοποιούνται αντί για τους εμπρόθετους προσδιορισμούς. Μόλις είδαν το παράδειγμα είπαν «Εντάξει, τώρα καταλάβαμε», «Μα τα ξέρουμε αυτά» ή «Πρώτη φορά το ακούω». Ελάχιστα βλέμματα φάνηκαν μόνο να απορούν, οπότε χρειάστηκε να πάω προς το μέρος τους για μία επιπλέον εξήγηση αλλά και για καθοδήγηση.

4. Στο ιδίωμα της Καρδίτσας οι εμπρόθετοι προσδιορισμοί εκφέρονται με μία λέξη, π.χ. σακεί - προς τα εκεί. Προσπάθησε να βρεις στο κείμενο αντίστοιχες περιπτώσεις και να δηλώσεις τι σημαίνουν.

Εικόνα 5: Δραστηριότητα 4

Με μεγάλη μου ευχαρίστηση διαπίστωσα ότι όλα τα παιδιά είχαν ανταποκριθεί ικανοποιητικά. Στη συνέχεια, ρώτησα προφορικά αν γνωρίζουν άλλες τέτοιες περιπτώσεις. Ακουστήκαν πολλές φωνές, να λένε ‘σαδόθε’, ‘σακεί’, ‘σαπέρα’ κ.ο.κ.

Μόλις ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες αναφέραμε στα παιδιά ότι στο κάτω μέρος του εντύπου υπήρχαν κάποιες ερωτήσεις γενικού τύπου, όπου θα μας βοηθούσε πολύ η συμπλήρωσή τους για να συλλέξουμε κάποιες πληροφορίες και να καταλάβουμε από που τα παιδιά έχουν επαφή με το ιδίωμα της Καρδίτσας, αν τους αρέσει η ενασχόληση με τη γλώσσα του τόπου τους και αν θα ήθελαν να συνεχίσουν να πραγματοποιούνται τα γλωσσικά μαθήματα συμπεριλαμβάνοντας στην ύλη το καρδιτσιώτικο ιδίωμα. Η πρώτη ερώτηση σχετίζεται με το αν τα παιδιά γνωρίζουν για το διαφορετικό τρόπο ομιλίας της περιοχής τους.

1) Ήξερες ότι η Καρδίτσα έχει δικό της ιδίωμα, δηλαδή έναν διαφορετικό τρόπο ομιλίας;

Ναι/ Όχι

Εικόνα 6: 1^η ερώτηση

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

ΝΑΙ	40 απαντήσεις
ΟΧΙ	5 απαντήσεις

Πίνακας 5: Απαντήσεις μαθητών για την ύπαρξη του ιδιώματος της Καρδίτσας

Στην πρώτη ερώτηση οι 40 μαθητές από τους 45 που ήταν συνολικά απάντησαν ότι γνώριζαν πως η Καρδίτσα έχει το δικό της ιδίωμα. Οι άλλοι 5 απάντησαν πως δεν το γνώριζαν. Ωστόσο, σύμφωνα με τα όσα ειπώθηκαν μέσα στην τάξη μπορεί αυτές οι 5 περιπτώσεις να απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν, αλλά όλοι απάντησαν ότι ήξεραν ότι έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά η ομιλία. Στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τι ήταν αυτό που δεν γνώριζαν σχολιάστηκε η γλώσσα, όπως είπε ένας μαθητής «δεν γνώριζα ότι η Καρδίτσα έχει δικιά της γλώσσα, νόμιζα ότι διαφέρει απλά στην ομιλία, τα χωριάτικα που λέμε». Από αυτή την απάντηση συλλέχθηκε και μία άλλη απάντηση όσον αφορά τη στάση και την αξιολόγηση του μαθητή απέναντι στο ιδίωμα, δηλαδή τη στερεοτυπική αντίληψη που έχει για το ιδίωμα του τόπου του κατατάσσοντάς το ως χωριάτικο τρόπο ομιλίας. Η έρευνα μας δεν εστίαζε αποκλειστικά στη στάση των μαθητών απέναντι στο ιδίωμα, πέρα από το αν τους αρέσει η ενασχόληση με αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, το να παρεκκλίνει η έρευνα μας από τα ερωτήματα που είχαμε θέσει δεν μας εμπόδιζε να επεκταθούμε και σε άλλα ζητήματα.

Με αφορμή το σχόλιο του μαθητή ανοίξαμε ένα νέο κεφάλαιο σχετικά με τις στάσεις. Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ότι έχει θετική στάση απέναντι στο ιδίωμα. Υπήρχαν βέβαια κάποιες περιπτώσεις μαθητών που ανέφεραν ότι οι γονείς τους δεν τους αφήνουν να χρησιμοποιούν το ιδίωμα με το σκεπτικό ότι πρέπει να μιλάνε «σωστά ελληνικά». Η έννοια του σωστού – λάθους έχει περάσει στους μαθητές έχοντας την εντύπωση ότι αν μιλούν με το ιδίωμα δεν μιλάνε σωστά ελληνικά. Επιπλέον, πολλοί ήταν οι μαθητές που συμφώνησαν με τον συμμαθητή τους που αξιολόγησε τη χρήση του ιδιώματος ως χωριάτικο τρόπο ομιλίας. Τέλος, μερικοί μαθητές απάντησαν ότι τους αρέσει το ιδίωμα, όταν προβάλλεται στην τηλεόραση, γιατί τους κάνει να γελούν. Μεταπραγματολογικά στερεότυπα χρήσης του ιδιώματος προκαλώντας χιούμορ αναδύθηκαν στην έρευνα μας. Τα ΜΜΕ τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούν τις γλωσσικές ποικιλίες για να προκαλέσουν χιούμορ (Παπαζαχαρίου et al., 2016) και φαίνεται ότι αυτό έχει περάσει και στους μαθητές χωρίς όμως οι ίδιοι να είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι έτσι δημιουργείται στιγματισμός των γλωσσικών ποικιλιών.

Στη δεύτερη ερώτηση τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν από που προέρχεται η επαφή τους με το ιδίωμα και ποιοι είναι αυτοί συγκεκριμένα που μιλούν με το ιδίωμα. Οι απαντήσεις ναι μεν ήταν συγκεκριμένες αλλά οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν ελεύθεροι

να δώσουν παραπάνω από μία απάντηση καθώς τα άτομα από το περιβάλλον τους που μιλούν με το ιδίωμα της Καρδίτσας μπορεί να είναι παραπάνω από ένα.

2) Έχεις ακούσει κάποιον να μιλάει καρδιτσιώτικα; Αν ναι, κύκλωσε μία απάντηση ή και περισσότερες.

Γιαγιά/ παππούς

Μαμά/ μπαμπάς

Δασκάλα/ δάσκαλος

Φίλη/ φίλος

Εικόνα 7: Ερώτηση 2

Τα αποτελέσματα μας αποδεικνύουν την παραπάνω λογική καθώς υπήρχαν μαθητές που έδωσαν περισσότερες απαντήσεις. Αναλυτικότερα, 24 μαθητές έχουν ακούσει τη γιαγιά τους, 35 μαθητές τον παππού τους, 6 μαθητές τη μαμά τους, 19 μαθητές τον μπαμπά τους, 0 μαθητές τη δασκάλα τους και 22 μαθητές το δάσκαλό τους. Στη περίπτωση των εκπαιδευτικών τα 45 παιδιά χωρίζονται, όπως είχαμε αναφέρει, σε δύο τμήματα. Στο ένα τμήμα ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι γυναίκα και στο άλλο τμήμα άντρας. Εν συνεχεία, δόθηκαν 3 απαντήσεις επαφής με το ιδίωμα από φίλη και 7 απαντήσεις από φίλο.

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Παππούς	35 απαντήσεις
Γιαγιά	24 απαντήσεις
Δάσκαλος	22 απαντήσεις
Μπαμπάς	19 απαντήσεις
Φίλος	7 απαντήσεις
Μαμά	6 απαντήσεις
Φίλη	3 απαντήσεις
Δασκάλα	0 απαντήσεις

Πίνακας 6: Απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το περιβάλλον όπου έχουν έρθει σε επαφή με το ιδίωμα

Στην τρίτη ερώτηση τα παιδιά έπρεπε να αναφέρουν πόσο εύκολη ή δύσκολη τους φάνηκε η ανάγνωση του κειμένου. Αξίζει να σημειωθεί ότι καθόλη τη διάρκεια της ανάγνωσης δεν αναφέρθηκαν σχόλια, όπως ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν το κείμενο.

3) Πόσο εύκολη ή δύσκολη σου φάνηκε η ανάγνωση του κειμένου;

Εύκολη/ Μέτρια/ Δύσκολη

Εικόνα 8: Ερώτηση 3

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες επιβεβαιώνουν την εικόνα του ερευνητή καθώς 1 μόνο απάντηση δόθηκε για τη δυσκολία του κειμένου, 14 για τη μετριότητα και 30 για την ευκολία του.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν:

Εύκολη	30 απαντήσεις
Μέτρια	14 απαντήσεις
Δύσκολη	1 απαντήσεις

Πίνακας 7: Απαντήσεις των μαθητών για την ευκολία ή μη ανάγνωσης του κειμένου

Στην τέταρτη ερώτηση οι μαθητές και οι μαθήτριες ρωτήθηκαν για το κατά πόσο τους άρεσε η ενασχόληση που είχαν με το ιδίωμα του τόπου τους.

4) Σου άρεσε που ήρθαμε σε επαφή με το ιδίωμα του τόπου μας;

Καθόλου/ Λίγο/ Πολύ

Εικόνα 9: Ερώτηση 4

Στην παραπάνω ερώτηση, 25 ήταν οι μαθητές που τους άρεσε πολύ, 20 που τους άρεσε λίγο και η απάντηση καθόλου δεν δόθηκε από κανέναν μαθητή. Φάνηκε την ώρα του μαθήματος ότι η επαφή με το ιδίωμα είχε κεντρίσει το ενδιαφέρον τους καθώς η πλειονότητα των μαθητών έθετε ερωτήσεις, σχολίαζε κάτι σε σχέση με το ότι έχει ακούσει ή από που το έχει ακούσει αυτό που λέγεται εκείνη τη στιγμή στο μάθημα. Μάλιστα, πολλές φορές προσπαθούσαν να μιλούν με αυτά τα χαρακτηριστικά, άλλοι πιο έντονα και άλλοι λιγότερο.

Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που ήθελαν να δημιουργήσουν χιούμορ και εσκεμμένα προσπαθούσαν να επικοινωνήσουν με το ιδίωμα.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις:

Πολύ	25 απαντήσεις
Λίγο	20 απαντήσεις
Καθόλου	0 απαντήσεις

Πίνακας 8: Απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το ενδιαφέρον που προκλήθηκε από την ενασχόληση με το ιδίωμα της Καρδίτσας

Στην τελευταία ερώτηση οι μαθητές και οι μαθήτριες ρωτήθηκαν αν θα ήθελαν να ασχολούνται πιο ενεργά με το ιδίωμα της Καρδίτσας, να μάθουν περισσότερες πληροφορίες και να πραγματοποιούν δραστηριότητες γύρω από αυτό.

5) Θα ήθελες στο μάθημα να μαθαίνουμε περισσότερα για το ιδίωμά μας και να κάνουμε τέτοιες δραστηριότητες;

Καθόλου/ Λίγο/ Πολύ

Εικόνα 10: Ερώτηση 5

Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό την ώρα του μαθήματος με αποτέλεσμα να γνωρίζουμε από πριν ότι θα έχουμε θετικές απαντήσεις. Η πλειοψηφία των μαθητών με 25 απαντήσεις απάντησαν ότι θα ήθελαν πολύ να μαθαίνουν περισσότερα για το ιδίωμα του τόπου, οι 16 ότι θα ήθελαν λίγο και 4 απαντήσεις που απάντησαν καθόλου.

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Καθόλου	4 απαντήσεις
Λίγο	16 απαντήσεις
Πολύ	25 απαντήσεις

Πίνακας 9: Απαντήσεις των μαθητών για την ένταξη του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν από την έρευνα οδηγούν στο συμπέρασμα εμφανώς ότι οι μαθητές έχουν μία θετική στάση απέναντι στη γεωγραφική ποικιλότητα και την ένταξη

των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές και οι μαθήτριες όλη την ώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι ερωτήσεις που εξέφρασαν καθώς και τα αποτελέσματα για πιθανά διαλεκτικά μαθήματα μόνο αισιοδοξία μπορούν να προσφέρουν δείχνοντας ότι η προθυμία αρχικά των εκπαιδευτικών να κρατούν ζωντανές τις γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες μπορεί να εξασφαλίσει τη διατήρηση των διαλέκτων και να διασφαλίσει την συνέχειά τους.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μία διδακτική εφαρμογή για την εισαγωγή της γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε το ιδίωμα της Καρδίτσας στο μάθημα της γλώσσας. Η διδακτική εφαρμογή έγινε σε μαθητές της Καρδίτσας της ΣΤ' τάξης, και σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Βασικό στόχο αποτέλεσε η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αντιμετωπίζουν τη γλώσσα χωρίς προκαταλήψεις και να ανακαλύψουν την πολιτισμική αξία των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών.

Η διδακτική προσέγγιση του ιδιώματος της Καρδίτσας φάνηκε πως δεν δυσκόλεψε τους μαθητές πέραν ορισμένων περιπτώσεων, όπου χρειάστηκε επιπλέον επεξήγηση και καθοδήγηση. Το κείμενο που αξιοποιήθηκε προσέλκυσε το ενδιαφέρον των μαθητών και τους έδωσε κίνητρο να προχωρήσουν στις δραστηριότητες, τις οποίες υλοποίησαν με χαρά. Στη διάρκεια της διδασκαλίας τέθηκαν απορίες αλλά ακούστηκαν και διάφορα σχόλια, όπως ότι τους φάνηκε περίεργο που ασχολούνται με το ιδίωμα του τόπου τους. Τέτοιου είδους σχόλια καθιστούν σαφή την έλλειψη που υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και στα πλάνα διδασκαλίας. Η διδακτική αξιοποίηση των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών απουσιάζει συστηματικά και από τα ΑΠΣ. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη βιβλιογραφία αλλά και τη διδακτική μας εφαρμογή επιβεβαιώνεται η απουσία της γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλότητας στο ελληνικό σχολείο.

Από την ποιοτική έρευνα πεδίου που πραγματοποιήθηκε διαφάνηκε ότι οι μαθητές της Καρδίτσας έχουν θετική στάση απέναντι στο ιδίωμα του τόπου τους παραγκωνίζοντας οποιαδήποτε ιδεολογία περί ανισότητας γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών συγκριτικά με την ΚΝΕ. Επιπλέον, οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι τους αρέσει πολύ το ιδίωμα του τόπου τους και η ενασχόληση τους με αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα αυτά μας δείχνουν ότι το ελληνικό σχολείο πρέπει να συμπεριλαμβάνει στην εκπαίδευση τις διαλέκτους και τα ιδιώματα, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες τα επιζητούν και τους ενδιαφέρει.

Η γλώσσα είναι ένα πολύτιμο κομμάτι της κοινωνικής ταυτότητας των Καρδισιωτών και θέλουν να μπορούν να χρησιμοποιούν άνετα το ιδίωμα τους και στην τάξη. Εξάλλου, ως πρωτεύων στόχος της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να νιώθουν ελεύθεροι και αυτό είναι

δικαίωμα του κάθε ανθρώπου και μάλιστα το πιο βασικό. Τα αποτελέσματα μας έρχονται σε αντίστιξη με αντίστοιχες έρευνες που έχουν γίνει. Στην έρευνα μας μπορεί να είχαμε θετικά αποτελέσματα αλλά σε άλλες περιπτώσεις και σε διαφορετικές περιοχές τα παιδιά δεν έχουν την ίδια στάση ή έχουν θετική στάση όταν γίνεται χρήση του ιδιώματός τους σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και όχι στην εκπαίδευση.

Η θετική στάση που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ενδεχομένως να σχετίζεται και με τις στάσεις που έχουν οι άνθρωποι στο περιβάλλον τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μας, το περιβάλλον των μαθητών, όπως είναι η οικογένεια, οι φίλοι και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, χρησιμοποιεί ιδιαίτερα το ιδίωμα του τόπου τους και έτσι βρίσκεται έντονα στα ακούσματα τους αλλά τους δημιουργούν και την αίσθηση ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος να ντρέπονται ή να νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στη γεωγραφική γλωσσική ποικιλότητα. Επίσης, τα αποτελέσματα μας βρίσκονται σε αντίστιξη με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπου οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη τις γεωγραφικές ποικιλίες αλλά δεν αφήνουν και τους ίδιους τους μαθητές να εκφράζονται με την τοπική τους γλώσσα. Στις περισσότερες περιπτώσεις που μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μόνη γλώσσα που πρέπει να χρησιμοποιείται στο σχολείο είναι η ΚΝΕ καθώς οποιαδήποτε άλλη ποικιλία μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη των μαθητών, να τους οδηγήσει σε σχολική αποτυχία ή και να αποκτήσουν μαθησιακές δυσκολίες (Κακριδή, 2000).

Στο δίωρο μάθημα γλώσσας τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και επικοινωνούσαν ελεύθερα με το ιδίωμα τους. Αυτή η άνεση και η ελευθερία που ένιωσαν προφανώς τους οδήγησε στο να θέλουν να πραγματοποιηθούν ξανά αντίστοιχα μαθήματα.

Η έρευνα για τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα είναι εκτενής. Στην Ελλάδα υπάρχουν πολλές περιοχές που έχουν τη δική τους ξεχωριστή τοπική γλώσσα. Στην προκειμένη περίπτωση οι περιορισμοί της δικής μας έρευνας αφορούσαν το δείγμα και το χρονικό διάστημα που έπρεπε να υλοποιηθεί, αφού μπορέσαμε να συλλέξουμε πληροφορίες μόνο από 45 άτομα, τα οποία προέρχονται από το αστικό κέντρο της Καρδίτσας. Επίσης, επικεντρωθήκαμε μόνο στις στάσεις των μαθητών όσον αφορά τη γλωσσική ποικιλότητα στην εκπαίδευση ενώ απαραίτητη κρίνεται για πιο σαφή αποτελέσματα να ερευνηθούν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για την εκπαίδευση και πολύτιμο εφόδιο για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Πρόκειται για

ολοκληρωμένα γλωσσικά συστήματα, ισάξια της ΚΝΕ. Θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί ότι το εν λόγω θέμα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και διεξαγωγής μελλοντικών ερευνών. Οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες και οι γλώσσες του κάθε τόπου μπορούν να έχουν αρκετές διαφορές και αρκετά κοινά μεταξύ τους. Επιπλέον, υπάρχουν περιοχές που το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί είναι ανεκτικοί και ανοιχτοί σε θέματα γλωσσικής ποικιλότητας και άλλοι που είναι υπέρμαχοι της ΚΝΕ και πρέπει να εντοπιστεί που συμβαίνει αυτό και για ποιο λόγο. Επίσης, το ζήτημα των στάσεων είτε αφορά μαθητές και μαθήτριες είτε εκπαιδευτικούς χρήζει επιπλέον έρευνας. Τέλος, η υλοποίηση της παρούσας έρευνας, όσον αφορά τις στάσεις των ανθρώπων γενικότερα σε άλλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια συνιστά μία ακόμα πρόταση για περαιτέρω μελέτη.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Δ. (2010). *Το γορτυνιακό ιδίωμα και η χρήση του στην εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ακαδημία Αθηνών (χ.χ.). *Νεοελληνικές Διάλεκτοι: Τρόπος κατάταξης των νεοελληνικών διαλέκτων*. Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου 2023 από: <http://www.academyofathens.gr/el/research/centers/greekdialects/neohellenic/dialects>
- Αρχοντούλη, Ι. (2022). *Πώς οι στάσεις των διαλεκτόφωνων ομιλητών αναπροσδιορίζουν τη γλωσσική διδασκαλία: Ο κριτικός γραμματισμός ως εργαλείο διδασκαλίας του ιδιώματος των Καραγκούνηδων της δυτικής Θεσσαλίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative sociology* 42(2), 139-160.
- Ασπρούδης, Κ. (2010). *Το γλωσσικό ιδίωμα Ξυλοχωρίου Τρικάλων*. Τρίκαλα: Αυτοέκδοση.
- Αυγερινόπουλος, Η. (2022). *Στάσεις μαθητών της Α' Λυκείου απέναντι στις γεωγραφικές και κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες: Μία θεωρητική διδακτική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μία επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργαλίδου, Μ. (χ.χ). *Γλώσσα και Κοινωνία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκατζιούρας, Σ. (2022). *Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στις νεοελληνικές γεωγραφικές ποικιλίες: Η περίπτωση της διδασκαλίας του θεσσαλικού ιδιώματος στο μάθημα της Λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γούτσος, Δ. (2013). Γλώσσα και επικοινωνία. Στο Γ. Ι. Ξυδόπουλος (επιμ.) *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση: Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 165-264.
- Δελβερούδη, Ρ. (2001α). Γλώσσα και διάλεκτος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης σε συν. Μ. Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 50-53. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2023 από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a8/index.html

- Δελβερούδη, Ρ. (2001β). Γλωσσική ποικιλία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης σε συν. Μ. Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 54-57. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2023 από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/index.html
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London & New York: Longman.
- Κακριδή, Μ., Κατή, Δ., & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1, 103-112.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2000). Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2 (1-2), 161-167.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). *Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσα: Διάλεκτος*. Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου 2023 από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/index.html
- Κανάκης, Κ. (2012). Νόρμα. *Λεξικό γλωσσολογικών όρων του ΚΕΓ*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2023 από: https://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?i_d=144#colabbr01
- Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Δούρου, Χ. (2015). Το γλωσσικό ιδίωμα του Σουφλίου: γλωσσικές συμπεριφορές μαθητών Λυκείου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 95-116.
- Καραντζόλα, Ε. (2001). Γλώσσα και τυποποίηση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 84-88.
- Καραούζα, Γ. (2021). *Στάσεις εκπαιδευτικών/μαθητών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες: η περίπτωση του νομού Φθιώτιδας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κατσούδα, Γ. (2019). Ιστορική διερεύνηση του ιδιώματος της Σκύρου μέσα από αρχειακές πηγές (τέλη 15^{ου} αι. – μέσα 19^{ου} αι.). Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 39: 571-586.
- Κοντοσόπουλος, Ν. Γ. (1994). *Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα.

- Κοντοσόπουλος, Ν. Γ. (2001). *Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουρδής, Ε. (1997). Παράγοντες κοινωνιογλωσσικού στιγματισμού του τοπικού ιδιώματος της Θεσσαλίας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 17ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του ΑΠΘ*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 577-590.
- Κουρδής, Ε. (2002). Απόδοση διαλεκτικής ταυτότητας από τους κατοίκους της ελληνικής πρωτεύουσας σε μορφές της επαρχιακής ελληνικής. Στο Clairis, Ch. (ed.) *Recherches en linguistique grecque / Γλωσσολογικές έρευνες για την ελληνική, Πρακτικά του 5 ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Παρίσι-Γαλλία, 321-324.
- Κουρδής, Ε. (2003). *Θεσσαλικό ιδίωμα: Γλώσσα και ιδεολογία*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20536?lang=el#page/182/mode/2up>
- Κουρδής, Ε. (2007). *Θεσσαλικό ιδίωμα Από τα κοινωνικά σημεία στη γλωσσική ιδεολογία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Κουρδής, Ε. (2007). «Τα στερεότυπα των Ελλήνων για τους λαούς της Βαλκανικής ως παράγοντας μετάφρασης/απόδοσης από τις Βαλκανικές προς την ελληνική γλώσσα. Σημειωτική προσέγγιση». Στο *Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου: Διαστάσεις της μετάβασης και η ευρωπαϊκή προοπτική των χωρών της βαλκανικής*, Θεσσαλονίκη: Μηχανισμός Εκδόσεων Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 753-775.
- 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.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*.
- Λιόσης, Ν. (2019). Γλωσσική επαφή και γλωσσικός θάνατος: κριτική εξέταση με εμπειρικά δεδομένα από τα αρβανίτικα, τα τσακόνικα και τα καππαδοκικά. Στο Χρ. Τζιτζιλής & Γ. Παπαναστασίου (επιμ.), *Γλωσσικές επαφές στα Βαλκάνια και στη Μικρά Ασία*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 4-9.
- Μαγαλιού, Λ. (2000). *Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΕΝ: Η ανάδειξη των νεοελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μ. Τζακώστα

- (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 117-140.
- Μπαζιανάς, Ν. (2006). *Το γλωσσικό ιδίωμα των Καραγκούνηδων*. Αθήνα: Έκδοση του Δήμου Σοφιάδων.
- Μπασλής, Ι. (1994). Η Φωνολογία των δημοτικών τραγουδιών της Θεσσαλίας. *Σελίδες από την Ιστορία της Λάρισας, Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Λαρισαϊκών Σπουδών 20-21 Μαρτίου 1993*, 241-248.
- Μπασλής, Ι. (2012). *Εισαγωγή στη σύγχρονη διαλεκτολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπέης, Σ & Κατσούδα, Γ. (2012). Ενδοδιαλεκτική Διαφοροποίηση στα Ιδιώματα της Θεσσαλίας. Στο Μ. Janse, Β. D. Joseph, Α. Ralli and Μ. Bagriacik (εκδ.), *Proceeding of the 5th International Conference on Modern Greek Dialects & Linguistic Theory* (Ghent, Belgium, 20-22 September 2012), University of Patras, 45-58.
- Μπουσμπούκης, Α. (1991). Το επιφώνημα στο ιδίωμα της Δεσκάτης Γρεβενών. Στο *Λεξικογραφικόν Δελτίον* 17, 83-92.
- Ντίνας, Κ. & Ζαρκογιάννη, Ε.Χ. (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων: Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ντίνας, Κ. & Σωτηρίου, Ε. (2015). Διδακτική Αξιοποίηση του Θεσσαλικού Ιδιώματος. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση. Πρακτικά 4^{ου} Γλωσσολογικού Συνεδρίου «Τζαρτζάνεια»*. Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 123–131..
- Παπαδόπουλος, Α. (1926). *Γραμματική των Βορείων Ιδιωμάτων της νέας ελληνικής*. Εν Αθήναις: Σακελλάριος.
- Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α. & Τσάμη, Β. (2016). Στάσεις Μαθητών Δημοτικού προς την Αναπαριστώμενη Γεωγραφική Ποικιλότητα σε Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 36, 331-341.
- Παπαναστασίου, Γ. (2015). Η σημερινή κατάσταση των σημερινών διαλέκτων. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 23-48.

- Πλαδή, Μ. (2001). Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 21, 618-629.
- Πλαδή, Μ. (2008). *Διαλεκτικές συμπεριφορές σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο Πυργί της Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας. Γλωσσικές συμπεριφορές διαλεκτόφωνων παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, 31-48.
- Στάμου Α., 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*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα, 13-55.
- Συμεωνίδης, Χ. (1983). Το άρθρο ι των βορείων νεοελληνικών ιδιωμάτων. *Πρακτικά Β' Συμποσίου Γλωσσολογίας του Βορειοελλαδικού χώρου*, 13-15 Απριλίου 1978. Θεσσαλονίκη: Ι.Μ.Χ.Α, 329-342.
- Τάκης, Β. (2003). *Η Αγραφιώτικη Γλώσσα. Συμβολή στην έρευνα και την μελέτη του αγραφιώτικου γλωσσικού ιδιώματος*. Καρδίτσα.
- Τασούλα, Β. (2020). *Γεωγραφικές ποικιλίες: Θεσσαλικό ιδίωμα, διατήρηση και διάδοση του ιδιώματος. Οι στάσεις εκπαιδευτικών γυμνασίου και λυκείου στο θεσσαλικό ιδίωμα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τζακώστα, Μ. (2014). Οι γλωσσικές ποικιλίες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Σκέψεις και προβληματική για το σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34, 425-426.
- Τζακώστα, Μ. (2019). *Στάσεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο*. *Γλωσσολογία* 27, 43-56.
- Τζακώστα, Μ. (2020). Πώς οι διάλεκτοι μπορούν να γίνουν αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης: η περίπτωση της Κρητικής. Στο *Στρατιδάκης, Ζ. (επιμ.). Η κρητική διάλεκτος: ιστορικότητα, εκφραστικό βάθος, διδακτικοί πειραματισμοί*. Ρέθυμνο: Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου, 71-92.

- Τζακώστα, Μ. & Μπετεινάκη, Ε. (2019). Η κρητική διάλεκτος ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας και πολιτισμικής αφύπνισης. Στο Σαματάς, Μ. & συν. (επιμ.). *Η Κρήτη στον 21^ο αι. Προβλήματα, προκλήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 72-90.
- Τζάρτζανος, Α. (1909). Περί της συγχρόνου θεσσαλικής διαλέκτου. Στο Ν. Κατσάνης (επιμ.), *Ελληνική Διαλεκτολογία*, Παράρτημα (Τόμ. 1ος). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1938). *Νεοελληνική γραμματική. Ιστορική εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Trudgill, P. (1986). *Dialects in contact*. Oxford: Blackwell.
- Trudgill, P. (2003). Modern Greek Dialects: A preliminary classification. *Journal of Greek Linguistics* 4, 45-63.
- Τσιακάλου, Β. (2021). *Αναπαραστάσεις διαλεκτόφωνων στα Μέσα Μαζικής Κουλτούρας: Η περίπτωση του θεσσαλικού ιδιώματος*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας, *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, 466-511. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιπλάκου, Σ. & Χατζηιωάννου, Ξ. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30, 617-629.
- Τσιτσιπής, Λ. (2001α). Γλωσσική συρρίκνωση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης κ.ά. (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 81-83.
- Τσιτσιπής, Λ. (2001β). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης κ.ά. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 78-80.
- Φραγκουδάκη, Α. (1996). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- 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.
- Wolfram, W. (1997). Dialect in Society. Στο F. Coulmas (επιμ.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 107-126.
- Χαντζιάρας, Δ. (1995). *Το θεσσαλικό γλωσσικό ιδίωμα: Γλωσσάρι-λεξικό*. Αθήνα: Δημιουργία.

Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311-325.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Κλίση ρημάτων Α' τάξης στην Ενεργητική και Παθητική Φωνή, οι υπόλοιποι χρόνοι.

Ενεργητική Φωνή

Εξακολουθητικός Μέλλοντας	Συνοπτικός Μέλλοντας	Παρακείμενος	Υπερσυντέλικος	Συντελεσμένος Μέλλοντας
θα τρίβου	θα τρίψου	έχω τρίψ'	είχα τρίψ'	θα έχω τρίψ'
θα τρίβς	θα τριψς	έχς τρίψ'	είχς τρίψ'	θα έχς τρίψ'
θα τρίβ	θα τρίψ	έχ' τρίψ'	είχι τρίψ'	θα έχ' τρίψ'
θα τρίβουμι	θα τρίψουμι	έχουμι τρίψ'	είχαμι τρίψ'	θα έχουμι τρίψ'
θα τρίβιτι	θα τρίψιτι	έχιτι τρίψ'	είχατι τρίψ'	θα έχιτι τρίψ'
θα τρίβουν	θα τρίψουν	έχουν τρίψ'	είχαν τρίψ'	θα έχουν τρίψ'

Παθητική Φωνή

Εξακολουθητικός Μέλλοντας	Συνοπτικός Μέλλοντας	Παρακείμενος	Υπερσυντέλικος	Συντελεσμένος Μέλλοντας
θα τρίβουμι	θα τριφτώ	έχω τριφτεί	είχα τριφτεί	θα έχω τριφτεί
θα τρίβισι	θα τριφτίς	έχς τριφτεί	είχς τριφτεί	θα έχς τριφτεί
θα τρίβιτι	θα τριφτί	έχ' τριφτεί	είχι τριφτεί	θα έχ' τριφτεί
θα τριβόμαστι	θα τριφτούμι	έχουμι τριφτεί	είχαμι τριφτεί	θα έχουμι τριφτεί
θα τριβόσαστι	θα τριφτίτι	έχιτι τριφτεί	είχατι τριφτεί	θα έχιτι τριφτεί
θα τρίβουντι	θα τριφτούν	έχουν τριφτεί	είχαν τριφτεί	θα έχουν τριφτεί

Κλίση ρημάτων Β' τάξης στην Ενεργητική και Παθητική Φωνή, οι υπόλοιποι χρόνοι.

Ενεργητική Φωνή

Εξακολουθητικός Μέλλοντας	Συνοπτικός Μέλλοντας	Παρακείμενος	Υπερσυντέλικος	Συντελεσμένος Μέλλοντας
θα αγαπάου	θα αγαπήσω	έχω αγαπήσ'	είχα αγαπήσ'	θα έχω αγαπήσ'
θα αγαπάς	θα αγαπήσ'ς	έχς αγαπήσ'	είχης αγαπήσ'	θα έχς αγαπήσ'
θα αγαπάει	θα αγαπήσ'	έχ' αγαπήσ'	είχι αγαπήσ'	θα έχ' αγαπήσ'
θα αγαπάμι	θα αγαπήσουμε	έχουμε αγαπήσ'	είχαμι αγαπήσ'	θα έχουμε αγαπήσ'
θα αγαπάτι	θα αγαπήσιτι	έχτι αγαπήσ'	είχατι αγαπήσ'	θα έχτι αγαπήσ'
θα αγαπάν	θα αγαπήσουν	έχουν αγαπήσ'	είχαν αγαπήσ'	θα έχουν αγαπήσ'

Παθητική Φωνή

Εξακολουθητικός Μέλλοντας	Συνοπτικός Μέλλοντας	Παρακείμενος	Υπερσυντέλικος	Συντελεσμένος Μέλλοντας
θα αγαπιέμι	θα αγαπ'θώ	έχω αγαπ'θεί	είχα αγαπ'θεί	θα έχω αγαπ'θεί
θα αγαπιέσι	θα αγαπ'θείς	έχς αγαπ'θεί	είχης αγαπ'θεί	θα έχς αγαπ'θεί
θα αγαπιέτι	θα αγαπ'θεί	έχ' αγαπ'θεί	είχι αγαπ'θεί	θα έχ' αγαπ'θεί
θα αγαπιέμασι	θα αγαπ'θούμι	έχουμε αγαπ'θεί	είχαμι αγαπ'θεί	θα έχουμε αγαπ'θεί
θα αγαπιέσασι	θα αγαπ'θήτι	έχτι αγαπ'θεί	είχατι αγαπ'θεί	θα έχτι αγαπ'θεί
θα αγαπιώντι	θα αγαπ'θούν	έχουν αγαπ'θεί	είχαν αγαπ'θεί	θα έχουν αγαπ'θεί

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

08/05/2023

Ονομάζομαι Στυλιανή Λάσδα, είμαι εκπαιδευτικός και σήμερα θα ασχοληθούμε με το ιδίωμα της Καρδίτσας στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στη Γλωσσολογία.

«Ο Πορτοκαλής Ήλιος»



Μια παρέα ταξιδεύοντας στην Αίγινα, στη Βαγία μπλέκεται σ' ένα μυστήριο και προσπαθεί να βρει ένα θησαυρό. Μία περιπέτεια με άξονα τη φιλία, την συνεργασία και την ομαδικότητα. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα τα παιδιά κατευθύνονται προς την Αίγινα και συζητούν για τις περσινές τους διακοπές.

Ο «Πορτοκαλής Ήλιος» ξεμάκραινε από το λιμάν' του Πειραιά **πουρνό πουρνό** κι η **ζέστα** κιάλας ίδρωνε το κορμί, κολλούσε πάνω στο **πετσι**. Η θάλασσα ασάλευτ' θα 'μοιαζε αληθινό γυαλί, αν δεν ήταν οι άσπρ' αφροί που ξεσήκωνε το καράβ' χαράζοντάς την. Κόσμος **πουλύς**, περισσότερα γυναικόπαιδα, που **κινούσαν** για κάποιο νησί του Σαρωνικού, την Αίγινα, τον Πόρο, την Ύδρα ή τις Σπέτσες. Τα σχολεία είχαν κλείσ' κι οι μητέρες είχαν ετοιμάσ' τα καλοκαιριάτικα **συμπράγκαλα**: βατραχοπέδιλα, μάσκες, σαγιονάρες, ψάθινα ή πάνινα καπέλα. Στο κατάστρωμα οι πολυθρόνες ήταν όλες πιασμένες κι ούτε ένα σκαμνί αδειανό. Στα σαλόνια έφτιανε τόση **ζέστα**, που όλ' οι επιβάτες προσπαθούσαν να βολευτούν **όξω**, με την ελπίδα να ***ραχατέψουν** από τον αέρα της θάλασσας. Σε μια άκρ' της κουπαστής, δύο **παιδιά**, θα ήταν δεκατεσσάρων χρόνων, **τήραγαν αλάργα** και συζητούσαν.

— Πέρσ', την ίδια ακριβώς μέρα, ταξιδεύαμε με το «Καμέλια». Τούτο το καράβ' φαίνεται πιο μεγάλο, πιο καλό, έλεγε ο Κλου, σγουρόξανθος, ***γκριντάλι**, με ωραία μελιά μάτια.

— Ναι, αλλά πέρσ' **παέναμαν** στον Πόρο, ενώ φέτος... Ο Αλέξης άφησε τη φράση του ατέλειωτ', η φωνή του έμοιαζε πικραμένη. Ίδιο ανάστημα με το φίλο του, είχε καστανά μαλλιά, λίγο μακριά, φορούσε γυαλιά που έκρυβαν κάπως τα μεγάλα γκριζοπράσινα μάτια του.

— Και λοιπόν; Τόσο το καλύτερο, καινούργιο νησί, καινούργιες εντυπώσεις. Ο Κλου ήταν Γάλλος, κι όμως μιλούσε τα ελληνικά με πολλή ευκολία. Από **κούτσκος πάενε** τα καλοκαίρια στην Ελλάδα και είχε μάθει τη γλώσσα χωρίς κόπο. Φυσικά, συχνά

έκανε λάθ', μπέρδευε τις λέξεις ή έψαχνε να βρει τη σωστή έκφρασ', κάνοντας τους φίλους του να γελάνε. Ο Αλέξης, σχεδόν δακρυσμένος, του απάντησε:

— Το περσινό καλοκαίρ' δε θα ξαναγυρίσ' ποτέ... ποτέ.

— Την είπες πάλ' τη σοφία σου! Και βέβαια δε θα ξαναγυρίσ', ο χρόνος πάει **σαμπρός** κι όχι **σαπίσω**.

«Προσαρμοσμένο κείμενο από το βιβλίο: Ζωρζ Σαρή, 1969, Ο θησαυρός της Βαγίας, Κέδρος»

Λεξιλόγιο

*ραχατέψουν= δροριστούν *γκριντάλι= πολύ ψηλός

Δραστηριότητες

1. Να αντιστοιχίσεις τις ακόλουθες λέξεις με τη σημασία τους στη νεοελληνική γλώσσα.

σαπίσω	κοιτούσαν
κούτσος	νωρίς το πρωί
τήραγαν	αποσκευές
πουρνό	μακριά
γκριντάλι	προς τα πίσω
συμπράγκαλα	μικρός
αλάργα	ψηλός

2. Να φτιάξεις πέντε προτάσεις με τις ακόλουθες λέξεις: απόστασα=κουράστηκα, κουσάνα=κοτσίδα, αστόχσα=ξέχασα, ρούγα=αυλή, κουκουμπέλες=μανιτάρια

1.
2.
3.
4.
5.

3. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του ιδιώματος της Καρδίτσας είναι ότι στο τέλος της λέξης τα άτονα φωνήεντα **ι,η,υ,οι,ει**, δεν τα προφέρουμε, π.χ. μουλάρι - μουλάρ'. Προσπάθησε να βρεις στο κείμενο και άλλες τέτοιες περιπτώσεις.

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

4. Στο ιδίωμα της Καρδίτσας οι εμπρόθετοι προσδιορισμοί εκφέρονται με μία λέξη, π.χ. σακεί - προς τα εκεί. Προσπάθησε να βρεις στο κείμενο αντίστοιχες περιπτώσεις και να δηλώσεις τι σημαίνουν.

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

Ερωτήσεις γενικού τύπου

1) Ήξερες ότι η Καρδίτσα έχει δικό της ιδίωμα, δηλαδή έναν διαφορετικό τρόπο ομιλίας;

Ναι/ Όχι

2) Έχεις ακούσει κάποιον να μιλάει καρδιτσιώτικα; Αν ναι, κύκλωσε μία απάντηση ή και περισσότερες.

Γιαγιά/ παππούς

Μαμά/ μπαμπάς

Δασκάλα/ δάσκαλος

Φίλη/ φίλος

3) Πόσο εύκολη ή δύσκολη σου φάνηκε η ανάγνωση του κειμένου;

Εύκολη/ Μέτρια/ Δύσκολη

4) Σου άρεσε που ήρθαμε σε επαφή με το ιδίωμα του τόπου μας;

Καθόλου/ Λίγο/ Πολύ

5) Θα ήθελες στο μάθημα να μαθαίνουμε περισσότερα για το ιδίωμά μας και να κάνουμε τέτοιες δραστηριότητες;

Καθόλου/ Λίγο/ Πολύ

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθεια!

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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