



Ανθρωπιστικών Σπουδών

Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Στάσεις των μαθητριών και των μαθητών με μαθησιακές
δυσκολίες απέναντι στις διαλέκτους.

Λαμπρινή Τσοβόλου
Α.Μ.: 527690

Επιβλέπων καθηγητής : Ασημάκης Φλιάτουρας

Αθήνα, Ιούνιος 2025

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.



Στάσεις των μαθητριών και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
απέναντι στις διαλέκτους.

Λαμπρινή Τσοβόλου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:
Ασημάκης Φλιάτουρας

Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Γεωργία Κατσούδα

Αθήνα, Ιούνιος 2025

Ευχαριστίες

«Η παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώθηκε με την συμβολή και την υποστήριξη καθηγητών, μαθητών, εργοδοτών, γιατρών, οικογένειας.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ασημάκη Φλιάτουρα για την πολύτιμη καθοδήγηση και την αμέριστη υποστήριξη σε όλη τη διάρκεια της εργασίας. Είναι ο δάσκαλος ο οποίος από τις ομαδικές συναντήσεις στη θεματική ενότητα ΑΔΕ 62, εκκίνησε το ενδιαφέρον μου και τη σκέψη μου για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας σε αυτή την ενότητα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Γεωργία Κατσούδα για την εποπτεία και αξιολόγηση της εργασίας μου.

Μεγάλο ευχαριστώ σε όλες τις καθηγήτριες και όλους τους καθηγητές όλων των ενότητων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς».

Ευχαριστώ πολύ οφείλω στην υπεύθυνη του κέντρου όπου εργάζομαι, στους συναδέλφους, στους γονείς των μαθητριών και των μαθητών μου αλλά πολύ περισσότερο στα ίδια τα παιδιά που αποδεικνύουν το λόγο που επέλεξα το δρόμο της παιδαγωγικής.

*Ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, το Θοδωρή και τους γιατρούς μου για την καθοδήγηση, την κατανόηση, τη βοήθεια, τη συμπαράσταση, την ενθάρρυνση, για όλα όσα είναι!
Σας ευχαριστώ ολόψυχα»!*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες. Εξετάζεται ο ρόλος και η επίδραση των διαλέκτων στη γλωσσική και μαθησιακή πορεία των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση όπως για παράδειγμα μαθητές με διαταραχή της ανάγνωσης, δυσλεξία, διαταραχή της γραπτής έκφρασης, δυσγραφία, δυσορθογραφία, ΔΕΠ-Υ.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αφορά στην κατανόηση των μαθητριών και μαθητών της σημασιολογικής ερμηνείας του όρου διάλεκτος και τη διαφοροποίηση με τον όρο Κοινή ελληνική – πρότυπη γλώσσα. Στη διαμόρφωση αντιλήψεων, στερεοτύπων, στάσεων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη διδασκαλία των γλωσσικών ποικιλιών τόσο στο πλαίσιο της εξατομικευμένης διδασκαλίας και ενίσχυσης της γλώσσας όσο και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Βασίζεται σε ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων στους μαθητές πριν και μετά τη διδακτική διαδικασία. Η διδασκαλία πλαισιώθηκε με δυο παραμύθια σε κρητική και ποντιακή διάλεκτο για τους μαθητές του δημοτικού. Επιλέχτηκε απόσπασμα από “Τα χοχλιδάκια” του Σταύρου Τζανή σε κρητική διάλεκτο και το παραμύθι ποντιακής παράδοσης, “της φύσης το χαϊφ”. Για τους μαθητές του γυμνασίου επιλέχτηκε το τραγούδι “Αχερόμπασμαν” του Αλκίνοου Ιωαννίδη, σε κυπριακή διάλεκτο καθώς και απόσπασμα από τη “Λυκοχαβιά” του Κωνσταντίνου Μπαρμπάτση, διήγημα γραμμένο με έντονη προφορικότητα από την ντοπιολαλιά της Αιτωλοακαρνανίας.

Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν τον ενισχυτικό ρόλο της διδασκαλίας και χρήσης της διαλέκτου από τις μαθήτριες και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και την ανάγκη πρακτικών ένταξης και υποστήριξής τους στα ειδικά κέντρα και το σχολικό περιβάλλον. Ύψιστη σημασία αποτελεί η έγκυρη, έγκαιρη διάγνωση και αξιολόγηση, εφαρμόζοντας ταυτόχρονα τη διαφοροποιημένη και υποστηρικτική παρέμβαση. Τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοούν την έννοια *διάλεκτος* η οποία διαφοροποιείται από την *κοινή, πρότυπη* γλώσσα που διδάσκονται καθώς διάκεινται θετικά απέναντι σε αυτόν που διαφοροποιείται γλωσσικά, αναδεικνύοντας την αξία ένταξης των γλωσσικών ποικιλιών στην διαδικασία της μάθησης.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν τη συμπερίληψη και αξιοποιούν τη γλωσσική ποικιλομορφία ως μέσο ενδυνάμωσης και ενίσχυσης της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συμβάλλουν στην ισότιμη πρόσβαση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις- κλειδιά: Γλώσσα, γλωσσική ποικιλία, διάλεκτος, μαθησιακές δυσκολίες, στάσεις μαθητών,
διαφοροποιημένη διδασκαλία

Attitudes of students with learning difficulties towards dialects

Lamprini Tsovolou

Abstract

The purpose of this study is to investigate the attitudes of primary and secondary school students with learning disabilities towards linguistic and geographical varieties. It examines the role and impact of dialects on the linguistic and learning path of students with disabilities such as students with reading disorder, dyslexia, written expression disorder, dysgraphia, dysorthography, as well as ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

The research part of the project entails the students' understanding of the semantic interpretation of the term dialect and the differentiation with the term Common Greek - standard language. Moreover, it refers to the formation of perceptions, stereotypes and attitudes of children with learning difficulties in the teaching of language varieties, both in the context of individualized language teaching and reinforcement, as well as in the wider school environment. It is based on quantitative data collected through questionnaires administered to students before and after the teaching process.

The teaching was conducted by reading two fairytales in the Cretan and Pontian dialect to primary school students. An excerpt was chosen from "The Chochlidakia" by Stavros Tzanis in the Cretan dialect as well as the traditional Pontian fairytale "The Haif of Nature". For the high school students, the song "Acherobasman" by Alkinoos Ioannidis, in the Cypriot dialect, was chosen, as well as an excerpt from "Lycohavia" by Konstantinos Barbatsis, a short story written with a strong linguistic orality originated from the Aitolokarnania folklore.

The findings of the study highlight the contributory role of the teaching and use of the dialect by students with learning disabilities and the need for integration and support practices in special centres as well as within the school environment. Valid, timely diagnosis and assessment, while applying differentiated and supportive intervention are of utmost importance. As long as children are able to understand the concept of dialect which is differentiated from the common, standard language they are taught, they tend to have a positive attitude towards the linguistically differentiated variations of the language, highlighting the value of integrating linguistic varieties in the learning process.

Educational practices that promote inclusion and use linguistic diversity as a means of empowering and enhancing the language development of children with learning disabilities, can contribute to equal access to the educational process.

Key words: Language, linguistic diversity, dialect, learning disabilities, student attitudes, differentiated approach/teaching

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract.....	vii
Περιεχόμενα	x
1.Εισαγωγή.....	13
2. Γλώσσα και γλωσσική πολυμορφία.....	16
2.1 Γλωσσικές ποικιλίες.....	16
2.2 Ιδίωμα - Διάλεκτος.....	18
2.3 Διάλεκτοι και πρότυπη γλώσσα.....	23
3.Γλωσσικές στάσεις – Απόψεις για τις διαλέκτους – Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	26
3.1 Στάσεις απέναντι στις διαλέκτους – Διαμόρφωση στάσεων	26
3.2 Στάσεις μαθητών και φοιτητών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες , διαλέκτους.....	32
3.3 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαλέκτους.....	35
3.4 Στάσεις των ενηλίκων απέναντι στις διαλέκτους	38
4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία – Διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	41
4.1 Εκπαίδευση μαθητριών και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	41
4.2 Σκοποθεσία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	43
4.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών – Προσωπικές και επαγγελματικές πεποιθήσεις	44
4.4 Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική.....	46
4.5 Αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	48
4.6 Σημεία διαφοροποίησης των μαθητών	49
4.7 Διαπολιτισμική εκπαίδευση – εκπαιδευτική πολιτική	54
5. Σχεδιασμός της έρευνας.....	58
5.1 Εισαγωγή.....	58
5.1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	63
5.2Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	65

5.3 Τύπος δειγματοληψίας	66
5.3.1. Περιεχόμενο της έρευνας-Συμμετέχουσες - Συμμετέχοντες	67
5.3.2 Διδακτική πλαισίωση	68
5.4 Ερωτηματολόγιο – Μεθοδολογικό εργαλείο.....	71
5.5 Αποτελέσματα ερωτηματολογίων	73
5.5.1 Ερωτηματολόγια μαθητών δημοτικού.....	73
5.5.2 Ερωτηματολόγια μαθητών γυμνασίου.....	90
5.6 Ανάλυση ερωτηματολογίων	99
5.6.1 Ανάλυση ερωτηματολογίου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	99
5.6.2 Ανάλυση ερωτηματολογίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	101
6. Συμπεράσματα και προτάσεις	103
7. Περιορισμοί έρευνας – Προεκτάσεις και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	107
Βιβλιογραφία.....	109
Παράρτημα 1: Ενημερωτικό έντυπο συγκατάθεσης γονέων	121
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγια μαθητών.....	122
Παράρτημα 3: Φωτογραφίες των διαλεκτικών κειμένων.....	130
Παράρτημα 4: Φωτογραφίες από τις απαντήσεις των παιδιών.....	136

1. Εισαγωγή

Η γλώσσα αποτελεί βασικό μέσο επικοινωνίας και κοινωνικής διάδρασης, ενώ ταυτόχρονα αντικατοπτρίζει την ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική ποικιλομορφία μιας κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσική πολυμορφία και οι ποικιλίες που εμφανίζονται σε κάθε γλώσσα αναδεικνύουν τις ποικίλες όψεις της κοινωνικής ζωής, τις ταυτότητες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ομιλητών. Σε επίπεδο ανάλυσης, οι διαφορές που εμφανίζονται έχουν ως αιτία τα ατομικά στοιχεία των ομιλητών. Η καταγωγή και η διαμονή του κάθε ομιλητή αποτελούν εκείνα τα χαρακτηριστικά στα οποία οφείλουν την ύπαρξή τους οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα (Δελβερούδη, 2001: 54 · Γούτσος, 2013: 191), ώστε να μελετούνται και ερευνώνται. Έτσι, η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη των γλωσσικών ποικιλιών, των διαλέκτων και ιδιωμάτων, καθώς και στις στάσεις και αντιλήψεις που διαμορφώνονται.

Εργαζόμενη σε ένα κέντρο ειδικής διαπαιδαγώγησης των Άνω Λιοσίων Αττικής, με την ιδιότητα της ειδικής παιδαγωγού, διδάσκοντας σε μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, έγινε προσπάθεια προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις των μαθητών και μαθητριών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες και δη στις γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες, διαλέκτους, μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η διπλωματική εργασία αποτελείται από δυο μέρη, το θεωρητικό μέρος, αποτελούμενο από τις ενότητες 1,2,3,4 και τις επιμέρους υποενότητες αυτών και το ερευνητικό μέρος, αποτελούμενο από τις ενότητες 5,6 και τις επιμέρους ενότητες αυτών.

Στην πρώτη ενότητα της εργασίας αναλύεται η έννοια της γλώσσας και της γλωσσικής πολυμορφίας. Στη δεύτερη ενότητα γίνεται αναφορά στις γλωσσικές ποικιλίες (2.1) που συνυπάρχουν και εξελίσσονται στο εσωτερικό μιας γλώσσας, ενώ δίνεται έμφαση στη διάκριση μεταξύ ιδιώματος και διαλέκτου (2.2), καθώς και στη σχέση των διαλέκτων με την πρότυπη γλώσσα (2.3).

Η τρίτη ενότητα αφορά τις γλωσσικές στάσεις και τις αντιλήψεις που εκδηλώνονται απέναντι στις διαλέκτους και τις γλωσσικές ποικιλίες (3). Παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη διαμόρφωση των στάσεων (3.1) και εξετάζονται οι απόψεις μαθητών και φοιτητών (3.2), οι στάσεις των εκπαιδευτικών (3.3), αλλά και οι στάσεις των ενηλίκων (3.4) απέναντι στις διαλέκτους, όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία.

Η τέταρτη ενότητα της εργασίας εστιάζει στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (4) και τη σημασία της για την εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Γίνεται λόγος για την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών (4.1), τη σκοποθεσία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (4.2), τον ρόλο και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (4.3), καθώς και τη σύνδεση με την ενταξιακή εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική (4.4). Παράλληλα, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (4.5), τα σημεία διαφοροποίησης των μαθητών (4.6), και η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (4.7).

Στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας (5), με ανάλυση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων (5.1.1), της μεθοδολογικής προσέγγισης (5.2), του τύπου δειγματοληψίας (5.3) και των χαρακτηριστικών του δείγματος (5.3.1). Αναφέρεται η διδακτική πλαισίωση (5.3.2) και το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο (5.4). Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων (5.5) και η ανάλυσή τους (5.6), τόσο για την πρωτοβάθμια (5.6.1) όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (5.6.2).

Τέλος, στις ενότητες 6,7 παρατίθενται τα συμπεράσματα από την έρευνα(6), επισημαίνονται οι περιορισμοί της μελέτης και κατατίθενται οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα(7). Έπειτα, η βιβλιογραφία στην οποία στηρίχθηκε το θεωρητικό μέρος, το παράρτημα με το ενημερωτικό έντυπο συγκατάθεσης των κηδεμόνων για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην έρευνα, το ερωτηματολόγιο, τα κείμενα, τα βίντεο, στα οποία βασίστηκε η διδακτική πλαισίωση και μερικές φωτογραφίες από την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας.

Στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στις γλωσσικές ποικιλίες και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, εστιάζοντας στις στάσεις των εμπλεκόμενων και στην εκπαιδευτική πρακτική που δύναται να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη μάθηση σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

2. Γλώσσα και γλωσσική πολυμορφία

2.1 Γλωσσικές ποικιλίες

Η γλώσσα είναι σαν μια πόλη όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Ralph Waldo Emerson, κάθε άνθρωπος προσέφερε κι από μια πέτρα για να χτιστεί (Fromkin, Rodman & Hyams 2008:569). Η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνίας βασίζεται στην αποστολή και τη λήψη μηνυμάτων με αφετηρία έναν κοινό κώδικα, τη γλώσσα (Δελβερούδη, 2001). Αν και τα μηνύματα αυτά είναι απεριόριστα, δομούνται με αφετηρία έναν περιορισμένο αριθμό γλωσσικών μονάδων, όπως φωνήματα, μορφήματα και λέξεις, που όλοι οι ομιλητές αναγνωρίζουν ως κομμάτι της κοινής τους γλώσσας. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως όλοι χρησιμοποιούν ακριβώς τα ίδια στοιχεία με τον ίδιο τρόπο. Τα φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, λεξιλογικά στοιχεία της γλώσσας διαφοροποιούνται από ομιλητή σε ομιλητή (Δελβερούδη, 2001). Τα διαφοροποιημένα με τα όμοια στοιχεία αποτελούν την ιδιόλεκτο. Κάποια από αυτά τα στοιχεία είναι αμιγώς προσωπικά όπως η κατασκευή των φωνητικών χορδών, το ύφος και η προφορά του ομιλητή αλλά και ο τρόπος με τον οποίο γράφει. Η ύπαρξη ιδιαίτερων γνωρισμάτων μιας ιδιολέκτου δύναται να ταξινομήσει τους ομιλητές σε γλωσσικές ποικιλίες ή ομάδες και σύνολά εντός μια γλώσσας με βάση είτε τον τόπο καταγωγής του, τη γεωγραφική θέση και περιοχή όπου διαβιεί είτε την κοινωνική θέση που κατέχει.

Ήδη από τα χρόνια της αρχαιότητας παρατηρήθηκε η διαφοροποίηση της γλώσσας με βάση τη γεωγραφική θέση και περιοχή καθώς αποτελεί τη μεγαλύτερη σε διερεύνηση και μελέτη μορφή γλωσσικής ποικιλίας. Οι γλωσσικές ποικιλίες που βασίζονται στη γεωγραφική διαφοροποίηση αποκαλούνται τοπικά ιδιώματα ή διάλεκτοι. Ο βαθμός διαφοροποίησης των ιδιωμάτων είναι μικρότερος συγκριτικά με των διαλέκτων.

Αντίστοιχα, οι γλωσσικές ποικιλίες που βασίζονται στα κοινωνικά γνωρίσματα, σχετίζονται δηλαδή με κοινωνικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο, αποκαλούνται γλωσσικές κοινωνικές ποικιλίες ή κοινωνιόλεκτοι.

Σε κοινωνίες με αυστηρή ιεραρχία, οι γλωσσικές διαφορές μεταξύ τάξεων μπορεί να είναι τόσο έντονες, ώστε να δημιουργούνται ξεχωριστές κοινωνικές ποικιλίες. Παρόμοιες

διαφοροποιήσεις εμφανίζονται και σε ηλικιακές ομάδες ή επαγγελματικές κοινότητες, οι οποίες συχνά χρησιμοποιούν ειδική ορολογία, τα *ειδικά λεξιλόγια* (Δελβερούδη, 2001).

Ορισμένες φορές, αυτές οι γλωσσικές διαφορές εξυπηρετούν την ανάγκη για ταυτότητα και ένταξη ή αποκλεισμό από μια ομάδα – όπως συμβαίνει με τις συνθηματικές γλώσσες ομάδων του περιθωρίου.

Επιπλέον, η γλωσσική χρήση επηρεάζεται από την κατάσταση επικοινωνίας, εντάσσοντας με αυτόν τον τρόπο στις λειτουργικές γλωσσικές ποικιλίες οι οποίες χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (Halliday & Hasan, 1985). Η επιλογή λέξεων και ύφους διαμορφώνεται ανάλογα με το ποιος μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, το πλαίσιο και το μέσο της επικοινωνίας. Έτσι, αναπτύσσονται διαφορετικά επίπεδα ύφους – από επίσημο και λογοτεχνικό έως καθημερινό ή χυδαίο. Σε κάποιες κοινωνίες, όπως συνέβη παλιότερα στην Ελλάδα με τη δημοτική και την καθαρεύουσα, αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να πάρει τη μορφή της διγλωσσίας (Κακριδή-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου, 1996).

Με λίγα λόγια, η γλωσσική ποικιλότητα αναπαριστά τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στη γλώσσα, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με παράγοντες που δεν έχουν άμεση επαφή με τη γλώσσα, όπως για παράδειγμα, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητριών και ομιλητών, η γεωγραφική τοποθεσία και οι συνθήκες της επικοινωνίας (Halliday & Hasan, 1985). Οι μορφές γλωσσικής ποικιλίας που επικεντρώνονται και σχετίζονται με τη γεωγραφική θέση αποκαλούνται γεωγραφικές ποικιλίες ή διάλεκτοι και οι χρήστες τους χαρακτηρίζονται ως διαλεκτόφωνοι (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011).

2.2 Ιδίωμα - Διάλεκτος

Σύμφωνα με τον Max Weinreich , κάθε γλώσσα είναι μια διάλεκτος με στρατό και ναυτικό(Fromkin, Rodman & Hyams, 2008:569). Όλες οι ομιλήτριες και όλοι οι ομιλητές μιας γλώσσας , όπως η ελληνική, δύνανται να μιλήσουν μεταξύ τους και να γίνουν κατανοητά όσα λέγονται από τον έναν ομιλητή στον άλλο. Παρ'όλα αυτά ο καθένας μιλάει με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Κάποιες από τις διαφορές οφείλονται σε διάφορες παραμέτρους όπως η ηλικία, το φύλο, η ταχύτητα του λόγου, η κατάσταση της υγείας, η συναισθηματική κατάσταση αλλά και από το αν η ελληνική γλώσσα αποτελεί την πρώτη γλώσσα του ομιλούντα. Άλλες πάλι διαφορές οφείλονται στην προφορά και την επιλογή των λέξεων καθώς και τους γραμματικούς κανόνες. Πρόκειται για την ιδιόλεκτο του ομιλητή , τα μοναδικά, προσωπικά, εκείνα γλωσσικά χαρακτηριστικά του ίδιου, όπως τονίστηκε και στην ενότητα 2.1.

Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση των διαφορετικών ομάδων ανθρώπων που μιλούν την «ίδια» γλώσσα. Μιλούν την «ίδια» γλώσσα αλλά τη μιλούν με διαφορετικό τρόπο(Fromkin, Rodman & Hyams, 2008). Για παράδειγμα παρατηρούνται συστηματικές διαφορές στον τρόπο ομιλίας των ελληνικών από τους Ρωσοπόντιους, τους Θεσσαλονικείς, τους Αθηναίους, τους Αλβανούς μετανάστες. Στην περίπτωση που συμβαίνει αυτό, τότε η κάθε ομάδα μιλάει μια διάλεκτο της γλώσσας. Πρόκειται για αμοιβαία κατανοητούς τύπους μια γλώσσας που διαφοροποιούνται συστηματικά. Όπως ο καθένας μιλάει την δική του ιδιόλεκτο, έτσι και η κάθε ομάδα επικοινωνεί με τη δική της διάλεκτο. Η διάλεκτος δεν αποτελεί κατώτερη, υποβαθμισμένη ή υποδεέστερη κατηγορία μιας γλώσσας και δε θα μπορούσε να επικρατεί αυτή η αντίληψη από τη στιγμή που η γλώσσα συγκροτείται από συλλογή διαλέκτων(Fromkin, Rodman & Hyams, 2008: 570).

Είναι δύσκολο κανείς να αποφανθεί στο εάν αποτελούν ξεχωριστές διαλέκτους ή γλώσσες , δύο γλωσσικές κοινότητες με συστηματικές διαφορές μεταξύ τους. Στην περίπτωση που τα μέλη μιας ομάδας που μιλούν μια διάλεκτο, αδυνατούν να κατανοήσουν τους ομιλητές και

τις ομιλήτριες μιας άλλης ομάδας που μιλούν μια άλλη διάλεκτο, τότε οδηγούνται στο να αποκαλούνται οι διάλεκτοι αυτές ως διαφορετικές γλώσσες. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο να θεωρείται οξύμωρο πώς είναι δυνατόν δύο γλώσσες να μην είναι αμοιβαία κατανοητές. Για παράδειγμα οι Σουηδοί που μιλούν σουηδικά και οι Νορβηγοί που μιλούν νορβηγικά μπορούν να επικοινωνήσουν και συνομιλήσουν μεταξύ τους παρά το γεγονός ότι διαφοροποιούνται στις γραμματικές τους ενώ παράλληλα θεωρούνται διαφορετικές γλώσσες διότι αποτελούν γλώσσες διαφορετικών χωρών. Στον αντίποδα βρίσκονται τα καντονέζικα και τα μανδαρινικά στην Κίνα, που ενώ πρόκειται για δύο διαφορετικές γλώσσες, αμοιβαία μη κατανοητές, αποκαλούνται ως κινεζικές διάλεκτοι λόγω του ότι μιλούνται εντός της χώρας και του κοινού συστήματος γραφής.

Γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι ο καθορισμός των εννοιών γλώσσας και διαλέκτου για την επιστήμη της γλωσσολογίας είναι δυσδιάκριτος καθώς δεν είναι εφικτό να αποδοθούν με τα κριτήρια της αμοιβαίας κατανόησης αλλά ούτε των χωρικών και πολιτικών συνόρων (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008). Γι' αυτό το λόγο διάλεκτος μιας γλώσσας μπορεί να οριστεί ως η αμοιβαία κατανοητή έκδοχή της ίδιας βασικής γραμματικής αλλά με συστημικές διαφορές μεταξύ των δύο. Η αμοιβαία κατανόηση μπορεί να χαρακτηρίσει τις διαλέκτους ως υποενότητες ή υποκατηγορίες μιας γλώσσας και την προσθήκη ακόμη ενός κριτηρίου για τη διάκριση της γλώσσας με κοινή ιστορική καταγωγή (Κοντοσόπουλος, 2001)

Σύμφωνα με τον Κοντοσόπουλο ως διάλεκτος μπορεί να οριστεί το γλωσσικό σύστημα με κοινή ιστορική καταγωγή που μιλιέται σε διαφορετικές περιοχές το οποίο δεν γίνεται κατανοητό από τους ομιλητές και τις ομιλήτριες της επίσημης γλώσσας όπως για παράδειγμα τα Κρητικά, τα Κυπριακά, τα Καππαδοκικά.

Παράλληλα αποδίδει στο ιδίωμα το γλωσσικό εκείνο σύστημα με κοινή ιστορική καταγωγή που μιλιέται σε διαφορετικές περιοχές το οποίο γίνεται κατανοητό από τους ομιλητές και τις ομιλήτριες της επίσημης γλώσσας όπως για παράδειγμα τα Επτανησιακά, τα Βόρεια ιδιώματα, τα Δωδεκανησιακά.

Η πρόταση Κοντοσόπουλου σχετικά με τη διάκριση των γλωσσικών συστημάτων σε διαλέκτους και ιδιώματα με κριτήριο την κοινή ιστορική καταγωγή και τη γεωγραφική

διαφοροποίηση καθώς και το κριτήριο που εξετάζει ως βάση την αμοιβαία κατανόηση των ομιλητών δεν στηρίζεται επιστημονικώς από την επιστήμη της Γλωσσολογίας.

Σύμφωνα με τη Δελβερούδη ο ορισμός της έννοιας *διάλεκτος* γίνεται σε συνάρτηση με την έννοια *γλώσσα*. Γι' αυτό το λόγο θεωρείται ότι κάποιος μιλάει διάλεκτο και όχι γλώσσα. Οι θεωρήσεις αυτές δημιουργούν δυο διαφορετικές όψεις μεταξύ διαλέκτου και γλώσσας, την τυπική και τη λειτουργική.

Η τυπική όψη διαμορφώνεται από τη χρήση της μορφής των διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών προκειμένου να επικοινωνήσουν οι ανθρώπινες κοινωνίες μεταξύ τους. Οι γλωσσικές ποικιλίες διαφέρουν βαθμιαία ενώ παρουσιάζουν και ομοιότητες. Έτσι, προκύπτει ότι όταν οι γλωσσικές ποικιλίες διαφέρουν ως προς τη μορφή, τότε θεωρούνται ως ξεχωριστές γλώσσες. Όταν όμως εμφανίζουν φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές, λεξικολογικές, ομοιότητες, τότε θεωρούνται διάλεκτοι, υποκατηγορίες δηλαδή μιας διευρυμένης έννοιας, της γλώσσας.

Ένα παράδειγμα που επιλέγει η Δελβερούδη είναι η χρήση των διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών στην αρχαία Ελλάδα, όπως η αιολική, η δωρική, η αττική και η ιωνική, οι οποίες παρά τις διαφορές τους, παρουσίαζαν ομοιότητες, εντάσσοντάς τις με αυτόν τον τρόπο υπό την κοινή ελληνική γλώσσα. Αντίστοιχα, η νέα ελληνική μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελείται από ποικίλες διαλέκτους και η κοινή νεοελληνική ως διάλεκτος της νέας ελληνικής γλώσσας. Το συμπέρασμα αυτό ανάγεται στη διαχρονία που χαρακτηρίζει τις δυο έννοιες, γλώσσα και διάλεκτος. Μια μητέρα- γλώσσα, δηλαδή, η οποία κατατιμίζεται σε διαλέκτους οι οποίες εν συνεχεία αποκτούν άλλες δικές τους διαλέκτους. Παρομοιάζεται η γλώσσα με κορμό και οι διάλεκτοι με παρακλάδια, με την ικανότητα και δυνατότητα το κάθε παρακλάδι να τροφοδοτεί άλλα παρακλάδια, σύμφωνα με το μοντέλο του οικογενειακού δέντρου. Η διάλεκτος δηλαδή, με αυτόν τον τρόπο δύναται να δημιουργεί άλλες διαλέκτους (Δελβερούδη, 2001 – Hudson 1980, 37-38).

Η δεύτερη όψη εστιάζει στον λειτουργικό ρόλο της γλωσσικής ποικιλίας μιας γλωσσικής κοινότητας. Η διάσταση της σχέσης μεταξύ γλώσσας και διαλέκτου, η οποία συχνά συμπορεύεται με την τυπική όψη, εστιάζει στη λειτουργική χρήση των διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών εντός μιας γλωσσικής κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό, ως «γλώσσα» ορίζεται η ποικιλία που έχει θεσμοθετηθεί, καθιερωθεί και αναγνωρίζεται ως πρότυπη, ως νόρμα, ως θέσφατο και παγιωμένο σύστημα που χρησιμοποιείται στον γραπτό λόγο, στο

εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα στη δημόσια σφαίρα, ενώ έχει επίσης υποστεί κωδικοποίηση μέσω των λεξικών και της γραμματικής (Haugen 1972· Hudson 1980). Αντίθετα, η διάλεκτος δεν είναι συνήθως καταγεγραμμένη ή κωδικοποιημένη και περιορίζεται κυρίως στη χρήση από λιγότερο μορφωμένους, σταθερές γεωγραφικά και κοινωνικά ομάδες αναφορικά με την καθημερινή τους ζωή.

Η θεσμοθετημένη γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιείται παράλληλα από ομιλητές και ομιλητές διαφορετικών διαλέκτων αλλά και επίσημα ως ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας, συνεννόησης (*lingua franca*). Αυτό το λειτουργικό μοντέλο καθιστά τη διάλεκτο συχνά αντιληπτή ως απόκλιση από τον «κανόνα», από την καθιερωμένη γλώσσα, προκαλώντας στερεότυπα, κοινωνικές προκαταλήψεις και αρνητικές αξιολογικές κρίσεις όπως για παράδειγμα ότι η διάλεκτος δεν αποτελεί γλώσσα ή ότι είναι «κατώτερη», και χρησιμοποιείται από *αμόρφωτους* ή *χωριάτες*.

Ωστόσο, η σύγχρονη γλωσσολογία απορρίπτει την άποψη ύπαρξης «κατώτερων» και «ανώτερων» γλωσσών. Η επιστήμη της γλωσσολογίας αποδέχεται ότι οι γλώσσες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και ποικιλότητα. Αντίστοιχα, δεν δικαιολογείται αξιολογική ιεράρχηση των ποικιλιών εντός μιας γλώσσας. Η κοινωνιογλωσσολογία θεωρεί ότι κάθε άτομο μιλά τουλάχιστον μία διάλεκτο — ακόμη και αν αυτή ταυτίζεται με εκείνη τη γλωσσική ποικιλία που έχει οριστεί ως πρότυπη, νόρμα. Άλλωστε, οι *σημαντικές- μεγάλες- σύγχρονες γλώσσες* ήταν κάποτε διάλεκτοι που απέκτησαν επίσημο χαρακτήρα εξαιτίας ιστορικών και όχι γλωσσικών παραγόντων (Haugen 1972· Saussure 1979).

Αντίθετα, η πρώτη πτυχή της σχέσης γλώσσας-διαλέκτου στηρίζεται σε τυπικά και όχι λειτουργικά κριτήρια και δεν προϋποθέτει αξιολογικές διακρίσεις. Παρόλα αυτά, και αυτή εγείρει δύο βασικά ερωτήματα: (1) ποιες και πόσες διάλεκτοι υπάγονται σε μια ευρύτερη γλωσσική ενότητα και (2) πώς προσδιορίζονται τα όρια της υπερκείμενης γλώσσας. Ένα συνηθισμένο κριτήριο για να απαντηθεί το πρώτο ερώτημα είναι αυτό της αμοιβαίας κατανόησης. Αν οι ομιλητές διαφορετικών διαλέκτων κατανοούν ο ένας τον άλλον, θεωρείται ότι μιλούν ποικιλίες της ίδιας γλώσσας, σε αντίθετη περίπτωση μιλούν διαφορετικές γλώσσες (Petyt 1980· Hudson 1980). Το κριτήριο αυτό είναι κατά κάποιο τρόπο υποκειμενικό και δεν εφαρμόζεται σε όλες τις περιπτώσεις. Για παράδειγμα, οι ομιλητές των σκανδιναβικών *γλωσσών* κατανοούν ο ένας τον άλλο σε ικανοποιητικό βαθμό. Το ίδιο ισχύει και στις κινεζικές διαλέκτους, των οποίων οι ομιλητές δεν αλληλοκατανοούνται αμοιβαία, ωστόσο χαρακτηρίζονται ως διάλεκτοι. Το ίδιο ισχύει και για

τη νότια ιταλική ή την ποντιακή, που κατατάσσονται στις διαλέκτους της νέας ελληνικής, παρότι δεν είναι κατανοητές από όλες τις Ελληνίδες και τους Έλληνες.

Το δεύτερο ερώτημα, το οποίο συνδέεται με το πρώτο, αφορά τον καθορισμό των γλωσσικών ορίων. Σε μια ευρύτερη γεωγραφική περιοχή, οι γλωσσικές ποικιλίες δύνανται να διαμορφώνουν ένα «διαλεκτικό συνεχές» που προσιδιάζει σε μια αλυσίδα. Οι παράπλευροι σύνδεσμοι, οι γειτονικές γλωσσικές ποικιλίες – ιδιώματα γίνονται κατανοητοί μεταξύ τους, αλλά καθώς τίθεται γεωγραφική απομάκρυνση, η αμοιβαία κατανόηση αρχίζει να φθίνει. Έτσι, δύο γλωσσικά απομακρυσμένες κοινότητες ενδέχεται να μη συνεννοούνται μεταξύ τους, μολονότι οι ενδιάμεσες ποικιλίες σχηματίζουν έναν κατανοητό σύνδεσμο (Chambers & Trudgill 1984· Holmes 1992· Saussure 1979). Το γεγονός αυτό παρουσιάζεται έντονα στην Ευρώπη καθώς συσχετίζεται με τη γλωσσική εξέλιξη (Saussure 1979: 246). Εμφανίζεται σε συγγενικές γενετικά γλωσσικές ποικιλίες όπως για παράδειγμα, στις ρομανικές, γερμανικές, σκανδιναβικές και σλαβικές γλώσσες, όπου δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν με ακρίβεια τα γλωσσικά όρια.

2.3 Διάλεκτοι και πρότυπη γλώσσα

Η απόφαση για τον εντοπισμό της αρχής και του τέλους μιας γλώσσας δεν αποτελεί καθαρά γλωσσολογικό ζήτημα, αλλά συνδέεται με κοινωνικοπολιτικές παραμέτρους. Η πεποίθηση και αντίληψη της εξάρτησης και σύνδεσης γλώσσας - κράτους σχετίζεται με την έννοια της οριοθέτησης του έθνους- κράτους και της εθνικής ταυτότητας (Haugen 1972). Αρκετά συχνά, οι ομιλητές μιας ποικιλίας εντάσσουν σε μια συγκεκριμένη γλώσσα την ποικιλία που μιλούν με μη γλωσσικά κριτήρια, θεωρώντας την ποικιλία αυτή ετερόνομη (Chambers & Trudgill 1984· Petyt 1980). Ωστόσο, μια ετερόνομη ποικιλία μπορεί να αποκτήσει αυτονομία, δηλαδή να αναγνωριστεί ως αυτόνομη γλώσσα, στην περίπτωση ύπαρξης κατάλληλων κοινωνικοπολιτικών προϋποθέσεων, όπως η δημιουργία ανεξάρτητου κράτους ή η αφύπνιση, ενίσχυση της εθνικής συνείδησης. Έτσι, η διάκριση μεταξύ γλώσσας και διαλέκτου δεν βασίζεται αποκλειστικά σε γλωσσικά κριτήρια, στοιχείο που διατυπώνεται στη φράση του στρατάρχη Lyautey, «γλώσσα είναι μια διάλεκτος που έχει στρατό».

Στην ελληνική πραγματικότητα, η λέξη «διάλεκτος» συνδέεται κυρίως με γεωγραφικά χαρακτηριστικά σε αντίθεση με άλλες γλώσσες όπου χρησιμοποιείται και με κοινωνική διάσταση για να δηλώσει ποικιλίες που επηρεάζονται από παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο ή η ηλικία (Hudson, 1980). Στην συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται λόγος για την κοινωνική διάλεκτο. Στις διαρθρωμένες με ταξικό τρόπο κοινωνίες, η κοινωνική θέση επηρεάζει σημαντικά την ομιλία. Για παράδειγμα, στην Αγγλία, τα άτομα της ανώτερης τάξης μιλούν την καθιερωμένη μορφή της γλώσσας ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής, ενώ στις χαμηλότερες τάξεις υπάρχουν έντονες διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με την περιοχή καταγωγής τους. Αντίστοιχα φαινόμενα παρατηρούνται στην περιοχή της Ινδίας και της Ινδονησίας, όπου οι διάλεκτοι διαφέρουν ανάλογα με την κάστα όπου ανήκουν. Στην ελληνική γλωσσική κοινότητα, η μελέτη των κοινωνικών διαλέκτων αποτελεί ένα νέο πεδίο έρευνας (Δελβερούδη, 2001).

Σύμφωνα με τον Κανάκη, οποιαδήποτε γλωσσική ποικιλία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πρότυπη μορφή, δηλαδή ως νόρμα, τοποθετώντας τις παραμέτρους που καθορίζουν μια ποικιλία ως νόρμα.

Το σημαντικότερο βήμα είναι η τυποποίηση της γλώσσας, δηλαδή η συστηματική ρύθμισή της μέσα από τη δημιουργία γραμματικών, λεξικών, ορθογραφικών οδηγών και παρόμοιων εργαλείων. Για παράδειγμα, η κοινή νεοελληνική έχει τυποποιηθεί κυρίως στηριζόμενη στη σχολική γραμματική του Μανόλη Τριανταφυλλίδη και άλλα παρόμοια έργα. Το γεγονός ότι δεν επιλέχθηκε κάποια άλλη γλωσσική ποικιλία αλλά έγινε επιλογή της κοινής νεοελληνικής, ως νόρμα, έχει συμβάλει σημαντικά στην εξέλιξή της: η κοινή νεοελληνική, ως πρότυπη μορφή, έχει καλλιεργηθεί πολύ περισσότερο σε σύγκριση με τις υπόλοιπες νεοελληνικές ποικιλίες (Κανάκης, 2012)

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η γλωσσική ποικιλία που έχει ήδη τυποποιηθεί, αναγνωρίζεται και ως η επίσημη γλώσσα του κράτους. Χαρακτηριστική η περίπτωση των ελληνικών στην Ελλάδα. Η χρήση της κοινής νεοελληνικής στους κρατικούς θεσμούς, τη δημόσια διοίκηση, τα μέσα ενημέρωσης και την εκπαίδευση ενισχύει συμβολικά της δύναμή της. Ωστόσο, αυτό μπορεί να προκαλέσει προβλήματα σε κοινωνίες όπου οι πληθυσμοί είναι γλωσσικά ανομοιογενείς.

Ειδικότερα, η εκπαίδευση, αποτελεί βασικό παράγοντα για τη δημιουργία της γλωσσικής νόρμας και το μέσο, μέσω του οποίου η νόρμα αυτή παγιώνεται. Ο ενοποιητικός ρόλος της νόρμας καθιστά τη χρήση της απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενόσω η ανάγκη για έναν κοινό κώδικα είναι περισσότερο πρακτική παρά ιδεολογική. Αυτό όμως οδηγεί σε ανισότητες, αφού πολλοί μαθητές και μαθήτριες χρησιμοποιούν στο σπίτι, ενδεχομένως, μια διαφορετική γλωσσική ποικιλία. Αποτέλεσμα της χρήσης αυτής είναι ένα μέρος του πληθυσμού να μην διδάσκεται στη μητρική του γλώσσα.

Η γλωσσική νόρμα αποκτά υψηλό κύρος καθώς ασκεί κοινωνική και πολιτική ισχύ μέσα από την ευρεία χρήση της. Το γεγονός αυτό οδηγεί συχνά στην συρρίκνωση, την περιθωριοποίηση δηλαδή ή και την εξαφάνιση άλλων ποικιλιών που συνυπάρχουν με τη νόρμα και την ανταγωνίζονται. Ωστόσο, ορισμένες γλωσσικές κοινότητες κυρίως για λόγους τοπικής ή εθνοτικής ταυτότητας, ενδέχεται να προβάλλουν αντίσταση στη γλωσσική νόρμα (Κανάκης, 2012)

Η γλωσσική κατάσταση όπου δύο συγγενικές ποικιλίες της ίδιας γλώσσας επιτελούν διαφορετικούς ρόλους μέσα σε μια γλωσσική κοινότητα ονομάζεται κοινωνική διγλωσσία ή διμορφία (Κανάκης, 2012). Στην ελληνική γλώσσα, για να περιγραφεί αυτό το φαινόμενο, έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλοι όροι, όπως: διγλωσσία, κοινωνική διμορφία, διπλογλωσσία,

τεχνητή ή εσωτερική διγλωσσία, ιστορική διγλωσσία κ.ά. Το φαινόμενο συνδέεται με γλωσσικό ζήτημα, τη διάκριση ανάμεσα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική.

Το φαινόμενο της κοινωνικής διγλωσσίας παρουσιάζει τρία χαρακτηριστικά:

Αρχικά, σε μια γλωσσική κοινότητα συνυπάρχουν δυο ποικιλίες της ίδιας γλώσσας. Χρησιμοποιούνται δηλαδή δύο διαφορετικές μορφές της γλώσσας. Η μία χαρακτηρίζεται ως «Υψηλή» (Υ), είναι τυποποιημένη, γραμματικά πιο σύνθετη και συνδέεται με τη γραπτή παράδοση. Διακρίνεται από υψηλό κύρος και μπορεί να προέρχεται από μια παλαιότερη μορφή της ίδιας γλώσσας ή από συγγενική γλώσσα. Η άλλη ποικιλία χαρακτηρίζεται ως «Χαμηλή» (Χ).

Δευτερευόντως, παρουσιάζεται διαφορετική χρήση ανάλογα με την περίπτωση: Σε επίσημες προφορικές χρήσεις ή γραπτές, όπως στην εκπαίδευση, στη λογοτεχνία, στα δημόσια έγγραφα, στον τύπο, στους πολιτικούς λόγους ή στη θρησκεία, γίνεται χρήση της Υψηλής ποικιλίας. Αντίθετα, στον καθημερινό, ανεπίσημο λόγο, όπως στις προσωπικές συζητήσεις ή στις καθημερινές συναλλαγές γίνεται χρήση της Χαμηλής ποικιλίας. Η μη αναμενόμενη χρήση της Υψηλής ποικιλίας ή της Χαμηλής ποικιλίας σε διάφορες περιστάσεις είναι δυνατό να προκαλέσει την εντύπωση, το γέλιο ή ακόμη τον στιγματισμό των ομιλητριών και των ομιλητών.

Τέλος, η χαμηλή ποικιλία μπορεί να θεωρηθεί ως μητρική γλώσσα: Κανένα μέλος μιας γλωσσικής κοινότητας δεν έχει ως μητρική του την «Υψηλή» ποικιλία. Ως πρώτη γλώσσα μαθαίνουν την «Χαμηλή». Η «Υψηλή» ποικιλία είναι εκείνη που δεν χρησιμοποιείται αυθόρμητα στην καθημερινή επικοινωνία αλλά που διδάσκεται συνήθως στο σχολείο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.Γλωσσικές στάσεις – Απόψεις για τις διαλέκτους – Βιβλιογραφική ανασκόπηση

3.1 Στάσεις απέναντι στις διαλέκτους – Διαμόρφωση στάσεων

Η εγκατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα μετά το 1922 επιβραδύνει την εξέλιξη των τοπικών ιδιωμάτων. Ο προσφυγικός πληθυσμός, ως μη ομοιογενής πολλές φορές, δε διευκολύνει προκειμένου να διατηρηθεί η γλωσσική ποικιλία του. Οι ομιλήτριες και οι ομιλητές που αρχικά υπερηφανεύονται από τη χρήση του ιδιώματός τους ως στοιχείο της ταυτότητας τους, έρχονται αντιμέτωποι με την καθαρεύουσα, τη δημοτική και εν τέλει την κοινή νέα ελληνική γλώσσα, την υψηλή δηλαδή επίσημη και πρότυπη γλωσσική ποικιλία (Παπαδοπούλου, 2010: 257). Ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά εγκαταλείπονται αφού ολοένα και περισσότερο η διαλεκτική διαφοροποίηση περιορίζεται σε μικρότερο αριθμό ομιλητών (Λιόσης, 2019: 342).

Σημαντικοί λόγοι αποτελούν οι στάσεις και τα συναισθήματα των ίδιων των διαλεκτόφωνων, ο φόβος αποκάλυψης της καταγωγής τους, η πεποίθηση ότι η κοινή νεοελληνική (ΚΝΕ) είναι σημαντική και χρήσιμη για την καταξίωσή τους και την κοινωνική άνοδο. Η γλωσσική αυτοκτονία από τους ίδιους ομιλητές, περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις περιστάσεις χρήσης και τη λειτουργία της διαλέκτου. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι στάσεις και η συμπεριφορά των μελών καθώς και οι ποσοτικές, δομικές αλλαγές στο γλωσσικό σύστημα της απειλούμενης γλώσσας (Λιόσης, 2019: 338).

Σύμφωνα με τον Κοντοσόπουλο, ο χρόνος και ο τρόπος ενσωμάτωσης περιοχών στην ελληνική επικράτεια αποτελούν παράγοντες εξίσου σημαντικούς, στη διατήρηση των ιδιωμάτων από τους ομιλητές. Παράλληλα, στη διατήρηση, συμβάλλει το μεγάλο ποσοστό των ομιλητών (Παπαναστασίου, 2015: 32). Οι ομιλητές πολλές φορές διατηρούν τη γλωσσική ποικιλία ως ένδειξη ταυτότητας, χωρίς φόβο και με υπερηφάνεια. Τα χαρακτηριστικά του χρόνου και του τρόπου ενσωμάτωσης, του ποσοστού ομιλητών και της απόκλισης των ιδιωμάτων από την επίσημη, κυρίαρχη πρότυπη γλώσσα αποτελούν

καθοριστικής σημασίας παράγοντες για την εξέλιξή τους, τη διατήρησή τους ή την αλλοίωσή τους.

Ένας από τους κύριους στόχους στα προγράμματα σπουδών των σχολείων αποτελεί η καλλιέργεια και η ευαισθητοποίηση των μαθητριών και των μαθητών απέναντι στην έννοια της γλωσσικής ποικιλότητας και ποικιλομορφίας. Η γνώση και κατανόηση ότι η νέα ελληνική αποτελεί ένα μη πάγιο, μη στατικό σύστημα, μη συνώνυμο της κυρίαρχης πρότυπης γλώσσας, αλλά έναν ενεργό και δυναμικό οργανισμό που διακρίνεται από υφολογική, κοινωνιογλωσσική και γεωγραφική ποικιλότητα, είναι το ίδιο σημαντική. Εξίσου σημαντική κρίνεται και η χρήση της γλωσσικής ποικιλίας προκειμένου να είναι σε θέση να κωδικοποιούν κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα (Τσιπλάκου, 2015: 197)

Οι διάλεκτοι αποτελούν γλωσσικές ποικιλίες με δομή και συστηματικότητα σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, την πραγματολογία, με τους δικούς τους κανόνες και δικές τους αρχές τους. Αποτελούν, επομένως, πλήρη γλωσσικά συστήματα. Σύμφωνα με τη Ράλλη, η Νέα Ελληνική γλώσσα, δεν είναι παρά μια ακόμη γλωσσική ποικιλία ανάμεσα στις υπόλοιπες γλωσσικές ποικιλίες (Τζακώστα, 2020).

Η ορθή και ακριβής πληροφόρηση που αφορούν τις γλωσσικές διαφορές αποτελεί ζητούμενο για την εκπαιδευτική ισότητα. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη γλώσσα σε σχέση με την κοινωνική τάξη, τη φυλή και την περιοχή όπου μεγάλωσε ή ζει κάποιος δε πρέπει να επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Wolfram, 1998: 240).

Όταν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι η διαφοροποίηση της γλωσσικής ποικιλίας δε σημαίνει γλωσσική ή γνωσιακή υστέρηση και όταν πάψει να αναπαρίσταται μεροληπτικά η κοινωνιογλωσσική ιστορία, τότε θα επέλθει και η σταδιακή αλλαγή στην πρακτική διακρίσεων που επικρατεί στην εποχή μας απέναντι στη διάλεκτο. Η μελέτη και η έρευνα των διαλέκτων δεν προκαλεί κίνδυνο στην κυρίαρχη γλώσσα αλλά παρέχει μια ευαισθησία απέναντι στη γλωσσική ποικιλία, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί από την μαθητική και την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι διάλεκτοι διαθέτουν τα δικά τους μοτίβα δόμησης, όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν και να οδηγηθούν στη δημιουργία των κανόνων. Ο Wolfram επισημαίνει την ύπαρξη μιας λεπτής ισορροπίας μεταξύ της ομορφιάς και της προώθησης της γλωσσικής ποικιλίας καθώς και της εξυπηρέτησης των κοινωνικών στόχων και των παραδοσιακών εκπαιδευτικών που

χρησιμοποιούν μόνο την πρότυπη ποικιλία, θεωρώντας ότι αποτελούν παράδειγμα της ισονομίας και της ισοτιμίας των γλωσσικών συστημάτων (Wolfram, 1998: 258).

Η μελέτη των γλωσσικών ποικιλιών, των γλωσσικών στοιχείων, των γλωσσικών διαφορών από τους μαθητές αποτελεί ένα εργαστήριο για τους ίδιους (Wolfram, 1998: 242). Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να κάνουν οι ίδιοι υποθέσεις για ορισμένες γλωσσικές μορφές, να διαχειρίζονται διαλεκτικά μοτίβα, να προσκομίζουν εφόδια και να διευρύνουν τις δεξιότητές τους. Η διαδικασία αυτή παρέχει περισσότερο ενδιαφέρον, ευαισθησία και κοινωνιογλωσσική ενημερότητα. Τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και της χρήσης του γλωσσικού υλικού, και ανακαλύπτουν τη γνώση μέσα από μια διερευνητική και αξιολογική διαδικασία. Μεταφέρουν τη νέα γνώση και δεξιότητα σε διαφορετικές ασκήσεις για τη γλώσσα οδηγούμενοι στην κατάκτηση της πρότυπης, κυρίαρχης γλωσσικής ποικιλίας. Μια τέτοια όμως διαδικασία απουσιάζει από τη σύγχρονη γλωσσική αγωγή (Wolfram, 1998: 242).

Η συστηματική διδασκαλία των γλωσσικών ποικιλιών ενθαρρύνει τις μαθήτριες και τους μαθητές ώστε να εμβαθύνουν στη γλώσσα και να αναπτύσσουν εξελεγμένες γλωσσικές δεξιότητες. Η επιτυχία αυτού επιτυγχάνεται και μέσω της έκθεσης με τη γλωσσική ποικιλότητα. Είναι σπουδαίο οι μαθήτριες και οι μαθητές να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται τις γλωσσικές ποικιλίες ως ένα δυναμικό εργαλείο για τη δημιουργία νοήματος και την έκφραση της σκέψης τους. Η διαδικασία της διδασκαλίας των διαλέκτων δεν περιορίζεται στην απλή παρουσίασή τους αλλά στρέφεται προς την εφαρμογή τους σε πρακτικές καταστάσεις, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναλύουν και να κατανοούν τη γλώσσα σε βάθος. Σύμφωνα με τον Wolfram αυτή η διαδικασία βοηθά τους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν γλωσσική ευαισθησία και να αποκτήσουν μια κριτική στάση απέναντι στη γλώσσα, κάτι που βοηθάει και στην προσωπική και στην επαγγελματική πορεία τους.

Η συμπερίληψη των γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια της γλωσσικής ευελιξίας και της ικανότητας επικοινωνίας των μαθητών. Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις διαλέκτους ως εργαλείο για την ακριβή και δημιουργική έκφραση των σκέψεών τους, καθώς και για την ανάλυση και παραγωγή πολύπλοκων γλωσσικών δομών. Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας, αναδεικνύει την πολυμορφία και την πλούσια γλωσσική κληρονομιά της ελληνικής γλώσσας, ενθαρρύνοντας τους μαθητές ώστε να εκτιμούν και να σέβονται τη γλωσσική ποικιλομορφία και πολυφωνία.

Στα σύγχρονα δυτικά έθνη - κράτη, διάφοροι ισχυροί θεσμοί εξουσίας όπως τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, έχουν την τάση να ωθούν προς την περιθωριοποίηση τη γλωσσική ποικιλία, προωθώντας, εις βάρος της γλωσσικής ποικιλότητας, τη γλωσσική ομοιογένεια. Με αυτόν τον τρόπο απώτερο σκοπό αποτελεί η διαμόρφωση ενιαίων, αυτοτελών εθνικών γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών (Coupland, 2009· Marriott, 1997). Η τάση της ολοένα και αυξανόμενης γλωσσικής ομοιογένειας βρίσκει έδαφος στην ιδεολογία της ύπαρξης γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών καθώς και της χρήσης αυτών, σε καθορισμένα κοινωνικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Busch, 2012· Heller, 2007).

Στην ελληνική πραγματικότητα, σε πρόσφατες κοινωνιογλωσσολογικές έρευνες που μελετούν την αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας, παρατηρείται ότι τα τηλεοπτικά μέσα συχνά χειρίζονται τη γλωσσική ποικιλία με τρόπο που ενισχύει την εικόνα της γλωσσικής ομοιογένειας και εθνικής συνοχής (Androutsopoulos, 2010· Archakis, Lampropoulou, Tsakona, & Tsami, 2015· Georgakopoulou, 2000), παρά το γεγονός της έντονης ετερογένειας που τη χαρακτηρίζει. Η ροπή προς τη γλωσσική ομοιογένεια είναι εμφανής και στον τρόπο που προβάλλεται η γεωγραφική γλωσσική ποικιλία στην τηλεόραση. Συχνά παρατηρείται ότι οι διάλεκτοι και οι διαλεκτόφωνοι στοχοποιούνται, παρουσιάζονται με αρνητικό ή στερεοτυπικό τρόπο (Archakis et al., 2014· Κουρδής, 2004· Στάμου & Ντίνας, 2011· Τσάμη, Αρχάκης, Λαμπροπούλου & Τσάκωνα, 2014).

Η σύγχρονη κοινωνιογλωσσολογική έρευνα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις απόψεις που εκφράζουν οι ίδιοι ομιλητές και ομιλήτριες αναφορικά με το γεωγραφικό και κοινωνικό πλαίσιο της γλωσσικής ποικιλίας που χρησιμοποιούν, παρά στα αυστηρά όρια χρήσης αυτής της ποικιλίας (Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη, Αρχάκης & Τσάμη, 2016: 331-332). Κάθε ομιλητής έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει την ταυτότητά του, όπως επιθυμεί, ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Οι σύγχρονες έρευνες αναδεικνύουν και ορίζουν τις γλωσσικές ποικιλίες ως μη παγιωμένες οντότητες μιας οριοθετημένης γεωγραφικής περιοχής.

Με αυτόν τον τρόπο, τα άτομα που απαρτίζουν μια γλωσσική κοινότητα είναι σε θέση να κάνουν χρήση εκείνων των γλωσσικών στοιχείων και τύπων που λειτουργούν ως δεικτικές κατηγορίες των κοινωνικών χαρακτηριστικών και ταυτοτήτων. Οι γλωσσικοί τύποι μπορεί εν συνεχεία να συνδεθούν με κοινωνικές ομάδες, με βάση τον τρόπο που αξιολογούν και χρησιμοποιούν τη λειτουργία της γλωσσικής ποικιλίας ή ευρύτερα της γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή δεν γίνεται λόγος για την πρακτική χρήση της γλώσσας αλλά για τον λόγο περί γλώσσας, που λαμβάνει συμβολικό και μεταγλωσσικό χαρακτήρα (Τσιτσιπής, 2001).

Η χρήση και η κατανόηση της γλώσσας επηρεάζονται από τις προσωπικές, υποκειμενικές στάσεις των ομιλητριών και ομιλητών (Κακριδή-Φερράρι, 2007α). Τα σχόλια για τη «χωριάτικη» προφορά της Θεσσαλίας και της Μακεδονίας καθώς και τα ανέκδοτα για τους Πόντιους, αντανακλούν κοινωνικές προκαταλήψεις απέναντι σε συγκεκριμένες διαλέκτους ή κοινωνικές ομάδες, αποτελώντας στερεότυπα (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 116).

Η υιοθέτηση αυτών των προκαταλήψεων προκύπτει συχνά από τους ίδιους τους ομιλητές τοπικών ή κοινωνικών ποικιλιών και την αποδοχή της υποτιθέμενης «ανωτερότητας» της πρότυπης γλώσσας. Αποτέλεσμα αυτού αποτελεί η αποδοχή της «κατώτερότητας» της γλώσσας με χαμηλό κύρος και γόητρο, αφού δεν χρησιμοποιούν κατά την επικοινωνία τους, την πρότυπη γλωσσική μορφή, αυτή με το υψηλό κύρος (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 117· Φραγκουδάκη, 1999: 91).

Το φαινόμενο αυτό οδηγεί στο να θεωρούνται οι διαλεκτόφωνοι ως άτομα με λιγότερο μορφωτικό επίπεδο ή με χαμηλή κοινωνική κινητικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, οι γλωσσικές ποικιλίες, οι διάλεκτοι στιγματίζονται στα δομικά τους χαρακτηριστικά (μορφολογικά, συντακτικά, φωνολογικά, λεξιλογικά) (Κακριδή-Φερράρι, 2005: 55).

Οι στάσεις για τη γλώσσα αποτελούν ένα σύνθετο και πολύπλοκο σύστημα με κοινωνικές αναπαραστάσεις και αξιολογήσεις, που σχετίζονται με προκαταλήψεις και στερεότυπα. Μέσω αυτών των αντιλήψεων, η γλώσσα λαμβάνεται ως φορέας κοινωνικού κύρους, επηρεάζοντας κατά αυτόν τον τρόπο τις δομικές της πτυχές (Κακριδή-Φερράρι, 2007β).

Η διαμόρφωση και η παγίωση των στάσεων αυτών πραγματοποιείται από τη μικρή ηλικία, μέσω φορέων κοινωνικοποίησης όπως, της οικογένειας, της εκπαίδευσης, του κοινωνικού περιγύρου και των ΜΜΕ, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η προβολή συγκεκριμένων κοινωνικά αποδεκτών προτύπων. Μέσα από τα ΜΜΕ, διαμορφώνονται αντιλήψεις για τους ομιλητές των γλωσσικών ποικιλιών και για την περίσταση και το πλαίσιο που αυτές χρησιμοποιούνται. Οι στάσεις αυτές δεν στηρίζονται γλωσσικά, μιας και τα γλωσσικά στοιχεία δεν φέρουν κάποια εγγενή αξία (Holmes, 2016: 488 · Κακριδή-Φερράρι, 2007).

Οι διακρίσεις μεταξύ «ανώτερων» και «κατώτερων» ποικιλιών δεν έχουν επιστημονική γλωσσολογική βάση και δεν ευσταθούν. Οι γλωσσικές ποικιλίες είναι ισάξιες, το ίδιο καλές καθώς οι διαφορές τους σχετίζονται μόνο με τις ανάγκες που εξυπηρετούν και αυτό που επιθυμούν να εκφράσουν (Μπασλής, 2017: 129). Η πρότυπη ποικιλία ωστόσο προβάλλεται ως αυτή με το υψηλό γόητρο, που έχει κοινωνικό κύρος και της οποίας η χρήση και λειτουργία προσδίδει κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση. Ταυτόχρονα, γίνεται

αναγνώριση και προσδίδεται θετική αξία στις μη πρότυπες, καθομιλούμενες ποικιλίες οι οποίες κατέχουν καλυμμένο γόητρο, «κρυφό κύρος» από τους ομιλητές τους, κυρίως σε ανεπίσημες περιστάσεις (Holmes, 2016: 107-108, 490).

Διαφαίνεται ότι οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα και τις γλωσσικές ποικιλίες της είναι υποκειμενικές, είτε συνειδητές είτε ασυνείδητες καθώς η ύπαρξή τους συνδέεται με τις εθνικές, τις ταξικές, τις κοινωνικές ανισότητες. Οι ομιλητές έχουν την τάση να συνδέουν τις τοπικές, γεωγραφικές ποικιλίες με την ανεπίσημη επικοινωνία, με ανεπισημότητα και επαρχιωτισμό ενώ, η πρότυπη ποικιλία προσιδιάζει στην επίσημη περίσταση (Κακριδή-Φερράρι, 2007 · Παπαζαχαρίου κ.ά., 2016: 333).

Η πλειοψηφία των αντιλήψεων για τα γλωσσικά συστήματα της ελληνικής γλώσσας είναι στιγματισμένες. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Wolfram, μια γλωσσική ποικιλία μπορεί να αντιμετωπιστεί ισότιμα με μια άλλη, όταν πάψει να στιγματίζεται.

Ακολουθούν διάφορες μελέτες που έχουν γίνει για τις στάσεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και των διαφόρων ομιλούντων τόσο στο ελλαδικό χώρο όσο και το διεθνή.

3.2 Στάσεις μαθητών και φοιτητών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες, διαλέκτους

Η Τζακώστα σε έρευνά της το 2019(2019: 47-53) σε 60 μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Αιτωλοακαρνανία και το Ρέθυμνο, παρατήρησε το φαινόμενο, σε αρκετά μεγάλο ποσοστό, της μη χρήσης της διαλέκτου από πλευράς των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας, παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι προέρχονταν από διαλεκτικό περιβάλλον.

Διαπιστώθηκε, επίσης η μη χρήση κάποιας διαλέκτου από τις καθηγήτριες και τους καθηγητές επηρεάζοντας με τη στάση τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Επιπλέον, οι μαθήτριες και οι μαθητές, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τόνισαν ότι η διάλεκτος θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στα φιλολογικά – ανθρωπιστικά μαθήματα όπως τα Αρχαία Ελληνικά, η Ιστορία, η Λογοτεχνία. Οι μισοί τουλάχιστον ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δεν εμποδίζονται να χρησιμοποιούν τη διάλεκτό τους, δεν αισθάνονται περιορισμένοι δηλαδή ως προς την χρήση τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι περισσότεροι θεωρούν τη διάλεκτο ως ισάξια της Κοινής Ελληνικής, ενώ μικρά ποσοστά μαθητών, από την άλλη, την αξιολογούν είτε ως ανώτερη ή αντίθετα εκφράζουν την αντίληψη και στάση τους περί κατωτερότητας της διαλέκτου τους.

Άλλη μια έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη Ματθαίουδάκη (2015), η οποία μέσω του Προγράμματος Διαφωνήεν, μελέτησε, μεταξύ άλλων, τη στάση 144 μαθητών από τα πρότυπα πειραματικά γυμνάσια και λύκεια της Θεσσαλονίκης απέναντι στη διάλεκτο. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες διατυπώνουν την προσωπική της γνώμη για έναν άλλον ομιλητή με κριτήριο τον τρόπο με τον οποίο μιλά (προφορά, επιλογή λέξεων κλπ). Οι μισοί από τους/τις μαθητές/τριες συμφωνούν με την άποψη ότι κάποιες διάλεκτοι ακούγονται καλύτερα από κάποιες άλλες, υποστηρίζοντας έτσι, μια αξιολογική στάση με μη γλωσσικά αλλά υποκειμενικά κριτήρια. Στη συνέχεια των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, η πλειονότητα υποστήριξε την άποψη περί μη κατωτερότητας κάποιας τοπικής διαλέκτου καθώς συμφώνησε ότι η κοινή ελληνική είναι η πιο κατάλληλη στα ΜΜΕ παρά οι τοπικές διάλεκτοι. Οι απόψεις μοιράστηκαν στην περίπτωση της επαγγελματικής ανέλιξης, της

αναγκαιότητας και της υποχρεωτικότητας της ΚΝΕ σε αυτήν, αναδεικνύοντας με αυτή τη στάση ότι η διάλεκτος δεν αποτελεί εμπόδιο στο επαγγελματικό μέλλον των μαθητριών και μαθητών.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Καψάσκη και Σιπιτάνος (2015: 164-171) σε 50 μαθητές και μαθήτριες της Α' Γυμνασίου στον Μυλοπόταμο του Νομού Ρεθύμνου, διαπιστώθηκε ότι η προσπάθεια προκειμένου να ενσωματωθεί η διάλεκτος εντός του σχολικού περιβάλλοντος αντιμετωπίστηκε με επιφυλακτικότητα. Η επιφύλαξη προερχόταν τόσο από τη σχολική κοινότητα όσο και από τους ίδιους τους γονείς των μαθητών, παρά το γεγονός της έντονης παρουσίας του διαλεκτικού στοιχείου στην περιοχή. Διαπιστώνεται ο περιορισμός της χρήσης της διαλέκτου κυρίως στον προφορικό λόγο και η αποφυγή αυτής στον γραπτό, καθώς θεωρείται υποδεέστερη της κοινής νεοελληνικής γλώσσας όσον αφορά τον επίσημο λόγο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Καψάσκη & Τζακώστα, 2016). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, μέσω της διδασκαλίας της διαλέκτου με τη χρήση διαλεκτικών κειμένων και του υλικού που οι ίδιοι οι μαθητές προσκόμισαν, διαπιστώθηκε μεταβολή στις αρχικές στάσεις. Η επιλογή αυτή συνέβαλε στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι η διάλεκτος είναι εξίσου ισότιμη με την πρότυπη κοινή γλώσσα και ενίσχυσε την εξοικείωση των μαθητών με αυτήν.

Η Αγγελοπούλου (2010:142,143,154,164), μέσα από την έρευνά της σε Γυμνάσια και Λύκεια της Γορτυνίας, διαπίστωσε πως το τοπικό ιδίωμα αντιμετωπίζεται αρνητικά τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, θεωρούν το γορτυνιακό ιδίωμα ως μια κατώτερη μορφή ομιλίας, η οποία λειτουργεί ως τροχοπέδη στην κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη των μαθητών. Αυτή η αντίληψη οδηγεί στην απαξίωση του ιδιώματος.

Το 2020, σε έρευνά της η Νάκη, τονίζει τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας ενός διαλεκτικού κειμένου προκειμένου να μεταβληθεί η αρνητική στάση των μαθητριών και μαθητών για τα γνωρίσματα και της χρήση των διαλέκτων. Η εμφάνιση της θετικής στάσης, μετά τη διδασκαλία, προκειμένου οι διαλεκτικές ποικιλίες να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο υπερτονίζει την συμβολή της εκπαίδευσης στην αλλαγή της στάσης των μαθητών για τις γλωσσικές ποικιλίες. Το αμείωτο ενδιαφέρον για τη χρήση, τη λειτουργία και τη φύση των ιδιωμάτων και των γλωσσικών ποικιλιών καθιστά σπουδαία την

εκπαιδευτική διαδικασία στην άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Νάκη, 2020, Τζακώστα & Μπετεινάκη, 2018).

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Κουρδής σε φοιτητές, σχετικά με τη στάση τους απέναντι στο τοπικό γλωσσικό ιδίωμα της Θεσσαλίας, διαπιστώθηκε ομόφωνη άποψη πως το ιδίωμα συνδέεται με επαρχιακά περιβάλλοντα, το χωριό, τους ηλικιωμένους, τους αμόρφωτους και τα κακόγουστα χωρίς ηχητική καλαισθησία άτομα- όπου καλαισθησία ισούται με ταύτιση με κοινή, πρότυπη γλώσσα (Κουρδής, 1997:577-590). Η απαξιώτική αυτή και υποτιμητική στάση προς το συγκεκριμένο θεσσαλικό τοπικό ιδίωμα πηγάζει από τον αγροτικό τρόπο ζωής των ομιλητριών και ομιλητών καθώς και στο ίδιο το ιδίωμα το οποίο παρουσιάζει απόκλιση από την πρότυπη ποικιλία, θεωρούμενη ως η καλύτερη εκδοχή της ελληνικής γλώσσας. Η απόσταση, η απόκλιση, η διαφορά αυτού ιδιώματος από την πρότυπη γλώσσα τοποθετεί τη συγκεκριμένη ποικιλία σε υποδεέστερο σημείο χαρακτηρίζοντας τους ομιλητές της ως ακαλλιέργητους και αμόρφωτους. Η τοπική τους ποικιλία, πολλές φορές θεωρείται ότι δύναται να σταθεί εμπόδιο στην κοινωνική εξέλιξη των ατόμων αυτής της γλωσσικής κοινότητας (Κουρδής, 1997:577-590)

3.3 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαλέκτους

Στο Πυργί της Χίου, η Πλαδή (2008: 61-63) παρατήρησε τη διόρθωση των μαθητών στον γραπτό τους λόγο από τους εκπαιδευτικούς τους. Παρόλο που οι μαθήτριες και οι μαθητές είναι περήφανοι για την τοπική τους διάλεκτο και ντοπιολαλιά, την αποφεύγουν στο σχολείο αφού οι δάσκαλοι τούς διορθώνουν, καθώς η γλώσσα που διδάσκουν είναι η Νέα Ελληνική Κοινή (NEK).

Μια άλλη χαρακτηριστική έρευνα πραγματοποίησε το 2000 η Μαγαλιού σε 109 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν στη Βόρεια Ελλάδα. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε στη θέση των διαλέκτων στα σχολεία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε η όλο και λιγότερη χρήση των γεωγραφικών διαλέκτων χρησιμοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται εξαιτίας του στιγματισμού που υπόκεινται και τη σύγκριση με τη συχνότερη χρήση των κοινωνικών διαλέκτων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τόνισε την προώθηση της χρήσης της πρότυπης ποικιλίας κατά τη διδασκαλία έναντι της χρήσης των διαλέκτων, θεωρώντας σημαντικό για την επίδοση των μαθητριών και μαθητών στα μαθήματα που διδάσκονται.

Σύμφωνα με έρευνα των Παύλου και Παπαπαύλου (2004), ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών επιλέγει να μην χρησιμοποιεί την κυπριακή διάλεκτο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του σχολείου. Η χρήση της διαλέκτου περιορίζεται κυρίως εκτός διδακτικού χρόνου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά διορθώνουν τους μαθητές όταν χρησιμοποιούν τη διάλεκτο, αποτρέποντάς τους έτσι από το να την χρησιμοποιούν στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί, είτε το συνειδητοποιούν είτε όχι, επηρεάζονται από γλωσσικές προκαταλήψεις και στερεότυπα. Αυτό μπορεί να τους οδηγήσει στο να έχουν αρνητική στάση απέναντι στη χρήση διαλεκτικών ποικιλιών από τους μαθητές τους μέσα στην τάξη, όπως επισημαίνουν οι Τζακώστα και Μπετεινάκη (2019).

Η συστηματική διδασκαλία της διαλεκτολογίας στην εκπαίδευση καθώς και η αναγνώριση της σημασίας των τοπικών ιδιωμάτων και διαλέκτων ως παράγοντα πολιτισμικού πλούτου μιας χώρας, είναι δυνατό να αποτελέσει την αφετηρία μιας ενδοκοινοτικής αναγνώρισης της σημασίας αυτών των μορφών γλώσσας, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο R. Williams, είναι συνήθως οι κύριοι παράγοντες μετάδοσης μίας αποτελεσματικής κουλτούρας. Μέσω αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης, είναι εν δυνάμει εφικτή η αντιστροφή της αρνητικής προδιάθεσης των ομιλητών της Κ.Ν.Ε, οδηγώντας σε μια προδιάθεση εκτίμησης και σεβασμού των γλωσσικών ιδιομορφιών του κάθε τόπου, μιας μετασχηματιζόμενης και ανατρεπτικής στάσης όσων από τους ομιλητές της Κ.Ν.Ε. διάκινεται αρνητικά στη γλωσσική ποικιλομορφία (Κουρδής, 1977:584)

Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις στάσεις απέναντι στις διαλέκτους, αξίζει να σημειωθεί η μελέτη των Μπετεινάκη και Τζακώστα (2019: 72-90), η οποία πραγματοποιήθηκε στο Ρέθυμνο. Νηπιαγωγοί (14) από σχολεία της πόλης και φοιτήτριες(17) του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ρεθύμνου, που εκείνη την περίοδο πραγματοποιούσαν την πρακτική τους άσκηση, συμμετείχαν στην έρευνα. Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες (26 άτομα) κατάγονταν από την Κρήτη, ενώ οι υπόλοιπες από άλλες περιοχές της Ελλάδας.

Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε η αξία της κρητικής διαλέκτου και η ισοτιμία της με την Κοινή Νεοελληνική από ένα ικανοποιητικό ποσοστό(84%), ενώ περίπου 10% θεωρεί κατώτερη την κρητική διάλεκτο. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί (17 άτομα) δεν χρησιμοποιούν τη διάλεκτο κατά τη διδασκαλία. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δήλωσαν τη θετική τους στάση απέναντι στη χρήση της διαλέκτου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ το 1/3 από αυτούς εξέφρασε τη χρήση της διαλέκτου με επιφυλάξεις, σε περιπτώσεις που η χρήση κρίνεται απαραίτητη.

Στις έρευνες μπορεί να προστεθεί η έρευνα της Αγγελοπούλου (2010: 142-153). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 33 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας, διερευνώντας την υπόθεση της στάσης τους απέναντι στην αξία και τη σημασία της γεωγραφικής ποικιλίας. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς τόνισαν τη χρήση λιγότερων στοιχείων της γεωγραφικής ποικιλίας από τις μαθήτριες και τους μαθητές που παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα συγκριτικά με τις μαθήτριες και τους μαθητές χαμηλότερης σχολικής απόδοσης. Διαφαίνεται με αυτόν τον τρόπο, η στερεοτυπική αντίληψη ότι η πρότυπη γλώσσα είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη σχολική, μαθησιακή επίδοση. Το γεγονός αυτό συνδέεται και με την επόμενη απάντηση που έδωσαν

ο εκπαιδευτικοί σχετικά με τον τρόπο που επηρεάζεται η χρήση ή όχι της γεωγραφικής ποικιλίας από το χαμηλό μορφωτικό οικογενειακό περιβάλλον. Σχεδόν όλοι (97%) απάντησαν θετικά, αποκαλύπτοντας άλλη μία στερεοτυπική αντίληψη σχετικά με τη γεωγραφική ποικιλία. Τα 2/3 των εκπαιδευτικών κάνουν αποδοχή του γεγονότος της ολοένα και λιγότερης χρήσης της γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλίας από μαθήτριες και μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας. Με τα ευρήματα της μελέτης γίνεται αντιληπτή η προκατάληψη και ο στιγματισμός της απέναντι στις διαλέκτους καθώς η συνειδητοποίηση των μαθητριών/ών ότι προκειμένου να γίνονται αποδεκτές/οί από το κοινωνικό τους περιβάλλον, είναι απαραίτητη η χρήση της πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας.

Το 2024 η Αθανασία Νतिकόγλου απευθυνόμενη σε 238 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Σερρών, παρατηρεί την πολιτισμική αξία των διαλέκτων αλλά ταυτόχρονα τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς την αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών, κυρίως στον γραπτό λόγο.

3.4 Στάσεις των ενηλίκων απέναντι στις διαλέκτους

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησε ο Κουρδής (2007: 88-89), επισημαίνεται από πληροφορητές κυρίως αστικών κέντρων ο κίνδυνος της καθαρότητας της πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας από τη χρήση του θεσσαλικού ιδιώματος με κύριο σημείο, τη φωνολογία. Ο υποτιμητικός τρόπος αντιμετώπισης των ομιλητών του θεσσαλικού ιδιώματος, φανερώνεται μέσα και από τους χαρακτηρισμούς ως βλάχους και χωριάτες. Οι πληροφορητές θεωρούν ακόμη ότι το θεσσαλικό ιδίωμα μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητριών και ομιλητών της. Πληροφορητές με καταγωγή από τη Θεσσαλία, αντιθέτως, παρά το γεγονός της αναγνώρισης της σημασίας της πρότυπης γλώσσας ως σημαντική παράμετρο για την κοινωνική ανέλιξη, δηλώνουν ότι προτιμούν τη χρήση του τοπικού ιδιώματος στις ιδιωτικές περιστάσεις, θεωρώντας το ιδιώμά τους ως γλώσσα κοινωνικής αλληλεγγύης (Κουρδής, 2007: 129-131). Ο Κουρδής, τέλος παρατηρεί ότι τα κριτήρια αξιολόγησης των νεοελληνικών διαλέκτων στηρίζονται στον τρόπο με τον οποίο ακούγεται το ιδίωμα αλλά και στην δυνατότητα κατανόησης από τους Έλληνες αφού διαφοροποιείται από την πρότυπη ποικιλία (Kourdis, 2006:200).

Η Πλαδή (2001:618-629) κατά τη δεκαετή έρευνά της σχετικά με βόρειο ιδίωμα που μιλιέται στο Λιτόχωρο Πιερίας παρατηρεί την ύπαρξη αντιφατικών γλωσσικών στάσεων σε σχέση με τη κοινή, όσο αρνητική, τόσο και θετική. Η αρνητική στάση καταγράφεται κυρίως από μεσήλικες και ένα ποσοστό από ηλικιωμένους που βίωσαν τη σταδιακή αλλαγή του ιδιώματός τους. Αποτελεί απόρροια του γεγονότος ότι θεωρούν πως τα Λιτοχωρίτικα δεν αποτελεί πια γνήσιο ιδίωμα σε σχέση με το παρελθόν, εξαιτίας της επαφής του με την κοινή νεοελληνική. Παράλληλα, οι πληροφορητές θεωρούν τα Λιτοχωρίτικα ως τη γλώσσα των απολίτιστων και αμόρφωτων, των πιο χαμηλών οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων. Σε αντίθεση με την κοινή, με τα ‘πολιτειακά’ τους ομιλητές της οποίας χαρακτηρίζουν ως καλλιεργημένους, κατέχοντας υψηλές κοινωνικές θέσεις. Θεωρούν ότι η σημαντικότητα της γλώσσας της πόλης χρησιμεύει στην κοινωνική αναρρίχηση των παιδιών τους, όπως για παράδειγμα η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο την πεποίθησή τους ότι οι καινούριες ανάγκες γεννούν νέες αναγκαιότητες και αξίες. Το ίδιο αρνητικές

αποκαλύπτονται και οι στάσεις που αναπτύσσουν άτομα μικρότερης ηλικίας, τα παιδιά και οι έφηβοι δηλαδή, οι οποίοι πολλές φορές ειρωνεύονται τους μεγαλύτερους και τους συνομήλικους ομιλητές του ιδιώματος του Λιτόχωρου. Στην έρευνα καταγράφονται και θετικές στάσεις, ως προς τη χρήση του τοπικού ιδιώματος, κυρίως από άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των τριάντα ετών, οι «θύλακες αντίστασης» όπως χαρακτηρίζονται, οι οποίοι ταυτίζουν τη διατήρηση της γλωσσικής τους ποικιλίας με τη διατήρηση της αυτοέκφρασης του τοπικού τους πολιτισμού και της ιστορίας τους. Το ιδίωμά τους αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εθνογλωσσικής τους ταυτότητας, διαφυλάσσοντάς το ως κύριο μέρος και ως βασική αξία του τοπικού πολιτισμού του Λιτοχώρου.

Η Πλουμίδα (2017) διερευνά τις στάσεις, τις απόψεις 15 γονέων μαθητών/τριών που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Ηράκλειο της Κρήτης αναφορικά με τη χρησιμότητα της διαλέκτου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι 12 από τους 15 έχουν καταγωγή από την Κρήτη και οι 6 από τους 15 δε θεωρούν τον εαυτό τους διαλεκτόφωνο. Οι γονείς υποστήριξαν ότι η διάλεκτος αποτελεί μέρος της ιστορίας τους και της ταυτότητας τους. Παρά τη θετική τους στάση, θεωρούν εμπόδιο τη διάλεκτο κατά την επικοινωνία των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην επαγγελματική τους πορεία. Στη συνέχεια, έγινε σύνδεση της σχολικής επίδοσης με τη χρήση του διαλεκτικού λόγου. Η ανταπόκριση και η πορεία των μαθητών φθίνει στα σχολικά μαθήματα με τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων. Γι' αυτό το λόγο θεωρούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του διορθωτή στην περίπτωση που «δεν μιλάνε σωστά τη γλώσσα». Παρουσιάζεται η αρνητική στάση απέναντι στη διάλεκτο θέτοντας ξανά το «υψηλό» και «χαμηλό» κύρος των γλωσσικών ποικιλιών. Στη συνέχεια, ενώ οι ίδιοι γονείς θεωρούν αναπόσπαστο μέρος της τοπικής ιστορίας και της ταυτότητάς τους, δηλώνουν την αποτροπή της χρήσης διαλέκτου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και την υιοθέτηση πρακτικών διόρθωσης από τους εκπαιδευτικούς. Πιστεύουν στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων από τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων ή μη έκφρασης αυτών και των γνώμων των μαθητών. Έντονα στιγματίζεται και σε αυτή την έρευνα η χρήση διαλεκτικών στοιχείων μιας και η χρήση τους, κατά τους γονείς τους αποτρέπει από την κοινωνική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Σε έρευνα του Λιόση(2007: 842)φανερώνονται αντιφατικές γλωσσικές στάσεις απέναντι στην τσακωνική διάλεκτο και τα αρβανίτικα, μια από τις μειονοτικές γλώσσες που χρησιμοποιούνται στην ελληνική επικράτεια. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι διαλεκτόφωνοι ομιλητές υιοθετούν αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις για τις μητρικές τους γλώσσες, αφού τις θεωρούν ανεπαρκείς για αποτελεσματική επικοινωνιακά και ακατάλληλες για επίσημες

επικοινωνιακές περιστάσεις, εξαιτίας κυρίως της έντονης προφορικότητάς τους. Ωστόσο καταγράφονται και ορισμένες θετικές στάσεις από ομιλητές υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, οι οποίοι φανερώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διατήρηση και την αναβίωση των μητρικών γλωσσών τους.

Η διαλεκτική διαφοροποίηση, η γλωσσική επίγνωση οι λανθάνουσες στάσεις απέναντι στις διαλέκτους, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές προκειμένου να αντιμετωπίσουν οποιεσδήποτε άλλες προκαταλήψεις ενδεχομένως εξακολουθούν να ενυπάρχουν μέσα στη σχολική τάξη (Wolfram, 1998: 244).

Η ετερότητα των κοινωνικών ομάδων εκφράζεται και μέσω της διαλέκτου, αλλά η συρρίκνωση και η ενδεχόμενη εξαφάνισή τους προκαλεί την απώλεια των εκφραστικών μέσων και την ίδια τη διαφορετικότητα, με δυσάρεστες συνέπειες στον πολιτιστικό πλούτο (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 106).

4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία – Διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

4.1 Εκπαίδευση μαθητριών και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί εξατομικευμένη προσέγγιση και προσαρμοσμένα προγράμματα. Βασικοί άξονες είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση, γραφή και κατανόηση, καθώς και η ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης. Η συνεργασία με γονείς και η δημιουργία θετικού περιβάλλοντος μάθησης είναι εξίσου σημαντικές.

Ειδικότερα, η εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνει:

Εξατομικευμένα προγράμματα όπου ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια έχουν τις δικές τους ανάγκες και δυσκολίες. Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή είναι απαραίτητο. Επιπλέον, η ειδική φωνολογική εκπαίδευση, βοηθά στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ ήχων και γραμμάτων, βελτιώνοντας την ανάγνωση και γραφή. Μέσω της ανάπτυξης στρατηγικών κατανόησης και ανάγνωσης, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να αναλύουν κείμενα, να εντοπίζουν τις κύριες ιδέες και να κατανοούν το νόημα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους για να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους και υλικά. Παράλληλα, η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συμβάλλει στην υποστήριξη των μαθητών στο σπίτι. Οι συζητήσεις, η δημιουργία θετικού περιβάλλοντος μάθησης, η ενίσχυση των κινήτρων, η ενθάρρυνση, η οργάνωση των εργασιών και η επιβράβευση των παιδιών είναι εξίσου σημαντικά. Η ατμόσφαιρα τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι πρέπει να είναι υποστηρικτική και ενθαρρυντική, ώστε ο μαθητής να νιώθει ασφαλής και να μπορεί να μάθει χωρίς άγχος. Η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να προσφέρει πολύτιμη βοήθεια, όπως ειδικά προγράμματα ανάγνωσης ή γραφής και υποστηρικτικό λογισμικό.

Η επιτυχής εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές ή χωρίς δυσκολίες απαιτεί συνεργασία,

υπομονή και κατανόηση από όλους τους εμπλεκόμενους

Πιο αναλυτικά, ο Cooper(1971) υπέθεσε αφενός πώς το συναίσθημα της επιτυχίας ή αποτυχίας μπορεί να μεταφραστεί σε αντίστοιχη συμπεριφορά και αφετέρου ότι η συχνή οπτική επαφή (eyecontact)του εκπαιδευτικού με το μαθητή του γεννά θετικά συναισθήματα, ενισχύει την αυτοαντίληψή του και τελικά παρουσιάζει υψηλότερη σχολική επίδοση.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί σχετικά πρόσφατη πρόταση διδασκαλίας, που προέκυψε από τις δυσκολίες και τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Οι μελετητές έχουν προσεγγίσει εννοιολογικά τον όρο δίνοντας έμφαση κάθε φορά σε διαφορετική πτυχή του. Έτσι, εστιάζοντας στην εξατομίκευση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένας οργανωμένος και ταυτόχρονα ευέλικτος τρόπος προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών και να επιτρέπει σ' αυτούς να αναπτυχθούν ως μανθάνοντες στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Είναι τροποποίηση της διδασκαλίας με ποικίλους τρόπους, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ως προς το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή ετοιμότητα. Λαμβάνοντας υπόψη και τη σημασία του αναλυτικού προγράμματος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ο ευέλικτος χειρισμός των εκπαιδευτικών ως προς τον χειρισμό του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών και των δραστηριοτήτων προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι τόσο οργανωτική όσο και παιδαγωγική στρατηγική και αφορά τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, η οποία πολλές φορές χρειάζεται για την επιτυχία της, την οργανωτική διαφοροποίηση, την οργάνωση δηλαδή της τάξης, των υλικών, ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης. Αφορά, επίσης, όχι μόνο τους αδύνατους αλλά και τους χαρισματικούς μαθητές επιτρέποντάς τους να εργάζονται και να πετυχαίνουν τους στόχους τους σε σχέση με τον βαθμό των ικανοτήτων τους (Παντελιάδου, 2008).

4.2 Σκοποθεσία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή ως προς το μαθησιακό προφίλ, ετοιμότητα, ρυθμό και ενδιαφέροντα, ώστε να επιτευχθεί η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα αποτελέσει το κίνητρο για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και αυξημένες επιδόσεις κάθε μαθητή στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του. Αναλυτικότερα, στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη των μεταγνωστικών και συνεργατικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, την προσωπική ενδυνάμωση της αυτονομίας των μαθητών, την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, ώστε να διαχειρίζεται ο μαθητής τα συναισθήματά του και να προσαρμόζεται θετικά στις δυσκολίες, αλλά και ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για εξερεύνηση και μάθηση για την επιστημονική και κοινωνική του εξέλιξη. Μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτυγχάνεται η διαμόρφωση ευέλικτου πλαισίου, που επιτρέπει στον καθένα να ακολουθεί τις δικές του διαδρομές, τους δικούς του ρυθμούς, τους δικούς του τρόπους μάθησης, αλλά και να ανταλλάσσει τις μαθησιακές του εμπειρίες με τους άλλους.

Η διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας αφορά τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, όπως οι εναλλακτικοί τρόποι εργασίας στις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας, καθώς και οι ταξινομημένες, ιεραρχημένες και διαφοροποιημένες δραστηριότητες (Κουτσελίνη, 2009).

Το περιεχόμενο κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αλλάζει, αφού ακολουθεί τη δομή του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό που μπορεί να διαφοροποιηθεί είναι οι δραστηριότητες, οι οποίες με βάση την ταξινόμηση του Bloom κυμαίνονται σε διάφορα επίπεδα ανάλογα με το επίπεδο γνώσης του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας (Valiantes et. ,2018). Στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων συμβάλλει η ποικιλία των μέσων και των υλικών στην πρόσβαση της γνώσης, όπως είναι οι τεχνικές οπτικοποίησης, η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ), η χρήση κάθε μορφής τέχνης, η αξιοποίηση διαφόρων σημειωτικών μέσων (ΙΕΠ, 2015), ο εμπλουτισμός με πολυτροπικά κείμενα.

Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία της διδασκαλίας περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που θα εμπλακούν οι μαθητές και οι μαθήτριες, όπως είναι οι εναλλακτικοί τρόποι εργασίας των μαθητών στις επιμέρους δραστηριότητες και οι ιεραρχημένες διαφοροποιημένες δραστηριότητες (Κουτσελίνη, 2009)

4.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών – Προσωπικές και επαγγελματικές πεποιθήσεις

Η διαφοροποίηση και η διαπολιτισμική ικανότητα σχετίζεται πρωτίστως με τις αντιλήψεις, στάσεις και παραδοχές του ατόμου, οι οποίες στην ουσία συνιστούν ένα σώμα αξιών, δηλαδή την προσωπική του κοσμοθεωρία, η οποία καθορίζει την ποιότητα των σχέσεων του τόσο με τα μέλη της ομάδας του όσο και με τους άλλους. Αυτό σημαίνει ότι κάθε προσπάθεια προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις θα πρέπει να ξεκινά από την διερεύνηση, την κριτική ανάλυση και τον επαναπροσδιορισμό των προσωπικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων. Επομένως, για να γίνει κανείς διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα να γίνει διαπολιτισμικό άτομο. Η γενικότερη σημασία των στάσεων και των αντιλήψεων έχει επισημανθεί από την διεθνή βιβλιογραφία, κυρίως για την σχέση που τις συνδέει τόσο με τη μάθηση όσο και με τη συμπεριφορά. Η σημασία τους διαφαίνεται από το γεγονός ότι οι προγενέστερες αντιλήψεις λειτουργούν ως αντιληπτικό φίλτρο στην πρόσληψη κάθε νέας προσλαμβανουσας πληροφορίας ή γνώσης. Είναι μάλιστα τέτοια η δυναμική τους που συχνά η νέα πληροφορία χρησιμοποιείται προς επιβεβαίωση της υπάρχουσας στάσης, παρά προς την κατεύθυνση της αμφισβήτησης και αλλαγής της. Στην περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αυτό σημαίνει ότι, εάν, κατά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε τάξεις που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλία, αγνοήσουμε την σημαντική αυτή διάσταση της αλλαγής των αντιλήψεων, καθίσταται δύσκολη και η παρέμβαση στις άλλες διαστάσεις, όπως είναι απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Ένα ζήτημα που ανακύπτει αφορά τον προσδιορισμό της διαδικασίας αλλαγής των αντιλήψεων του ατόμου προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας ευαισθητοποίησης απέναντι στην πολιτισμική διαφορά. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν μπορεί κανείς να προσδιορίσει εκείνους τους συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν σ' αυτή την αλλαγή των αντιλήψεων και οι οποίοι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα, κατά κύριο λόγο αναπτυξιακά – εξελικτικά, για να περιγράψουν την σταδιακή αλλαγή των αντιλήψεων, των

στάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου απέναντι στην πολιτισμική ποικιλία και κατ' επέκταση την διαμόρφωση και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής του ικανότητας. Η αξία αυτών των μοντέλων εντοπίζεται σε τρεις περιοχές: στο επίπεδο κατανόησης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, στην κατάλληλη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και στην δημιουργία κατάλληλου και αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης.

Συνεπώς, η ένταξη των παιδιών - «διαφορετικότητες» στο κοινό σχολείο επιφέρει και προϋποθέτει μία σειρά αλλαγών σε μακρο - επίπεδο όπως στην κοινωνία, και τους θεσμούς, σε μέσο-επίπεδο, την σχολική κοινότητα, τους γονείς άλλων μαθητών, κ.λ.π., και σε μικρό - κοινωνικό επίπεδο, την τάξη δηλαδή , τον δάσκαλο και τους συμμαθητές (Barton, 2012).

4.4 Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική

Στον χώρο της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης όλες οι πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας χρησιμοποιούνται ως αγωγοί μέσα από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διοχετεύουν περιεχόμενο, διαδικασίες και μαθησιακά αποτελέσματα (Tomlinson, 2014).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο γενικό σχολείο συμβαίνει είτε μέσα στη συνηθισμένη τάξη με ή χωρίς παράλληλη στήριξη είτε σε τμήμα ένταξης. Η ελληνική πολιτεία εναρμονιζόμενη στις διεθνείς και ευρωπαϊκές κατευθύνσεις που αφορούν τη συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς αναπηρία ψήφισε το ν. 3699/2008, με σκοπό τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες, με αναπηρία και εκπαιδευτικές ανάγκες. Με το νόμο αυτό, η ειδική αγωγή ανήκει πλέον στο Υπουργείο Παιδείας και περιλαμβάνει κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης για Αμεα (ΚΕΔΔΥ), σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) και προγράμματα συνεκπαίδευσης (ΦΕΚ Α' 199/ 2.10.2008). Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε τάξη γενικού σχολείου και, σε ορισμένες περιπτώσεις, δέχονται παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό ή παρακολουθούν τμήματα ένταξης. Για κάθε μαθητή σχεδιάζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα από διεπιστημονική ομάδα του αρμόδιου (ΚΕΔΔΥ/ΚΕΣΥ), Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης τα οποία πλέον έχουν μετονομαστεί σε ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης), ΦΕΚ για τον Ενιαίο Κανονισμό Λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης - Κ.Ε.Σ.Υ. (ΦΕΚ τ. Β' 5614/13-12-2018). Ωστόσο, μόλις το 2012, η Ελλάδα επικυρώνει με το νόμο 4074/2012 τη σύμβαση του Ο.Η.Ε. (2006) για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της σύμβασης (ΦΕΚ Α' 88/ 11.4.2012).

Η πολιτική της ένταξης θεσπίζεται στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εκδημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης με την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους πολίτες.

Αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος ήταν τα εκπαιδευτικά συστήματα να προσανατολιστούν σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές που καθιερώνουν μια δημοκρατικότερη ενιαία εκπαίδευση σε ένα ενιαίο σχολείο, ώστε να απονέμεται κοινωνική δικαιοσύνη. Συνακολούθως, οι

εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις που πηγάζουν από τις δημοκρατικές αρχές της εκπαίδευσης αλλά και των ίσων ευκαιριών.

Στον ελλαδικό χώρο, οι πρώτες μελέτες των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησαν στις αρχές του 1980(Πόρποδας. Κ., 1981·Τζουριάδου.Μ., 1979) και αναδείχθηκε ως αντικείμενο μελέτης στη δεκαετία του 90, με τη θέσπιση ειδικών μέτρων κυρίως για τη σχολική αξιολόγηση μαθητών με δυσλεξία. Παρατηρήθηκε εκείνη την περίοδο έντονη η αύξηση του ενδιαφέροντος όλων των εμπλεκόμενων, επιστημόνων, μαθητών και γονέων, το οποίο πυροδοτήθηκε από τη νομοθετική ρύθμιση που αφορούσε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες(ΜΔ), της αντικατάστασης των γραπτών με προφορικές εξετάσεις (ν. 2817/2000 & ν. 3699/2008).

Από τα αποτελέσματα των ερευνών διαφάνηκε ότι ένας σημαντικός και αυξανόμενος αριθμός μαθητριών και μαθητών αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις, στο αναμενόμενο για την ηλικία τους επίπεδο επίδοσης, σε ένα ή περισσότερα σχολικά γνωστικά αντικείμενα (Αγαλιώτης, Ι., 2004, Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. , 2007). Κατά συνέπεια το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, τα τελευταία χρόνια, εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους και την καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου καθώς και της σχολικής αποτυχίας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν και να προτείνουν λύσεις, αρκετά συχνά, κάνουν χρήση ενός εσφαλμένου λεξιλογίου, που μπορεί να οδηγήσει τελικά σε αποπροσανατολισμό της κατάστασης. Παρατηρείται, έτσι, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», να χρησιμοποιείται ελαστικά , πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία στην πράξη με αποτέλεσμα την αλλοίωση του περιεχομένου του, αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών (Παντελιάδου, Σ., 2000)

Η αγωγή για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε θεωρείται πλέον ένας ξεχωριστός κλάδος της εκπαίδευσης που εξυπηρετεί μια ξεχωριστή ομάδα παιδιών, αλλά ένα σύνολο ειδικών υπηρεσιών και προγραμμάτων, που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα σε όσους μαθητές δυσκολεύονται λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί είναι ίδιοι με τους στόχους των άλλων παιδιών, διαφέρουν μόνο στον βαθμό της προσπάθειας και στα μέσα που χρειάζονται για να επιτευχθούν. Όλα τα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν από το κατάλληλο γι' αυτά εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Κανένα παιδί δεν είναι «μη εκπαιδεύσιμο». Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες που

σχεδιάζονται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού βελτιώνουν σημαντικά την ικανότητα μάθησης και την ψυχοκοινωνική του εξέλιξη.

4.5 Αναγκαιότητα τις διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Για να γίνει κατανοητή η ανάγκη για διαφοροποίηση είναι σημαντικό η διαφοροποιημένη διδασκαλία να γίνει αντιληπτή ως μια διδακτική προσέγγιση, η οποία βασίζεται και αντιμετωπίζει τις μαθήτριες και τους μαθητές ως μοναδικές βιογραφίες και όχι ως αντίγραφα και κόπιες μιας κοινής εικόνας. Με αυτόν τον τρόπο, αποτελεί το μέσο που ανταποκρίνεται τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή και στηρίζει τη θεμελίωση της γνώσης του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, η οποία σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως απλή μεταφορά γνώσης. Η διαφοροποίηση είναι απαραίτητη και αναγκαία, στην περίπτωση που επιδιώκουμε μια ουσιαστική διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των παιδιών στα εκπαιδευτικά αγαθά, στη γνώση. Η διαφοροποίηση αποτελεί αναπόσπαστο και σύμφυτο στοιχείο μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης. Κάθε παιδί βιώνει τη μαθησιακή εμπειρία με διαφορετικό τρόπο – είτε πρόκειται για απλή ή σύνθετη είτε παθητική ή ενεργητική. Αυτό σημαίνει πως κατά τη διάρκεια μιας ενιαίας διδασκαλίας ή κατά τη διάρκεια μιας κοινής δραστηριότητας, η εμπειρία κάθε παιδιού είναι διαφορετική, καθώς επηρεάζεται από την ιδιαιτερότητά του, τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντά του, τη διάθεση και τα συναισθήματά του αλλά και εξαιτίας των προηγούμενων εμπειριών του.

4.6 Σημεία διαφοροποίησης των μαθητών

Οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις με τις μετακινήσεις των οικονομικών μεταναστών, το δημοκρατικό δικαίωμα κάθε παιδιού για πρόσβαση στην εκπαίδευση με τη προώθηση των μαθητριών και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις κανονικές τάξεις μεγεθύνει την ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων. Οι μαθήτριες και οι μαθητές διαφέρουν συναισθηματικά, ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά. Στην αναζήτηση εντοπισμού των διαφορών μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, συνήθως, περιοριζόμαστε σε διαφορές καταγωγής, χρώματος και φύλου. Ωστόσο, τα παιδιά διαφέρουν για πολλούς και διαφορετικούς λόγους, οι οποίοι άλλοτε είναι προφανείς, άλλοτε όχι. Συνεπώς, τα παιδιά μπορεί να διαφέρουν ως προς την ιστορία τους, αλλά και ως προς τα γνωρίσματα και εφόδια που διαθέτουν για να ανταποκριθούν στη σχολική ζωή. Πέραν της καταγωγής, άλλα παραδείγματα διαφοράς μπορεί να είναι: η οικονομική δυνατότητα, το μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας, η πολιτισμική εμπειρία, η σωματική διάπλαση, η θρησκεία, το επίπεδο ωριμότητας, το επίπεδο ετοιμότητας, η νοητική ανάπτυξη, η γνωστική ανάπτυξη, η συναισθηματική ανάπτυξη, η σχολική εμπειρία, η συνολική εμπειρία στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον και η προσωπική ιστορία.

Κάθε μαθήτρια και κάθε μαθητής έχει διαφορετικό τρόπο σκέψης και διαφορετικό τρόπο μάθησης και πρόσληψής της, άρα διαφορετικό μαθησιακό προφίλ. Ο Gardner έκανε λόγο για οχτώ διαφορετικού τύπου νοημοσύνες (γλωσσική, λογικομαθηματική, νατουραλιστική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, χωρική, σωματική-κινησθητική), που οδηγούν και κατευθύνουν τον κάθε εκπαιδευτικό στη διαφοροποίηση ως προς την παρουσίαση και την ανάλυση ενός θέματος, καθώς και ως προς την αξιολόγηση των μαθητών. Τα παιδιά φέρουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Διαφορετικές ιδέες, πεποιθήσεις και κοινωνικές νόρμες δομούν την άποψη του μαθητή και την συμπεριφορά του. Ο εκπαιδευτικός είναι σπουδαίο να αναγνωρίσει όλες αυτές τις διαφορές και να ανταποκριθεί στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, ώστε να καλλιεργήσει κίνητρα για μάθηση. Σημαντικό είναι επίσης, ο εκπαιδευτικός, να εκτιμήσει την αυτοεικόνα του μαθητή

βελτιώνοντας την αυτοαντίληψή του και την αυτοεκτίμηση.

Η Tomlinson έλεγε: «Η ίδια έννοια μπορεί να εξηγηθεί με έναν τρόπο που να είναι κατανοητός σε ένα πολύ μικρό παιδί ή με έναν τρόπο που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον και ενός υποψήφιου διδάκτορα».

Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε αυτό που ο Rosenthal αποκαλεί «ηθική υποχρέωση» του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία και το μαθητή: «αν ένας δάσκαλος ξέρει ότι ορισμένοι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν, αυτός ο δάσκαλος θα έπρεπε να φύγει από την τάξη» (Rosenthal όπ. αναφ. στο Rhem, 1999) (Νιάρη, Μ., & Μανούσου, Ε., 2013).

Για την εξαγωγή θετικών αποτελεσμάτων απαιτείται η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών διευκόλυνσης του μαθητή, έτσι ώστε να αξιοποιήσει στο μέγιστο τις δυνατότητές του στις δραστηριότητες μάθησης. Παράλληλα, μια επιτυχημένη εκπαιδευτική παρέμβαση ελαχιστοποιεί τις δυσκολίες του. Στόχοι μιας επιτυχημένης εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση των δυνατοτήτων του παιδιού, η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων, η διατήρηση της αυτοεκτίμησης, η ενίσχυση της κοινωνικότητας και η προφύλαξη των άλλων παιδιών από το να νιώσουν παραμελημένα (Power, Karustis & Habboushe, 2001). Με τα εποπτικά μέσα οι μαθητές ενθαρρύνονται να αυτενεργούν, δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα κι έτσι η μάθηση γίνεται πιο εύκολη, φυσική και δημιουργική. Οι μαθητές, παράλληλα, ενεργοποιούν, ανάλογα με την περίπτωση, αν όχι όλες, πολλές από τις αισθήσεις τους, πράγμα το οποίο τους βοηθάει, ώστε να κάνουν συνείδηση την αποκτηθείσα γνώση με περισσότερους από έναν τρόπους. Σπουδαία είναι η προστασία και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού, με τη δημιουργία ευκαιριών για επιτυχία επικοινωνώντας μαζί του με ζεστασιά και αποδοχή.

Αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης, τεκμηριωμένες από τη βιβλιογραφία (Barkley, 2004; Weyandt, 2007), για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν στην τάξη τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρούνται μεταξύ άλλων, οι στρατηγικές ενεργητικής μάθησης, που απαιτούν την ενεργητική ανταπόκριση του μαθητή, η παροχή συχνής ανατροφοδότησης και σαφών οδηγιών, οι καλά δομημένες εργασίες, η χρήση της τεχνολογίας (η εκπόνηση εργασιών στον υπολογιστή αντί για το χέρι), ο χωρισμός των μεγάλων εργασιών σε μικρότερα μέρη, η χρήση πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων (πχ ο συνδυασμός προφορικής και γραπτής διδασκαλίας), η χρήση υλικών που υπογραμμίζουν το ερέθισμα-στόχο (πχ η χρήση χρωμάτων στο κείμενο), η ενθάρρυνση για τη λήψη

σημειώσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η παρακολούθηση προγραμμάτων για την απόκτηση δεξιοτήτων μελέτης, η παροχή θετικής ενίσχυσης και κατά τη διάρκεια και με την ολοκλήρωση μιας εργασίας.

Το να υιοθετεί ο εκπαιδευτικός θετικές περιγραφές για τους μαθητές του, τούς βοηθά να εκτιμήσουν περισσότερο τον εαυτό τους και να ανακαλύψουν τα όρια των δυνατοτήτων τους.

Πρέπει να ξέρουν τι απαιτείται κι όχι τι δεν απαιτείται από αυτούς. Δύνανται να ωφεληθούν αν έχουν κάποιον ο οποίος τους βοηθάει να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Barkley, 1990).

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση, την αιτιολογία και τις επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να καθορίσουν τον τρόπο αντιμετώπισης της διαταραχής και την ενδεχόμενη απόφαση παραπομπής του παιδιού στους ειδικούς (Κάκουρος, Παπαηλιού & Μπαδικιάν, 2006). Σχετικά με την παραπάνω διαπίστωση, η εξέλιξη της διαταραχής και η ανταπόκριση του ατόμου στη ‘‘θεραπεία’’ επηρεάζονται σημαντικά από τις στάσεις, τις γνώσεις και τις αντιλήψεις του οικογενειακού και εκπαιδευτικού του περιβάλλοντος σχετικά με τη φύση, την αιτιολογία και τις δυνατότητες αντιμετώπισης της διαταραχής. Οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους προς αυτούς και τις εκπαιδευτικές τους τεχνικές. Επιπλέον, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα των καθηγητών τους και αντιδρούν ανάλογα. Για το λόγο αυτό, οι στάσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μπορούν να παίξουν ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, στα κίνητρα, στις σχολικές επιδόσεις και στο χαρακτήρα των μαθητών με διαταραχές και άλλα προβλήματα. Άρα, η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα φαύλο κύκλο αλληλεπιδράσεων αιτίου και αποτελέσματος (Pintrich, 1990). Ο Κάκουρος και οι συνεργάτες του (2006) υποστηρίζουν ότι ο πολυδιάστατος ρόλος των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο της πολυεπίπεδης προσέγγισης, μέθοδος που θεωρείται για παράδειγμα, ως η αποτελεσματικότερη για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα, η μέθοδος αυτή περικλείει αρχές της συμπεριφοριστικής, της γνωσιακής και της συστημικής θεωρίας, και χαρακτηρίζεται από την ολιστική θεώρηση του παιδιού και του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Λαμβάνοντας υπόψη την πολυεπίπεδη προσέγγιση, η θεραπευτική αγωγή προσαρμόζεται έτσι ώστε να λαμβάνουν ενεργά μέρος όχι μόνο το παιδί, αλλά και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Εάν ο εκπαιδευτικός είναι

ευαισθητοποιημένος και επαρκώς ενημερωμένος, συνήθως εντοπίζει πρώτος την ύπαρξη δυσχερειών και καθοδηγεί τους γονείς να παραπέμψουν το παιδί τους σε ειδικό για περαιτέρω διερεύνηση. Έτσι, γίνεται το πρώτο και σημαντικότερο βήμα, αυτό της διάγνωσης, για να μπορέσει το παιδί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις δυσκολίες που συνεπάγεται η διαταραχή.

Για παράδειγμα, παιδιά που μπορεί να έχουν τέλεια όραση, δεν μπορούν να επεξεργαστούν με ακρίβεια σύμβολα και άλλα ερεθίσματα, εξαιτίας της αντίστοιχης αδυναμίας του εγκεφάλου τους. Συνεπώς, δυσκολεύονται περισσότερο απ' ό,τι οι συμμαθητές τους να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν (Μαριακάκη & Ορφανίδου, 2009). Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη αυτή τη δυσκολία.

Απαραίτητη κρίνεται η περισσότερη εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση, ώστε να αυξηθεί το ενδιαφέρον των δασκάλων γύρω από τις εξελίξεις για τις διαταραχές. Παρουσιάζεται, όμως, έλλειμμα στη βιβλιογραφία, που διερευνά τις γνώσεις των δασκάλων σχετικά με αυτές τις δυσκολίες. Υπάρχει περιορισμένος αριθμός μελετών, που έχουν αξιολογήσει για παράδειγμα επαρκώς τη γνώση των δασκάλων για τη ΔΕΠ-Υ (Jerome, Gordon & Hustler, 1994; Sciutto, Terjesen & Bender-Frank, 2000; Bekle, 2004; Kos, Richdale & Jackson, 2004; West, Taylor, Houghton & Hudyma, 2005). Ακόμη και σε αυτόν τον περιορισμένο αριθμό μελετών διαπιστώνεται διακύμανση στα αποτελέσματά τους. Επιπλέον, λιγοστός είναι και ο αριθμός ερευνών για τη διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ (Maniadaki, Sonuga-Barke & Kakouros, 2003; Κάκουρος, Παπαηλιού & Μπαδικιάν, 2006).

Είναι ωφέλιμο και χρήσιμο η πραγματοποίηση ερευνών αλλά και η κατάλληλη εκπαίδευση και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να καταρτίζονται σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου ο έγκαιρος εντοπισμός και η ορθή αντιμετώπιση μαθητών με δυσκολίες είναι καθοριστικής σημασίας. Η διαμόρφωση ενός στοχευμένου σχεδιασμού παρεμβάσεων για την ευαισθητοποίηση, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και όλων των βαθμίδων θα συνεισφέρει αποτελεσματικά. Η γνώση, οι παρερμηνείες για τα συμπτώματα, την αιτιολογία, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να επηρεάσουν κάθε βήμα μιας κοινής διαδικασίας, μέσω της οποίας ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα ΔΕΠ-Υ, προσδιορίζεται, διαγιγνώσκεται και

αντιμετωπίζεται (Sciutto, Nolfi & Bluhm, 2004). Οι συνέπειες της έλλειψης γνώσεων ή της εδραίωσης παρερμηνειών σχετικά με τη διαταραχή, μπορεί να είναι σημαντικές όπως εξίσου σημαντική είναι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων σε γενικά και ειδικά θέματα που σχετίζονται με τις διαταραχές αλλά και γενικότερα σε ζητήματα παιδικής ψυχοπαθολογίας. Ο West και οι συνεργάτες του (2005) επισημαίνουν την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των δασκάλων, αφού τα επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα για τις μαθησιακές δυσκολίες αλλάζουν συνεχώς. Με δεδομένη την τάση ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, η ενημέρωση των δασκάλων για τη φύση των δυσκολιών των παιδιών με κάποια ή κάποιες από τις διαταραχές, η παροχή συστηματικής πληροφόρησης και συνεχούς επιμόρφωσης στους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης γύρω από θέματα που αφορούν μαθησιακές δυσκολίες είναι επιτακτική και επιβεβλημένη. Η σωστή πληροφόρηση και η εξάλειψη των λανθασμένων πεποιθήσεων για οποιαδήποτε από τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αυξήσει τον αριθμό των παιδιών που παραπέμπονται έγκαιρα για διάγνωση κάθε χρόνο, ενώ θα βοηθήσει παράλληλα τους δασκάλους να βελτιώσουν την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της διαταραχής μέσα από τη διδακτική πράξη.

4.7 Διαπολιτισμική εκπαίδευση – εκπαιδευτική πολιτική

Η παρουσία της γλωσσικής ετερότητας , της δυναμικής ετερογένειας , της πολυγλωσσίας και της διγλωσσίας που παρατηρούνται στις τάξεις των σχολείων και την ίδια την κοινωνία, δημιουργεί επιπλέον την ανάγκη διαμόρφωσης του κατάλληλου εδάφους διαφοροποιημένης αλλά και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής για τους νέους μαθητές και τις νέες μαθήτριες .

Η χρήση περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο αλλά και η συνύπαρξη γλωσσών στον ίδιο τόπο δεν είναι επιζήμια για το δίγλωσσο άτομο, το αντίθετο μάλιστα, μπορεί να είναι ωφέλιμο και ευεργετικό (Σκούρτου, 2011: 111).

Η Ελλάδα αποτελεί πλέον χώρα προορισμού από μετανάστες που προέρχονται κυρίως, όχι μόνο από πρώην σοσιαλιστικές χώρες της Ευρώπης αλλά και από την Ασία (Κίνα, Πακιστάν κλπ.) και, πιο πρόσφατα, από τις αφρικανικές χώρες. Οι Αλβανοί συνιστούν τη μεγαλύτερη ομάδα μεταναστών που ανέρχεται στο 57,7% του εγγεγραμμένου πληθυσμού μεταναστών στην Ελλάδα(Gkaintartzi, Kiliari, & Tsokolidou, 2014 :60,61)

Οι επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν το θέμα της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο, οι οποίες αρχικά εφαρμόστηκαν, στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και αφορούσαν Τάξεις και Μαθήματα Υποδοχής και Υποστήριξης ή Φροντιστηριακά στα συμβατικά , κρατικά σχολεία (Νόμος 1404/1983). Οι τάξεις αυτές είχαν ως στόχο την εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητριών και μαθητών. Τα γεγονότα αυτά, είχε ως αποτέλεσμα όλες οι εκπαιδευτικές διατάξεις στις τάξεις αυτές να παραμένουν προσανατολισμένες στην αφομοίωση, γλωσσική και πολιτιστική, των μεταναστών – προσφύγων μαθητών(Gkaintartzi, Kiliari, & Tsokolidou, 2014 : 61)

Οι μαθητές με μεταναστευτική καταγωγή, κατά την είσοδό τους στο σχολείο και την απόλυτη κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας στο χώρο του ελληνικού σχολείου, καλούνται να αναπτύξουν άμεσα την γνώση της ελληνικής γλώσσας (Τσοκαλίδου , 2012: 89).

Για την ορθή εκτίμηση της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής διάστασης του ζητήματος της πολυγλωσσίας και της διγλωσσίας είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη τις βασικές θεωρίες για τη γλώσσα, όπως διατυπώνονται από τον Jim Cummins αλλά και από τη στάση των ίδιων των ατόμων και τη δική μας στάση, αυτή δηλαδή των εκπαιδευτικών.

Πρωτίστως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεωρία που αναδεικνύει τη σημασία της παράλληλης ανάπτυξης των γλωσσών και την αρχή της αλληλεξάρτησής τους, σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες αποτελούν ένα σύνολο, μια ενότητα. Η δημιουργία νέας γνώσης ενεργοποιείται από μια προηγούμενη. Η απόκτηση νέας γνώσης βασίζεται σε ήδη υπάρχουσες γλωσσικές δομές. Έτσι, όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η μητρική γλώσσα, τόσο ευκολότερη καθίσταται η εκμάθηση της δεύτερης (Τσοκαλίδου, 2012: 106-107).

Παράλληλα, σύμφωνα με το μοντέλο της Κοινής Υποκειμενικής Γλωσσικής Ικανότητας, ο εγκέφαλος ενός δίγλωσσου ατόμου μπορεί να παρομοιαστεί με ένα μπαλόνι. Οι πληροφορίες που εισέρχονται, είτε της μιας είτε της άλλης γλώσσας, συγκεντρώνονται στον ίδιο κεντρικό μηχανισμό και έπειτα κατανοούνται στη βάση μιας κοινής ικανότητας και για τις δυο γλώσσες. Έτσι, ο ρυθμός ανάπτυξης της μιας γλώσσας επηρεάζει θετικά ώστε να αναπτύσσεται και η δεύτερη γλώσσα (Τσοκαλίδου, 2012: 108).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η επικοινωνιακή και γνωστική διάσταση της γλωσσικής ικανότητας, οι βασικές δηλαδή επικοινωνιακές δεξιότητες και η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (Τσοκαλίδου, 2012: 110-111).

Ο δίγλωσσος μαθητής, αποκτά συχνά πιο γρήγορα ευχέρεια στην καθημερινή επικοινωνία με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς αυτού του τύπου η αλληλεπίδραση δεν προϋποθέτει υψηλό γνωσιακό επίπεδο, δεν απαιτούνται ιδιαίτερες γνωσιακές απαιτήσεις (Χατζηδάκη, 2014: 6). Για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής όψης και την ανταπόκριση στις γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις πρέπει να έρθει αντιμέτωπος με πιο απαιτητικές δραστηριότητες.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ειδικότητα και το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουμε, θα μπορούσαμε να κινητοποιήσουμε τους μαθητές να ανταλλάξουν εμπειρίες μεταξύ τους από τα ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα που προέρχονται. Με αυτό τον τρόπο δίνεται ώθηση στους μαθητές να επικοινωνήσουν τις εμπειρίες τους, να χρησιμοποιήσουν περισσότερο τη γλώσσα – στόχο καθώς να προβάλλουν στοιχεία της κουλτούρας τους, δυναμώνοντας έτσι την αίσθηση της ταυτότητας.

Ορισμένοι που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον

ενδέχεται να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε επειδή δεν κατανοούν το λεξιλόγιο του μαθήματος είτε λόγω έλλειψης πρότερης γνώσης επί του θέματος. Σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι σημαντικό να σχεδιάζουμε το μάθημα με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδεικνύεται το γνωσιακό υπόβαθρο των μαθητών. Μέσα από τα βιώματά τους και τις προσωπικές τους εμπειρίες, εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε την ευκαιρία να γνωρίσουμε την ιστορία και την ταυτότητα κάθε παιδιού. Αναδεικνύοντας, έτσι, το πολιτισμικό κεφάλαιο, των “διαφορετικών” μαθητών. Οι ίδιοι, σε αυτή την περίπτωση επενδύουν μεγαλύτερο μέρος του εαυτού τους στην εκπαιδευτική διαδικασία(Χατζηδάκη, 2014: 8-9)

Όλοι οι μαθητές, μέσω της γλωσσικής επίγνωσης έρχονται σε επαφή με μεγάλο αριθμό γλωσσών και αντιλαμβάνονται τον τρόπο λειτουργίας των γλωσσών στο κοινωνικό περιβάλλον(Χατζηδάκη, 2015: 94).

Με αφορμή την διεθνή ημέρα μητρικής γλώσσας, 21 Φεβρουαρίου και την αυξανόμενη ροή του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία, από χώρες εκτός Ελλάδας, κρίνεται απαραίτητη η εισήγηση περί αξιοποίησης των πρώτων γλωσσών αλλά και καλών εκπαιδευτικών πρακτικών, προκειμένου τα σχολεία, αλλά και κάθε σχολείο να αποτελεί χώρο διαπολιτισμικής μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να αναθεωρήσουν τη στάση τους, αντιλαμβάνοντας και αναγνωρίζοντας ότι οι μητρικές γλώσσες των μαθητών συνιστούν πολύτιμο γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο συμβάλλει ουσιαστικά στην εκπαιδευτική και γνωσιακή τους ανάπτυξη (Χατζηδάκη, 2015: 94)

Σύμφωνα με τον Cummins οι διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές επηρεάζουν θετικά και είναι αποτελεσματικές ...: «Στον βαθμό που οι δάσκαλοι και οι μαθητές αναπτύξουν μεταξύ τους μια σχέση σεβασμού και αποδοχής, όταν οι μαθητές νιώσουν πως είναι ευπρόσδεκτοι μέσα στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης τους και πως βρίσκουν βοήθεια απέναντι στις τεράστιες δυσκολίες που συναντούν κατά την προσπάθειά τους να φτάσουν τους άλλους και, ακόμα, όταν οι μαθητές νιώσουν πως οι δάσκαλοί τους πιστεύουν σ’ αυτούς και περιμένουν απ’ αυτούς να πετύχουν στο σχολείο και στη ζωή»(Χατζηδάκη, 2014: 7)

Κάθε σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό στην πολλαπλότητα των πολιτισμών και των γλωσσών (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023: 222)

Στις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την ποικιλομορφία, τονίζεται η ανάγκη για ειδική κατάρτιση στη δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση(Gkaintartzi, Kiliari, & Tsokalidou, 2014: 70) αλλά και για τους μαθητές με μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το εκπαιδευτικό έργο όλων των εκπαιδευτικών και όλων των ειδικοτήτων, είναι σπουδαίο

να στηρίζεται στην αξιοποίηση της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, της Παιδαγωγικής και της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η «υπόθεση γλώσσα» αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό μας έργο (Ζάγκα, Κεσίδου & Μαθαιουδάκη, 2014: 177)

Η ημέρα προς τιμήν της μητρικής γλώσσας είναι σπουδαίο να πραγματοποιείται χωρίς την υποβάθμιση και την απώλεια της μητρικής γλώσσας, διότι στην περίπτωση που συμβαίνει, ενδεχομένως να εμφανίζει συναισθηματικές, κοινωνικές, γνωστικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις (Τσοκαλίδου, 2012: 91)

5. Σχεδιασμός της έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Η υιοθέτηση των τριών προσεγγίσεων για τη θέση που κατέχουν οι γεωγραφικές ποικιλίες στο εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται ακολούθως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Trudgill 1986: 65-71, Stubbs 1990: 562-3). Πρωτίστως, αφορά στην εξάλειψη των ανεπίσημων ιδιωμάτων από τη διαδικασία της διδασκαλίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, γεγονός επικίνδυνο. Δευτερευόντως, η ταυτόχρονη μελέτη της διαλέκτου με την επίσημη γλώσσα, δηλαδή ο διαδιαλεκτισμός. Ως τρίτη προσέγγιση θεωρείται η εκτίμηση και η αναγνώριση των διαφορών μεταξύ διαλέκτου και πρότυπης γλώσσας. Η προσέγγιση αυτή οδηγεί στη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών/τριών απέναντι στις γεωγραφικές ποικιλίες ώστε να τις αποδεχτούν ως ισάξιες και το ίδιο *«καλές»* με τη γλώσσα την οποία καλλιεργούν στο σχολείο. Προκειμένου να συμβεί αυτό απαιτείται η ευαισθητοποίηση και η επίγνωση της ίδιας της φύσης της γλώσσας και του σπουδαίου ρόλου που διαδραματίζει στη ζωή των ανθρώπων (Αγγελοπούλου, 2010: 171). Το να μελετούνται οι γλωσσικές διαφορές βοηθά στην καλλιέργεια ενός φυσικού εργαστηρίου που στόχο έχει να αναπτυχθούν γενικεύσεις μέσα από την προσεκτική περιγραφή των ομάδων δεδομένων. Δίνοντας έμφαση στη γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας, στο σεβασμό της διαφορετικότητας, η διαλεκτική ποικιλία είναι σε θέση να λαμβάνει πρακτική εφαρμογή.

Η παρουσία των γεωγραφικών διαλέκτων, των ιδιωμάτων και της γλωσσικής ποικιλίας αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας, μέσα από τη διδιαλεκτική προσέγγιση. Η διαδιαλεκτική προσέγγιση αφορά τη συνδυασμένη διδασκαλία της πρότυπης –επίσημης γλώσσας και της μητρικής ποικιλίας των μαθητών. Σύμφωνα με την έννοια του διδιαλεκτισμού, οι ομιλητές μπορούν να χρησιμοποιούν δύο γλωσσικές ποικιλίες που διαφέρουν χρηστικά και λειτουργικά : αφενός μία με υψηλό κοινωνικό κύρος - πρότυπη γλώσσα- και αφετέρου μία με χαμηλότερο κύρος, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως σε ανεπίσημα και οικεία περιβάλλοντα (Αγγελοπούλου, 2010: 171 · Κατσούδα, 2016: 113).

Η επαφή των μαθητριών και μαθητών με διαφορετικά είδη λόγου τους δίνει τη δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν κοινωνικά, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση τόσο των γλωσσικών όσο και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, μία από τις πολυδιάστατες και πολύπλευρες

δυνατότητες που προσφέρει η εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζησαββίδης, 2002) ή που επιθυμούμε να προσφέρει. Η αναγνώριση και η αποδοχή των διαφορών μεταξύ διαλέκτου και πρότυπης γλώσσας ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες να εξετάσουν τις στάσεις τους απέναντι στις γεωγραφικές ποικιλίες και να τις αποδεχτούν ως ισότιμες με τη γλώσσα του σχολείου, εφόσον προηγουμένως έχουν ευαισθητοποιηθεί και έχουν αποκτήσει συνειδητότητα για τη φύση και τον ρόλο της γλώσσας στη ζωή τους (Αγγελοπούλου, 2010: 171).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η διδακτική πλαισίωση υλοποιήθηκε μέσω της επεξεργασίας αυθεντικού γλωσσικού υλικού από τους μαθητές/τριες. Ειδικότερα, δεδομένου ότι η εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απέναντι στις διαλέκτους, επιλέχθηκε το κρητικό παραμύθι «Τα χοχλιδάκια» και το ποντιακό παραμύθι «Της φύσης το χαϊφ» για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τους μαθητές του Γυμνασίου επιλέχθηκε το τραγούδι «Αχερόμπασμαν» σε κυπριακή διάλεκτο καθώς και απόσπασμα από τη «Λυκοχαβιά» σε ντοπιολαλιά και προφορικότητα της Αιτωλοακαρνανίας. Η έκθεση των μαθητών σε τέτοιου είδους υλικό έχει πρακτική αξία, καθώς προέρχεται από ποικίλες γλωσσικές πηγές και δύναται να καλύψει διαφορετικές καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες (Μήτσης, 1996: 110 · Βασιλείου, 2007).

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται η διδακτική πλαισίωση που στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητριών και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς την αξία και τον πλούτο των διαλέκτων, προάγοντας μια συμπεριληπτική στάση απέναντι στη γλωσσική ποικιλομορφία και ετερότητα, διερευνώντας παράλληλα τη στάση τους απέναντι σε αυτή την διαλεκτική ποικιλία. Οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έρχονται σε επαφή μέσα από την επιλογή κειμένων σε τέσσερις γλωσσικές ποικιλίες, από δύο η κάθε βαθμίδα. Έτσι, για τους μαθητές του δημοτικού επιλέγεται το παραμύθι «της φύσης το χαϊφ», σε ποντιακή διάλεκτο και απόσπασμα από το παραμύθι «Χοχλιδάκια» του Σταύρου Τζανή σε κρητική διάλεκτο. Η επιλογή του παραμυθιού «Χοχλιδάκια» του Σταύρου Τζανή σε κρητική διάλεκτο για τη διδασκαλία σε παιδιά δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες έγινε για πολλούς παιδαγωγικούς και γλωσσικούς λόγους.

Η έντονη μουσικότητα λόγω της ρίμας έχει φανεί και από άλλες διδακτικές ώρες με τα παιδιά ότι διευκολύνει στην απομνημόνευση. Η ρίμα δημιουργεί ένα ρυθμικό μοτίβο το οποίο βοηθά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσαναγνωσία, ελλειμματική προσοχή) να συγκρατούν λέξεις και φράσεις πιο εύκολα καθώς οι ρυθμικοί στίχοι ενισχύουν τη φωνολογική επίγνωση, που είναι κρίσιμη για τη γλωσσική ανάπτυξη.

Επιπλέον, η χρήση της κρητικής διαλέκτου προσφέρει στα παιδιά γλωσσική εναλλαγή, γεγονός που τα κινητοποιεί. Τα παιδιά που έχουν καταγωγή από την Κρήτη συνδέονται συναισθηματικά με τη γλώσσα των παππούδων και των γιαγιάδων τους, γεγονός που αυξάνει τη γλωσσική ενσυναίσθηση και την εμπλοκή τους.

Τα “Χοχλιδάκια” επίσης αποτελούν ένα παραμύθι με απλή, κατανοητή και ζωντανή εικονογράφηση. Όταν για παράδειγμα, έγινε η αναζήτηση της σημασίας του όρου χοχλιδάκια, έδειξα στα παιδιά την εικόνα του εξώφυλλου και ζήτησα να την παρατηρήσουν. Να παρατηρήσουν τι βρίσκεται πάνω στα πελώρια μανιτάρια. Εκεί, λοιπόν, βρίσκονται τα χοχλιδάκια! Το παραμύθι δηλαδή συνοδεύεται από οπτικά βοηθήματα (εικόνες, χαρακτήρες), που διευκολύνουν την κατανόηση καθώς οπτικοποιούν τη σημασία των λέξεων. Το παραμύθι ενσωματώνει στοιχεία της κρητικής φύσης και ζωής (χοχλιδάκια, χωριό, οικογένεια), με τα οποία τα παιδιά μπορούν ακόμη και να ταυτιστούν ή να τα κινητοποιήσει για αυτά τα στοιχεία.

Τα “Χοχλιδάκια” δίνουν τη δυνατότητα προφορικής συμμετοχής και δραματοποίησης. Τα παιδιά μπορούν να απαγγείλουν στίχους, να παίξουν τους ρόλους, να τραγουδήσουν υποστηρίζοντας την προφορική έκφραση και αυτοπεποίθηση. Άλλωστε η δραματοποίηση ενδείκνυται ιδιαίτερα για παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή δυσλεξία. Αποτελεί ιδέα για μια γιορτή με τα παιδιά με τη συμμετοχή τους και την έκφρασή τους.

Μέσω του παραμυθιού ενισχύεται η θετική στάση προς τη μάθηση, αφού το παραμύθι είναι ευχάριστο, διδακτικό και με έντονο ρυθμό, δημιουργώντας θετικά συναισθήματα. Τα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, συχνά αποθαρρύνονται οπότε είναι σπουδαίο να συμμετέχουν και να ενθαρρύνονται μέσω μια τέτοιας διαδικασίας.

Το παραμύθι «Χοχλιδάκια» αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για την εισαγωγή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στον κόσμο της κρητικής διαλέκτου, με τρόπο χαρούμενο, συμμετοχικό και βιωματικό. Αξιοποιεί τις δυνατότητες της ποίησης, του ρυθμού και της τοπικής κουλτούρας, κάνοντάς το παιδαγωγικά κατάλληλο και πολιτισμικά πολύτιμο. Σπουδαίο λόγο της επιλογής του παραμυθιού αποτέλεσε η φιγούρα του Φρίξου, το χοχλιδάκι δηλαδή που είχε χάσει τον πατέρα του στο παραμύθι αλλά όχι μόνο. Ένα άλλο αγαπημένο “χοχλιδάκι- μαθητής”, έχασε τον δικό του μπαμπά, ξαφνικά από ανακοπή... Ένα γεγονός που με συγκίνησε και με συγκινεί με την αναφορά στον δικό του μπαμπά αρκετά συχνά από το μικρό και με ΔΕΠ-Υ, αγαπημένο “χοχλιδάκι”.

Αντίστοιχα, είναι και τα οφέλη της διδασκαλίας της ποντιακής διαλέκτου με το παραμύθι

‘‘της φύσης το χαΐφ’’ με τη μορφή βίντεο. Το βίντεο ως πολυαισθητηριακό μέσο (εικόνα, ήχος, αφήγηση) ενεργοποιεί πολλαπλές αισθήσεις, γεγονός που διευκολύνει την κατανόηση και τη μνήμη των παιδιών. Το παραμύθι βοηθά να δομηθεί η πληροφορία σε αφήγηση καθώς με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η σχέση τους με τις ρίζες, μιας πολλοί από τους προγόνους των παιδιών προέρχονται από Πόντο, Ρωσία, Καζακστάν. Το παραμύθι λειτουργεί ως μέσο παιδαγωγικής φαντασίας, δημιουργώντας περιβάλλον χωρίς «σωστό» και «λάθος». Πολλές λέξεις της ποντιακής έχουν ηχηρότητα και ρυθμό που προκαλούν ενθουσιασμό, στοιχείο σημαντικό για την ενεργοποίηση των παιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση και η οικολογική συνείδηση (τα παιδιά διαμένουν στα Άνω Λιόσια Αττικής όπου πολύ κοντά βρίσκεται χωματερή). Μέσω της φύσης και του παραμυθιού, προσεγγίζονται θέματα οικολογίας, σεβασμού στο περιβάλλον, προσφέροντας αξίες ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά εμπλέκονται συναισθηματικά πιο εύκολα μέσα από ιστορίες. Η χρήση του παραμυθιού ως μέσο διδασκαλίας της ποντιακής διαλέκτου μέσω της προβολής βίντεο είναι μια συμπεριληπτική, παιγνιώδης, πολιτιστικά φορτισμένη και διδακτικά προσαρμοσμένη προσέγγιση η οποία συμβάλλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, τη διευκόλυνση της πρόσληψης νοήματος, τον σεβασμό των μαθησιακών αναγκών και την καλλιέργεια της πολιτισμικής συνείδησης των παιδιών.

Για τους μαθητές του Γυμνασίου επιλέγονται το τραγούδι του Αλκίνοου Ιωαννίδη, ‘‘Αχερόμπασμαν’’ σε κυπριακή διάλεκτο και απόσπασμα από τη ‘‘Λυκοχαβιά’’ του Κωνσταντίνου Μπαρμπάτση με έντονη την προφορική και την ντοπιολαλιά της Αιτωλοακαρνανίας. Η χρήση του τραγουδιού «Αχερόμπασμαν» του Αλκίνοου Ιωαννίδη για τη διδασκαλία της κυπριακής διαλέκτου σε μαθητές γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες έγινε διότι η μουσική διευκολύνει τη μάθηση. Άλλωστε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά επωφελούνται από πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις. Το τραγούδι ενεργοποιεί την ακουστική, λεκτική αλλά και συναισθηματική μνήμη. Ο ρυθμός και η μελωδία βοηθούν στη συγκράτηση λεξιλογίου και φράσεων. Παράλληλα, τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα στο τραγούδι ενισχύουν τη γλωσσική αυτοματοποίηση.

Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ζωντανό και αυθεντικό γλωσσικό υλικό, αφού το τραγούδι ‘‘Αχερόμπασμαν’’ αξιοποιεί γνήσια κυπριακή διάλεκτο, εκφράζοντας πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία της Κύπρου και τα εισαγάγει στην αυθεντική χρήση της διαλέκτου.

Επιτυγχάνεται η ανάπτυξη λεξιλογίου και η φωνολογική επίγνωση, αφού μέσα από τους ιδιωτισμούς, τις φωνολογικές διαφοροποιήσεις και τη συντακτική ποικιλία, τα παιδιά είναι σε θέση να συγκρίνουν τη διάλεκτο με τη νεοελληνική κοινή.

Ο Αλκίνοος Ιωαννίδης, τέλος, είναι ιδιαίτερα αγαπητός καλλιτέχνης για κάποιους από τους μαθητές μου.

Η επιλογή να διδάξω τη ντοπιολαλιά και την προφορικότητα της Αιτωλοακαρνανίας μέσα από τα διηγήματα ‘Λυκοχαβιά’ βασίζεται στην ανάπτυξη λεξιλογίου μέσα από ζωντανό λόγο, μιας και η ντοπιολαλιά αποτελεί πλούσια πηγή λεξιλογίου και εκφραστικών ιδιοματισμών. Μέσα από τα διηγήματα, οι μαθήτριες και οι μαθητές εκτίθενται σε αυθεντικές εκφράσεις και μορφές του λόγου που χρησιμοποιούνταν (ή χρησιμοποιούνται ακόμα) στον τόπο τους, γεγονός που διευρύνει το λεξιλόγιό τους με τρόπο βιωματικό και ουσιαστικό.

Η προφορική παράδοση και αφήγηση, επιπλέον μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εναλλακτικά μαθησιακά μονοπάτια. Έτσι, οι μαθήτριες και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επωφελούνται σημαντικά από στρατηγικές που βασίζονται στην προφορική παράδοση και αφήγηση. Η σύνδεση με την πολιτισμική κληρονομιά μέσω της διδασκαλίας της ντοπιολαλιάς μέσα από κείμενα βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τη συνέχεια της γλώσσας και της κουλτούρας. Οι μαθήτριες και οι μαθητές αισθάνονται πως γίνονται φορείς μιας ζωντανής πολιτιστικής μνήμης και όχι απλοί αποδέκτες «άγνωστων» γλωσσικών τύπων. Μέσω της επαφής με τέτοιου είδους κείμενα, καλλιεργείται η αποδοχή της διαφορετικότητας. Η προσέγγιση της ντοπιολαλιάς με θετικό και δημιουργικό τρόπο ενισχύει την αποδοχή της γλωσσικής ποικιλίας και καταρρίπτει στερεότυπα για την αξία ή την «κατωτερότητα» των τοπικών ιδιωμάτων. Ένα τέτοιο μήνυμα είναι πολύ σημαντικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που αρκετές είναι οι φορές που νιώθουν διαφορετικοί. Η προφορικότητα που διαπνέει τα διηγήματα ‘Λυκοχαβιά’ επιτρέπει την αξιοποίηση ακουστικών, δραματικών και βιωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσω της αφήγησης, της δραματοποίησης και της ακρόασης τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν και να εκφραστούν. Άλλο ένα παράδειγμα για τη συμμετοχή τους και την εμπλοκή τους σε ένα θεατρικό διαφορετικό. Τέλος, η δική μου καταγωγή προέρχεται από περιοχές του νομού Αιτωλοακαρνανίας και της Ευρυτανίας, οπότε αποτέλεσε και δική μου, προσωπική επιλογή. Φίλος, ανέβασε τη ‘Λυκοχαβιά’ στο ‘Μικρό θέατρο’ Αγρινίου, οπότε αποτέλεσε μια καλή αφορμή για την επιλογή μου αυτή. Πέραν των γλωσσικών, παιδαγωγικών και προσωπικών λόγων της επιλογής αυτής, η σύνδεση των ανθρώπων με τα ζώα και τη φύση στο επιλεγμένο απόσπασμα αποτέλεσαν έναν ακόμη σπουδαίο λόγο!

5.1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των μαθητριών/των με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέναντι στις διαλέκτους, στον τρόπο που η διδασκαλία των γλωσσικών διαλέκτων επηρεάζει την κατανόηση, την έκφραση και τη γλωσσική επίγνωση των μαθητριών/μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, εξετάζεται η συμβολή στην ενίσχυση της συμμετοχής και της γλωσσικής αυτοαντίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την ενσωμάτωση των διαλέκτων στη διδακτική διαδικασία. Εκκινώντας τη διερεύνηση τίθεται τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στη συγκέντρωση των αποτελεσμάτων πριν και μετά τη διδακτική .

Τα ερωτήματα είναι:

Γνωρίζουν οι μαθήτριες και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τη σημασία της διαλέκτου;

Αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση στα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης και είναι σε θέση να μπορούν να εντοπίζουν γλωσσικά στοιχεία;

Πώς επηρεάζει η διδασκαλία και χρήση των γλωσσικών ποικιλιών την κατανόηση, την ενεργή συμμετοχή και παραγωγή λόγου, προφορικού ή γραπτού, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;

Οι στάσεις των μαθητριών/μαθητών επηρεάζονται από κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις ;

Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητριών και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην επαφή και διδασκαλία των διαλέκτων καθώς και την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στο εξατομικευμένο;

Υπάρχει διαφοροποίηση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την γλωσσική ανάπτυξη όταν χρησιμοποιείται η διάλεκτος ως υποστηρικτικό εργαλείο, με τη μορφή οπτικοακουστικών μέσων;

Υπάρχουν διαφορές στην επίδοση ή την αυτοεκτίμηση των μαθητών όταν η διδασκαλία λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή;

5.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις των μαθητριών/των με μαθησιακές δυσκολίες απέναντι στις διαλέκτους ακολουθείται συγκεκριμένη μεθοδολογία, η ποσοτική έρευνα. Η επιλογή της μεθόδου της έρευνας εξαρτάται από τον τύπο των δεδομένων που συγκεντρώνονται, τα οποία απορρέουν από τους στόχους της έρευνας (Bell, 1997). Μέσω της ποσοτικής έρευνας συλλέγονται και επεξεργάζονται οι απαντήσεις των παιδιών, τα δεδομένα δηλαδή. Στην πορεία, αναλύονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα, εξάγονται συμπεράσματα και συνθέτουν μια τάση πρόβλεψης για τον πληθυσμό (Cohen & Manion, 2000). Χρησιμοποιείται για την περιγραφή τάσεων και την εξήγηση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Cresswell, 2011: 71-75). Χαρακτηριστικό της ποσοτικής έρευνας είναι να επιτρέπει στον ερευνητή να διαπιστώνει τα γεγονότα που τον ενδιαφέρουν με ουδετερότητα και χωρίς προκαταλήψεις, διατηρώντας την απόστασή του από τις προσωπικές του αξίες και απόψεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Η ποσοτική προσέγγιση επιδιώκει τη διατύπωση των υποθέσεων με μετρήσιμους όρους, καθώς βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα. Η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιείται με τη χρήση στατιστικών τεχνικών, μέσω των οποίων οι αρχικές υποθέσεις είτε επιβεβαιώνονται είτε απορρίπτονται. Αυτό επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων και την εξαγωγή αξιόπιστων και έγκυρων συμπερασμάτων, με την εφαρμογή τυχαίας δειγματοληψίας καθώς διασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Bell, 1997). Η συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σ' ένα δείγμα 28 μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες ενός κέντρου ειδικής διαπαιδαγώγησης στην περιοχή των Άνω Λιοσίων Αττικής. Συμπεριλαμβάνονται παιδιά που φοιτούν στις τάξεις δημοτικού, εκτός της πρώτης καθώς και παιδιά από τις τρεις τάξεις γυμνασίου. Ακολούθως πραγματοποιήθηκε η στατιστική επεξεργασία, η καταγραφή, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και εν τέλει η εξαγωγή των συμπερασμάτων. Άξιο προσοχής αποτελεί η επισήμανση της

συνδυαστικής αξιοποίησης της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου λόγω της πολυπλοκότητας των κοινωνικών φαινομένων με σκοπό την ερμηνεία και κατανόησή τους (Μακράκης, 1998: 34-35). Στην παρούσα έρευνα εξαιτίας χρονικών περιορισμών επιλέχτηκε η ποσοτική μέθοδος, δίνοντας βέβαια σε κάποιες από τις ερωτήσεις τη δυνατότητα να αντληθούν μερικώς και ποιοτικά στοιχεία.

5.3 Τύπος δειγματοληψίας

Για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας, η μη τυχαία δειγματοληψία και, ειδικότερα, η δειγματοληψία ευκολίας αποτέλεσε το κατάλληλο τύπο δειγματοληψίας των ερευνητικών δεδομένων. Στη δειγματοληψία ευκολίας συμμετέχουν άτομα-εδώ οι μαθητές μου- τα οποία παρουσιάζονται ως διαθέσιμα και υπάρχει σχετική ευκολία στη συμμετοχή τους. Επίσης, η συλλογή του δείγματος ευκολίας μπορεί να πραγματοποιηθεί σχετικά γρήγορα και να δώσει με τη σειρά της σεβαστό αριθμό δεδομένων (Μικρός, 2017: 215-216). Γενικότερα, η μέθοδος επιλογής των συμμετεχουσών και συμμετεχόντων, όπως είναι αντιληπτό, δεν κρίνεται στην τύχη, αλλά η ευκολία, η διαθεσιμότητα, ο σύντομος χρόνος για τη συλλογή των δεδομένων αποτελούν μερικά από τα σημαντικά κριτήρια επιλογής του δείγματος. Ωστόσο, στη δειγματοληψία ευκολίας, ως μία από τους τύπους μη τυχαίας δειγματοληψίας, δεν παρέχεται η δυνατότητα εξαγωγής αποτελεσμάτων που στη συνέχεια θα γενικευτούν στον πληθυσμό, διότι το δείγμα δεν χαρακτηρίζεται αντιπροσωπευτικό (Παπαγεωργίου, 2015: 4-5).

5.3.1. Περιεχόμενο της έρευνας-Συμμετέχουσες - Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τον Μάιο του 2025 σε κέντρο ειδικής διαπαιδαγώγησης και ειδικών θεραπειών στην περιοχή των Άνω Λιοσίων Αττικής στο οποίο εργάζομαι ως ειδική παιδαγωγός, σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως διάσπαση προσοχής, δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία και άλλες δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές είτε έχουν διαγνωστεί και αξιολογηθεί από τις κατάλληλες δομές, ΚΕΔΑΣΥ, είτε βρίσκονται σε αναμονή για αρκετό χρονικό διάστημα, είτε γίνεται προσπάθεια για διερεύνηση των δυσκολιών σε συνεργασία με το περιβάλλον των παιδιών. Ο πληθυσμός-δείγμα των μαθητών και μαθητριών του κέντρου χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα. Η καταγωγή των παιδιών είναι από πολλές περιοχές της Ελλάδας, Μυτιλήνη, Κρήτη, Σέρρες, Πύργο, Καρπενήσι, Βόνιτσα αλλά και από περιοχές της πρώην ΕΣΣΔ, Καζακστάν, Μπισκ, Ρωσία αλλά και από Πόντο, Σαμψούντα με έντονη την επιρροή και παρουσία του ποντιακού και ρωσικού στοιχείου, συνέπεια της διαβίωσης των προγόνων τους στη χώρα. Αρκετοί μαθητές είναι δίγλωσσοι, με τη ρώσικη γλώσσα να κυριαρχεί στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και ευρύτερα σε ανεπίσημο επικοινωνιακό πλαίσιο με πολλούς από αυτούς να ομιλούν την ελληνική μόνο στο χώρο του σχολείου. Αρωγοί σε αυτή τη διαδικασία αποτελούν οι παππούδες και οι γιαγιάδες των μαθητών/τριών όπως και οι γονείς τους, οι οποίοι είναι φυσικοί ομιλητές της διαλέκτου. Αλλά και η επαφή τους με πολιτιστικούς συλλόγους Κρητών, Ποντίων, των οποίων αρκετοί από τους μαθητές μου αποτελούν μέλη. Η μετακίνηση των προγόνων τους από τον τόπο τους σε αυτόν που διαβιών στον παρόντα χρόνο, δημιούργησε ίσως τη βαθιά ανάγκη για την έκφρασή τους μέσα από τα τραγούδια και τα ακούσματα του τόπου καταγωγής τους.

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, ζητήθηκε άδεια από τη διεύθυνση του κέντρου για την υλοποίησή της, καθώς μοιράστηκε στους κηδεμόνες των μαθητών/τριών ενημερωτικό έντυπο συγκατάθεσης για τη συμμετοχή στην έρευνα (βλ. Παράρτημα 1).

Στο έντυπο γινόταν περιγραφή του σκοπού της έρευνας, του χρόνου που θα διατεθεί για την επαφή, τη διδασκαλία και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς και ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής των μαθητών/τριών. Η σαφής τήρηση των προσωπικών δεδομένων μέσω της ανωνυμίας των ερωτηματολογίων και της μη δημόσιας δημοσίευσής τους αποτελούσαν προϋπόθεση της διεξαγωγής. Στόχο αποτελούσε η αρχή της διαφύλαξης της εχεμύθειας, της ενήμερης συγκατάθεσης και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών (Bell, 2007: 71-73).

5.3.2 Διδακτική πλαισίωση

Η διδακτική πλαισίωση τόσο των μαθητών του δημοτικού όσο και των μαθητών του γυμνασίου πραγματοποιήθηκε σε ένα διδακτικό δίωρο – συνεδρία για κάθε ένα από τα 28 παιδιά. Όλες οι μαθήτριες και όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν είχαν προσκομίσει το έντυπο συγκατάθεσης των κηδεμόνων τους, ώστε να λάβουν μέρος στην έρευνα και έπειτα στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Η επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση αποτέλεσαν τον πυρήνα της διδακτικής πλαισίωσης στην παρούσα έρευνα. Τα παραμύθια από τη μια, ως ένα αυθεντικό κειμενικό είδος, αρκετά γνώριμο για τους μαθητές δημοτικού αποτέλεσε την αφετηρία της διδασκαλίας, επαφής και διερεύνησης για τους μαθητές του δημοτικού. Η εξοικείωση των μαθητών/τριών στις κατάλληλες γραμματικές και λεξιλογικές επιλογές των παραμυθιών αποτέλεσε, εξίσου, σημαντικό σκοπό. Από την άλλη, για τους μαθητές του γυμνασίου ως εφάλτήριο τοποθετήθηκε ένα τραγούδι και ένα απόσπασμα διηγήματος. Οι μαθήτριες και οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με οπτικοακουστικά ερεθίσματα, μέσω των βίντεο, των εικόνων, των ήχων, της εναλλαγής της χροιάς της φωνής και του διαφορετικού επιτονισμού, μιας και η εικόνα προσιδιάζει καλύτερα με αυτό που θεωρείται πραγματικότητα (Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 329). Το εικονιστικό μήνυμα σε συνάρτηση με τον τρόπο με τον οποίο συνδέθηκε με το γλωσσικό μήνυμα εξασφάλισε ένα πολυτροπικό κείμενο, αλλά και την εμπλοκή των παιδιών σε αυτή την όμορφη διαδικασία.

Οι στάσεις, επιπλέον, των παραγωγών της φωτογραφίας (βίντεο, εικόνες) φανέρωσε την τροπικότητα και το βαθμό αξιοπιστίας και απόδοσης της πραγματικότητας. Η εικόνα, μπόρεσε να αποτελέσει πιστό αντίγραφο εκείνης της πραγματικότητας. Της πραγματικότητας που το ίδιο το υλικό περικλείει, είτε με γλωσσικό είτε με μη γλωσσικό τρόπο.

Τα δοθέντα κείμενα είναι πολύσημα καθώς δεν συγκροτούν τη φυλακή ενός και μοναδικού νοήματος (Χοντολίδου, Ε.,1999). Τα παραμύθια, «Της φύσης το χαϊφ», «Τα χοχλιδάκια», το τραγούδι «Αχερόμπασμαν» και το απόσπασμα από τη «Λυκοχαβιά», οι λεζάντες, οι φωτογραφίες, τα βίντεο, ο διαφορετικός επιτονισμός, συνθέτουν νοήματα, τα οποία οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν, να ανακαλύψουν και αναλύσουν. Παρατηρούμε την ανάπτυξη του λόγου παράλληλα με άλλα σημειωτικά μέσα. Το γλωσσικό στοιχείο συναντά το μη γλωσσικό, στην προσπάθεια πρόσληψης και αποκωδικοποίησης της προς μελέτη πραγματικότητας(Χοντολίδου,1999).

Το απόσπασμα του παραμυθιού «Τα χοχλιδάκια»,τοποθετημένο στο χρωματιστό, πλαίσιο και με το συγκεκριμένο τύπο γραμματοσειράς τοποθετεί οπτικά, γραφολογικά και τυπογραφικά σημειωτικά μέσα(Χοντολίδου,1999). Αυτός ο τρόπος δε δύναται να είναι ήσσονος σημασίας αλλά εξίσου σημαντικός για την πρόσληψη του κειμένου από τους μαθητές, τοποθετώντας συμπληρωματικά στοιχεία.

Τα κείμενα χρησιμοποιούν χαρακτηριστικά το καθένα, συγκεκριμένο τύπο γραμματοσειράς τοποθετώντας οπτικά, γραφολογικά και τυπογραφικά σημειωτικά μέσα(Χοντολίδου,1999). Αυτός ο τρόπος δε δύναται να είναι μικρότερης σημασίας αλλά το ίδιο σημαντικός για την πρόσληψη από τους αναγνώστες. Μαζί με τις εικόνες , μπορούμε να αναφέρουμε πως το γλωσσικό στοιχείο συναντά το μη γλωσσικό, στην προσπάθεια πρόσληψης και αποκωδικοποίησης της πραγματικότητας του κάθε κειμένου.

Το γλωσσικό κείμενο μπορεί να δημιουργηθεί μαζί με τους συμμετέχοντες μαθητές και τις συμμετέχουσες μαθήτριες μέσω των συναισθημάτων και της σκέψης τους. Ο διάλογος μεταξύ μας είναι αυτός που θα δημιουργήσει το κείμενο μέσα από τη δική μας διεπίδραση αυτή τη φορά. Πέραν των όσων παρατηρούν, είναι καλό να διευκρινιστεί και η χρήση συγκεκριμένων λέξεων όπως οι κρητικές , οι ποντιακές, οι κυπριακές , οι λέξεις από την Αιτωλοακαρνανία καθώς και η σημασία αυτών, τα σημαίνοντα και τα σημαινόμενα, οι μορφές, οι τρόποι και οι κατασκευές νοημάτων μέσα από αυτές τις επιλογές (Παπαδημητρίου, 2010:18).Πρόκειται για μια διαφορετική παιδαγωγική κουλτούρα που δίνει χώρο στην αμφισβήτηση και την κριτική στάση προς αυτό που θεωρείται “γνώση”, αμφισβητώντας τις λανθάνουσες και φυσικοποιημένες κατασκευές ταυτοτήτων και ιδεολογιών. καταβάλλεται προσπάθεια για την επίγνωση των γλωσσικών και των μη γλωσσικών κωδίκων αλλά και των ιδεολογιών που αναπαράγονται.

Οι έρευνες για τη μελέτη της γλωσσικής ποικιλότητας, της ποικιλομορφίας της γλώσσας, αναδεικνύουν τους λόγους και τις αιτίες που οι διάλεκτοι υποχωρούν και συρρικνώνονται, οι οποίοι, είναι πρωτίστως κοινωνικοί, πολιτικοί, οικονομικοί και έπειτα γλωσσικοί. Η αξία των διαλέκτων και οι λόγοι που τις καθιστούν ισότιμα γλωσσικά συστήματα με την πρότυπη γλώσσα απορρέει από το γεγονός ότι διαθέτουν όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Η διάλεκτος αποτελεί ποικιλία με συστηματικότητα και δομή στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο (Τσιπλάκου, 2015: 197). Καλλιεργεί τη γλωσσική ευελιξία και εν τέλει την επικοινωνία των μαθητών. Είναι ανάγκη να αξιοποιούνται εκείνες οι γνώσεις και μέθοδοι που κρίνονται ως οι καταλληλότερες, προκειμένου η μελέτη των διαλέκτων να αποτελέσει για τους μαθητές ένα μοναδικό πεδίο γνώσης και έρευνας (Ντίνας, Ζαρκογιάννη, 2009: 108). Το σημείο εκκίνησης αποτελεί το γεγονός ότι η γλώσσα αποτελεί κοινωνική πρακτική καθώς διαπλάθει απόψεις, θέσεις, όψεις του κοινωνικού και πολιτισμικού συγκειμένου, ταυτότητες, ιδεολογίες και στερεότυπα (Τσιπλάκου, 2015: 195).

Μέσα από τις διδασκαλικές δραστηριότητες και τη διδασκαλική ενημερότητα διαφαίνονται η αξιολόγηση και η απόδοση διαφορετικής βαρύτητας σε διαφορετικές μορφές γλώσσας και γραμματισμού (Τσιπλάκου, 2015: 199). Η ύπαρξη της αξιοποίησης του ιδιοματικού λόγου έρχεται αντιμέτωπη με τις ομογενοποιητικές τάσεις και αντιλήψεις που εξοστρακίζουν και απωθούν οτιδήποτε δεν υποκύπτει στη γλωσσική νόρμα (Ντίνας, Ζαρκογιάννη, 2009: 104). Γίνεται αντιληπτό ότι η ανάγκη για μελέτη της γλωσσικής ποικιλίας και διαφοροποίησης καθίσταται επιτακτική στο πλαίσιο της γλωσσικής επίγνωσης.

Οι γλωσσικές ποικιλίες στην ελληνική εκπαίδευση προάγουν την κατανόηση της διαφορετικότητας και της ομοιότητας μεταξύ νόρμας και διαλέκτου. Αναγκαία κρίνεται η αναδιαμόρφωση του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, ώστε να γίνεται εστίαση στον κριτικό γραμματισμό ως εργαλείου διδασκαλίας κειμένων ποικίλων μορφών της ίδιας γλώσσας (βλ. και Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου 2010· Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009). Σημαντική προϋπόθεση είναι η εμπλοκή των μαθητριών και μαθητών σε δραστηριότητες με επικοινωνιακό βάθος και σε ευκαιρίες για εμπρόθετη πραγμάτευση και αξιοποίηση του πλούσιου γλωσσικού και μεταγλωσσικού τους κεφαλαίου, το οποίο τυπικά παραμένει ανενεργό στο πλαίσιο ενός συμβατικού, κανονιστικού γλωσσικού μαθήματος με στόχο τον σχολικό, αλλά όχι τον κριτικό, εγγραμματισμό. Για την επίτευξη των παραπάνω απαιτείται η επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο (Τσιπλάκου, Χατζηγιάννου, 2010: 626).

5.4 Ερωτηματολόγιο – Μεθοδολογικό εργαλείο

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου αποτελεί σημαντική διαδικασία διότι ο κάθε ενδιαφερόμενος ερευνητής μπορεί να συλλέξει όλα εκείνα τα στοιχεία και τις πληροφορίες για το ζήτημα που διερευνά. Μέσα από τα ερωτηματολόγια και την παροχή των ερευνητικών δεδομένων με βάση κάποιες αρχές, είναι δυνατή η αξιοποίηση της προσφερόμενης- παρεχόμενης πληροφορίας (Χαλικιάς, Μανωλέσσου & Λάλου, 2015: 36).

Ιδιαίτερη φροντίδα δόθηκε στη συγγραφή των ερωτήσεων των τεσσάρων ερωτηματολογίων, στη γλώσσα και τον τρόπο δηλαδή, για τους μαθητές μου με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο των παιδιών του δημοτικού όσο και των παιδιών του γυμνασίου. Η ευκολία στην ανάγνωση και τη διατύπωση, και το κατάλληλο γλωσσικό επίπεδο αποτέλεσαν τη βασική προϋπόθεση (Μακρή-Τσιλιπάκου, 2001: 325).

Επισημάνθηκε, επίσης, ότι τα ερωτηματολόγια δεν αποτελούν κάποια αξιολόγηση ή διαγώνισμα και είναι ανώνυμα. Άλλωστε, σε κάθε συνεδρία μας, αυτό που συνεχώς υπενθυμίζεται στις μαθήτριες και τους μαθητές, είναι πως σκοπός των μαθημάτων μας είναι να βελτιωνόμαστε και να βρίσκουμε τον κατάλληλο τρόπο να εκφραζόμαστε. Δόθηκε οδηγία για την προσεκτική ανάγνωση πριν τη συμπλήρωσή τους.

Έτσι, στις μαθήτριες και τους μαθητές δόθηκε το πρώτο ερωτηματολόγιο, διερευνώντας στοιχεία του προφίλ τους, το “γλωσσικό τους περιβάλλον”, τη γνώση τους γύρω από την έννοια “διάλεκτος”.

Τα ερωτηματολόγια ξεκινούν με πέντε ερωτήσεις διερεύνησης των προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητριών και των μαθητών. Αυτά είναι η ηλικία, το φύλο, η τάξη, ο τόπος καταγωγής και ο τόπος διαμονής τους. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, της τάξης και του τόπου διαμονής δε θα συμβάλλουν στην εξαγωγή των

συμπερασμάτων σχετικά με τις στάσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων είναι κυρίως κλειστού τύπου παρέχοντας την ευκολία απάντησης από μέρους των μαθητών αλλά και την ευκολία κωδικοποίησης και επεξεργασίας των απαντήσεων (Cohen & Manion, 2000: 128). Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται και από ερωτήσεις μικτού και ανοικτού τύπου δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν την απάντησή τους και να την αιτιολογήσουν καθώς και να εκφραστούν ελεύθερα (Μακρή-Τσιλιπάκου, 2001: 328).

Έτσι, το ερωτηματολόγιο που αφορά τα παιδιά του δημοτικού αποτελείται από 11 ερωτήσεις πριν την έκθεσή τους στο διαλεκτικό κείμενο και 16 ερωτήσεις μετά τη σύντομη διδακτική πλαισίωση.

Το ερωτηματολόγιο που αφορά τα παιδιά του γυμνασίου αποτελείται και πάλι από 11 ερωτήσεις πριν το γλωσσικό ερέθισμα και 15 ερωτήσεις που απαντούν έπειτα από τη σύντομη επεξεργασία.

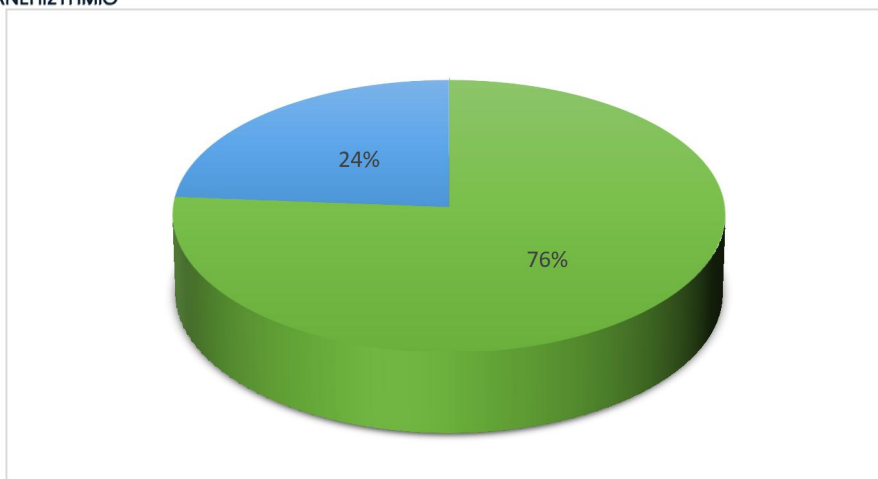
5.5 Αποτελέσματα ερωτηματολογίων

5.5.1 Ερωτηματολόγιο μαθητών δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες

Αφού απαντήθηκαν, συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα

Έτσι, από το σύνολο των 21 συμμετεχουσών μαθητριών και συμμετεχόντων μαθητών, τα 16/21 είναι αγόρια και τα 5 είναι κορίτσια. Και οι 21 μαθητές φοιτούν στο δημοτικό σχολείο (Β' - ΣΤ') και είναι κάτοικοι Άνω Λιοσίων Αττικής.

Πλήθος Δείγματος	
φύλο	πλήθος-ποσοστό
αγόρι	16(76%)
κορίτσι	5 (24%)
σύνολο	21(100%)



Σχήμα 1: Φύλο μαθητριών και μαθητών

Στην Ερώτηση 5, οι καταγωγές των παιδιών είναι όλες από περιοχές εκτός Αθηνών.

Από Αλβανία, Άρτα, Βόνιτσα, Ιωάννινα, Καζακστάν, Καρπενήσι, Κρήτη, Μυτιλήνη, Πήλιο, Πόντο, Ρωσία, Σαμψούντα, Σέρρες, Τήνο, Τρίκαλα

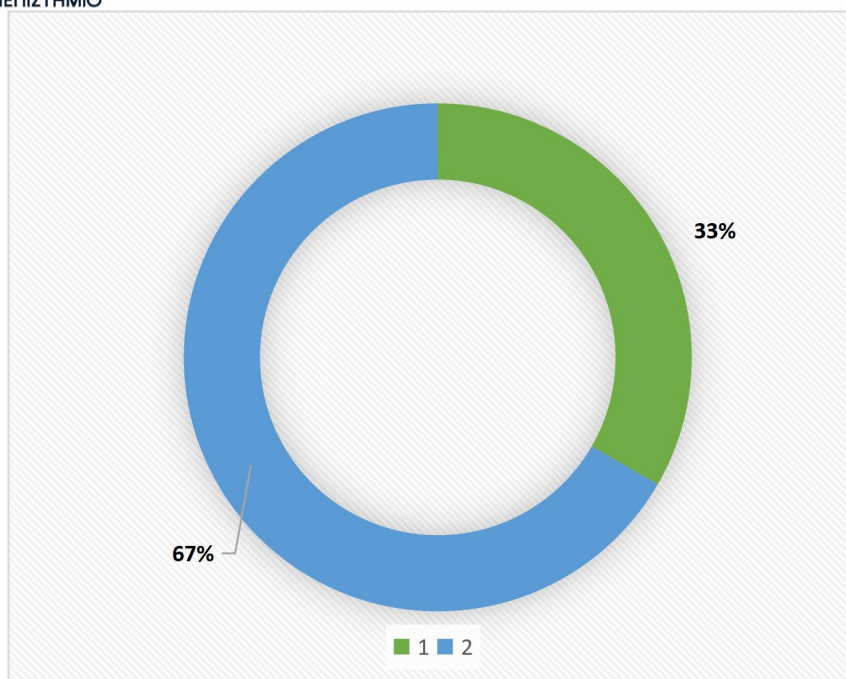
Αφού ολοκληρώθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών, σειρά έχει η ερώτηση,

Ερώτηση 6^η

Τι πιστεύεις ότι είναι η διάλεκτος ή το ιδίωμα;	
Δεν γνωρίζουν	14(67%)
Δίνουν τη δική τους απάντηση	7 (33%)
Σύνολο	21 (100%)

Από τα παιδιά, 14/21 δε γνωρίζουν την έννοια διάλεκτος και 7/21 δίνουν τη δική τους απάντηση. Κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών :

είναι η γλώσσα που μιλάνε σε άλλες περιοχές,
ένας διαφορετικός τρόπος ομιλίας,
είναι η γλώσσα που τη λένε σε άλλη πόλη,
άλλη γλώσσα,
διαφορετικά ελληνικά.



Σχήμα 2:Τι πιστεύεις ότι είναι η διάλεκτος η το ιδίωμα ;

Στην ερώτηση 7, Ποια από τις παρακάτω περιγραφές θεωρείς ότι περιγράφει καλύτερα τη λέξη "διάλεκτος";

α) Ένας τύπος φαγητού

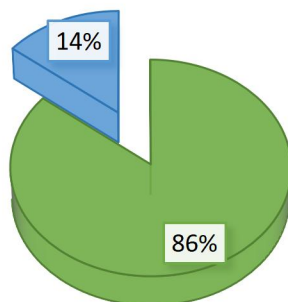
β) Μια παραλλαγή της γλώσσας που μιλιέται σε μία περιοχή

γ) Ένα είδος μουσικής

Όλοι οι μαθητές απάντησαν το β, μια παραλλαγή της γλώσσας που μιλιέται σε μια περιοχή.

Στην ερώτηση 8, Έχεις ακούσει κάποιον φίλο σου ή συγγενή σου να μιλάει διαφορετικά από τη γλώσσα που μιλάς εσύ; 18/21 μαθητές απάντησαν «ναι» και 3/21 έδωσαν την απάντηση «όχι»

Έχεις ακούσει κάποιον φίλο σου ή συγγενή σου να μιλάει διαφορετικά από τη γλώσσα που μιλάς εσύ;	
Ναι	18(86%)
Όχι	3 (14%)
Σύνολο	21(100%)



Σχήμα 3:

Έχεις ακούσει κάποιο φίλο σου ή συγγενή σου να μιλάει διαφορετικά από τη γλώσσα που μιλάς εσύ;

Στην ερώτηση 9 , Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι; 7/21 απάντησαν ελληνικά και ρώσικα, 3/21 μιλούν ελληνικά και ποντιακά, 2/21 ελληνικά και κρητικά, 1/21 μιλά εξολοκλήρου την αλβανική γλώσσα και 8/21 μιλούν ελληνικά.

Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;	
ελληνικά και ρώσικα	7(33%)
ελληνικά και ποντιακά	3(14%)
ελληνικά και κρητικά	2(10%)
αλβανικά	1(5%)
ελληνικά	8(38%)
Σύνολο	21



Σχήμα 4: Ποια γλώσσα μιλάτε σπίτι;

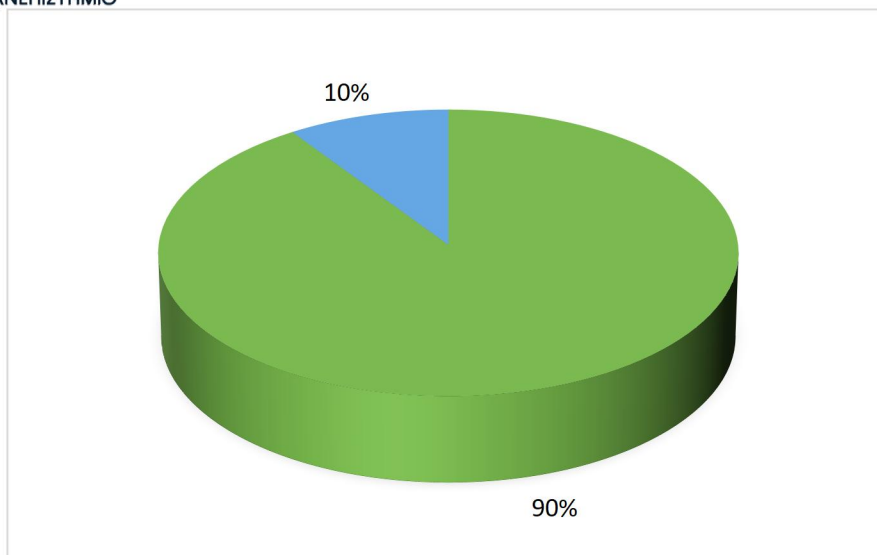
Στην ερώτηση 10 Έχεις μιλήσει ποτέ διαφορετικά από ό,τι μιλάς τώρα; Αν ναι, για ποιο λόγο;

19/21 από τα συμμετέχοντα παιδιά απάντησαν ναι και 2/21 έδωσαν ως απάντηση την επιλογή όχι.

Οι λόγοι που τονίστηκαν ήταν:

γιατί όταν πάμε στην Άρτα, εκεί μιλάνε διαφορετικά και ο μπαμπάς αρχίζει και μιλάει έτσι και έτσι μαθαίνω και εγώ,
για να μιλήσω με τον ξάδερφό μου και να μην καταλάβουν τι λέω,
για να μιλήσω με τα ξαδέρφια μου ρώσικα,
όταν έρχεται ο παππούς από την Κρήτη,
όταν είμαι σπίτι και όταν πάω στην Αλβανία γιατί οι άλλοι δεν ξέρουν ελληνικά,
για να καταλάβει η γιαγιά μιλάω ρώσικα,
αγγλικά στο φροντιστήριο.

Έχεις μιλήσει ποτέ διαφορετικά από ό,τι μιλάς τώρα; Αν ναι, για ποιο λόγο;	
Ναι	19(90%)
Όχι	2 (10%)
Σύνολο	21



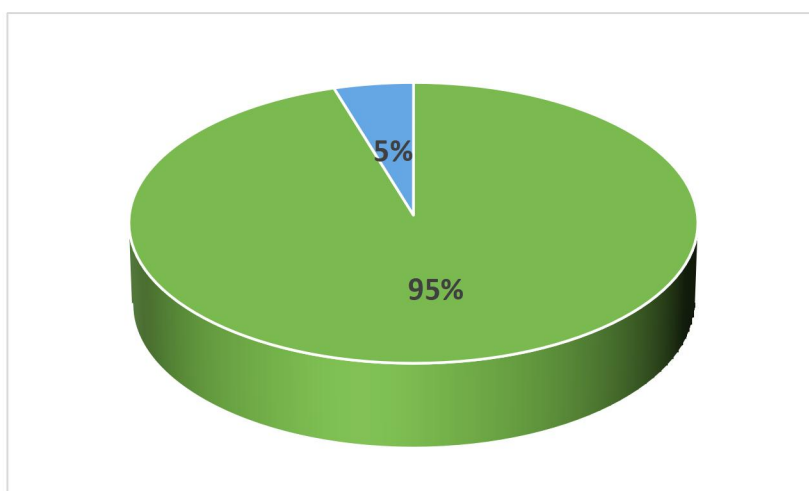
Σχήμα 5: Έχεις μιλήσει ποτέ διαφορετικά από ότι μιλάς τώρα; Αν ναι για ποιο λόγο;

Στην ερώτηση 11 Γνωρίζεις ότι σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας μιλάνε με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που μιλάμε μαζί και τη γλώσσα που μαθαίνεις στο σχολείο;

20 από τα 21 παιδιά απάντησαν την επιλογή *Ναι*, ότι δηλαδή γνωρίζουν ότι σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας μιλάνε διαφορετικά και μόνο 1 απάντησε την επιλογή *Όχι*.

Γνωρίζεις ότι σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας μιλάνε με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που μιλάμε μαζί και τη γλώσσα που μαθαίνεις στο σχολείο;

Ναι	20 (95%)
Όχι	1 (5%)
Σύνολο	21



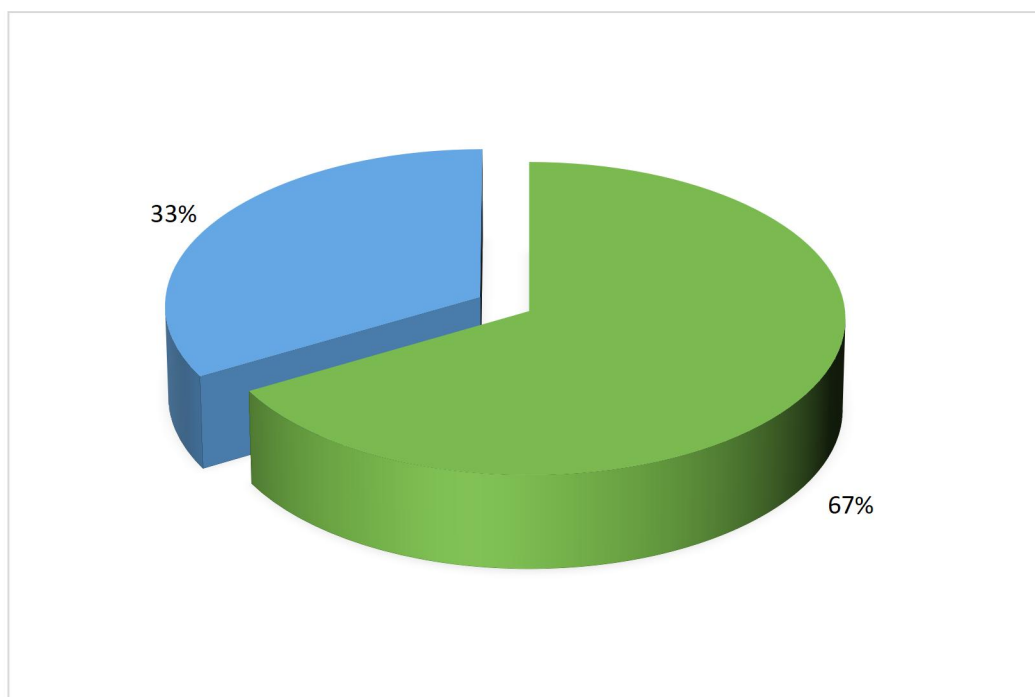
Σχήμα 6 : Γνωρίζεις ότι σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας μιλάνε με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που μιλάμε μαζί και τη γλώσσα που μαθαίνεις σχολείο;

Σε αυτό το σημείο ξεκινά το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου , με την παρακολούθηση βίντεο από το παραμύθι ‘‘της φύσης το χαϊφ’’ και την ανάγνωση του παραμυθιού ‘‘Χοχλιδάκια’’

Στην ερώτηση 1, Η γλώσσα που άκουσες διαφέρει από τη Νέα Ελληνική, δηλαδή τη γλώσσα που μιλάμε τώρα;

14/21 απάντησαν την επιλογή *Ναι* και 7/21 απάντησαν *Όχι*

Η γλώσσα που άκουσες διαφέρει από τη Νέα Ελληνική, δηλαδή τη γλώσσα που μιλάμε τώρα;	
Ναι	14(67%)
Όχι	7 (33%)
Σύνολο	21

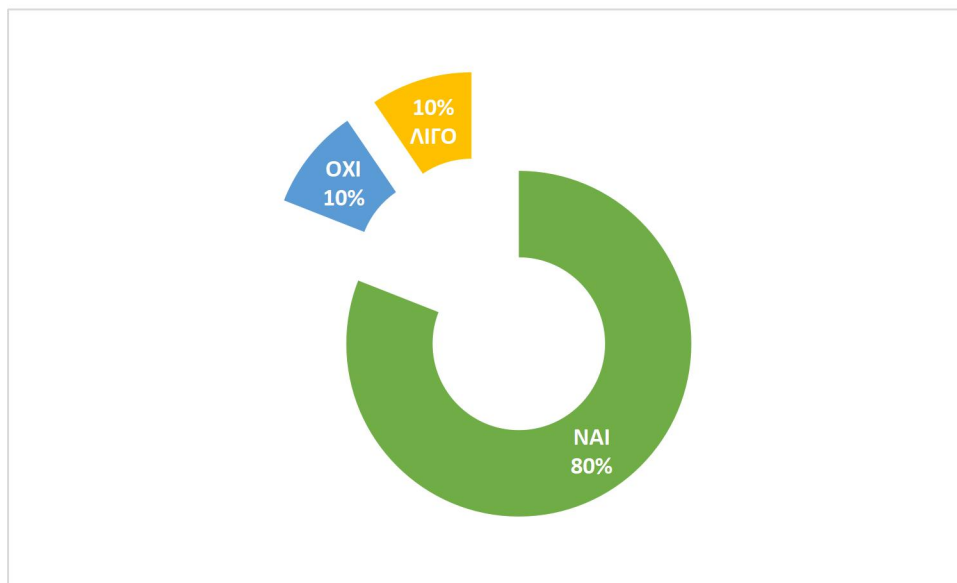


Σχήμα 7: Η γλώσσα που άκουσες διαφέρει από τη Νέα Ελληνική , δηλαδή τη γλώσσα που μιλάμε τώρα;

Στην ερώτηση 2, Σου αρέσει ο τρόπος που ακούγεται;

17/21 συμμετέχουσες και συμμετέχοντες απάντησαν *Ναι*, 2/21 απάντησαν *Όχι* και 2/21 απάντησαν *Λίγο*.

Σου αρέσει ο τρόπος που ακούγεται;	
Ναι	17(80%)
Όχι	2 (10%)
Λίγο	2 (10%)
Σύνολο	21

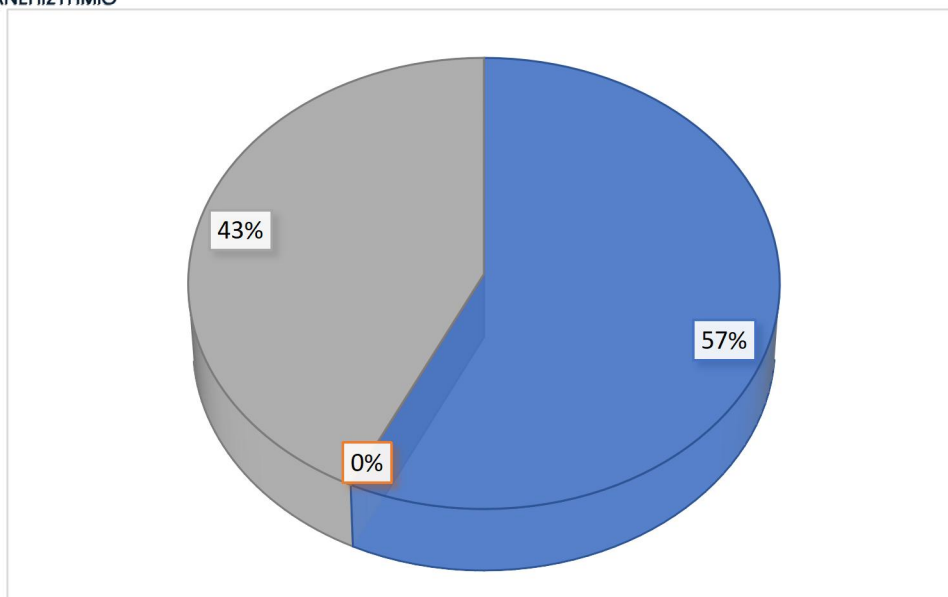


Σχήμα 8:Σου αρέσει ο τρόπος που ακούγεται;

Στην ερώτηση 3, Μπορείς να καταλάβεις τι λέει;

12/21 απάντησαν *Ναι*, 9/21 απάντησαν *Λίγο* ενώ κανείς δεν έδωσε την απάντηση *Όχι*.

Μπορείς να καταλάβεις τι λέει ;	
Ναι	12(57%)
Όχι	0 (0%)
Λίγο	9 (43%)
Σύνολο	21



Σχήμα 9: Μπορείς να καταλάβεις τί λέει;

Στην ερώτηση 4, Σου φαίνεται ωραίο να ακούς άλλη διάλεκτο;

16 από τα 21 παιδιά απάντησαν *Ναι*, 2 από τα 21 απάντησαν *Όχι* και 3 από τα 21 απάντησαν *Λίγο*.

Σου φαίνεται ωραίο να ακούς άλλη διάλεκτο;	
Ναι	16(76%)
Όχι	2((10%)
Λίγο	3((14%)
Σύνολο	21



Σχήμα 10: Σου φαίνεται ωραίο να ακούς άλλη διάλεκτο;

Στην ερώτηση 5, Αν κάποιος μιλάει διαφορετικά από εσένα, πως νιώθεις;
3/21 απάντησαν χαρά, 1/21 απάντησε περίεργα και 17/21 απάντησαν ότι δεν τους επηρεάζει το να μιλά κάποιος διαφορετικά.

Αν κάποιος μιλάει διαφορετικά από εσένα, πως νιώθεις ;	
Χαρά	3((14%)
Περίεργα	1 ((5%)
Δεν με επηρεάζει	17(81%)
Σύνολο	2121



Σχήμα 11:Αν κάποιος μιλάει διαφορετικά από σένα , πως νιώθεις ;

Στην ερώτηση 6, Θα ήθελες να μιλάς κι εσύ με διάλεκτο καμιά φορά;
17/21 έδωσαν ως απάντηση *Ναι*, 1/21 απάντησε *Όχι* και 4/21 την απάντηση *Δεν ξέρω*.

Θα ήθελες να μιλάς κι εσύ με διάλεκτο καμιά φορά;	
Ναι	(77%)
Όχι	(5%)
Δεν ξέρω	18%)
Σύνολο	21



Σχήμα 12:Θα ήθελες να μιλάς και συ ,με διάλεκτο καμιά φορά;

Στην ερώτηση 7, Έχεις δει, ακούσει ή διαβάσει κάποιο κείμενο στο σπίτι ή το σχολείο που να έχει λέξεις διαφορετικές από αυτές που εσύ μαθαίνεις;

15/21 έδωσαν ως απάντηση *Ναι* και 6/21 την απάντηση *Όχι*

Έχεις δει, ακούσει ή διαβάσει κάποιο κείμενο στο σπίτι ή το σχολείο που να έχει λέξεις διαφορετικές από αυτές που εσύ μαθαίνεις;	
Ναι	(71%)
Όχι	(29%)
Σύνολο	21

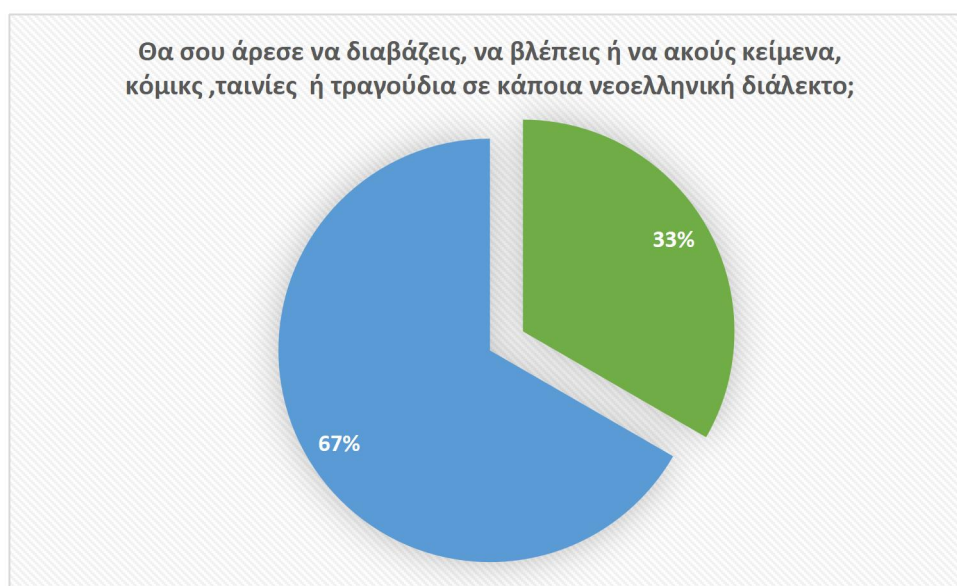


Σχήμα 13:

Έχεις δει, ακούσει ή διαβάσει κάποιο κείμενο στο σπίτι ή το σχολείο που να έχει λέξεις διαφορετικές από αυτές που εσύ μαθαίνεις;

Στην ερώτηση 8 Θα σου άρεσε να διαβάζεις, να βλέπεις ή να ακούς κείμενα, κόμικς ,ταινίες ή τραγούδια σε κάποια νεοελληνική διάλεκτο;
17/21 παιδιά απάντησαν *Ναι*, ότι θα τους άρεσε ενώ 4/21 απάντησαν *Όχι*.

Θα σου άρεσε να διαβάζεις, να βλέπεις ή να ακούς κείμενα, κόμικς ,ταινίες ή τραγούδια σε κάποια νεοελληνική διάλεκτο;	
Ναι	(67%)
Όχι	(33%)
Σύνολο	21

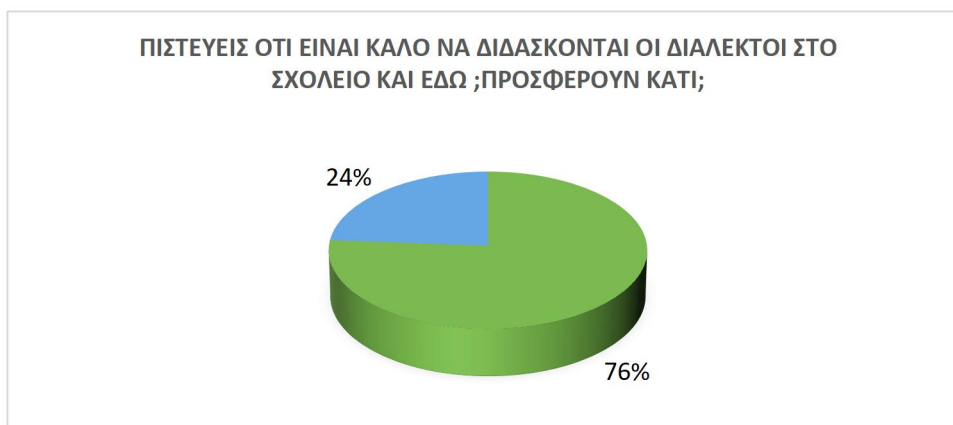


Σχήμα 14:
Θα σου άρεσε να διαβάζεις, να βλέπεις ή να ακούς κείμενα, κόμικς ,ταινίες ή τραγούδια σε κάποια νεοελληνική διάλεκτο;

Στην ερώτηση 9 Πιστεύεις ότι είναι καλό να διδάσκονται οι διάλεκτοι στο σχολείο και εδώ; Προσφέρουν κάτι;

16/21 απάντησαν *Ναι* και 5/21 απάντησαν *Όχι*. Η ερώτηση συνεχίζει *Αν ναι, τι θα μπορούσε;*
Τα παιδιά έδωσαν διάφορες απαντήσεις όπως:
μας διδάσκουν να συμπεριφερόμαστε,
μαθαίνω νέες διαλέκτους και νέες λέξεις, μαθαίνω πως μιλούσαν κάποτε,
θα μπορούσα να μάθω νέες λέξεις και να συμπεριφέρομαι καλά στη φύση,
να μπορούμε να επικοινωνήσουμε,
να μπορούμε να πάρουμε πληροφορίες για ένα μέρος από έναν κρητικό παππού,
για να καταλαβαίνω τα κρητικά τραγούδια στο σύλλογο που πηγαίνω,
μαθαίνω γλώσσες από άλλες περιοχές,
για να μάθω τα ποντιακά και τα κρητικά και νέες λέξεις.

Πιστεύεις ότι είναι καλό να διδάσκονται οι διάλεκτοι στο σχολείο και εδώ; Προσφέρουν κάτι;	
Ναι	(76%)
Όχι	(24%)
Σύνολο	21



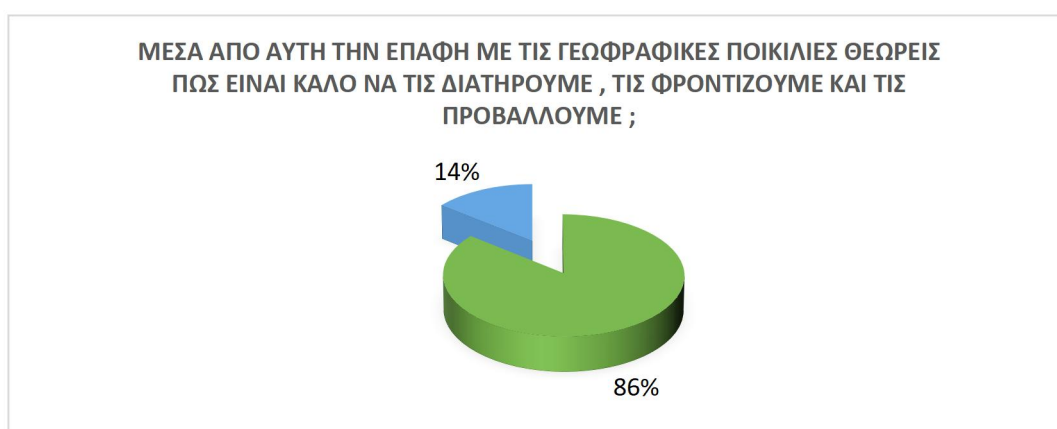
Σχήμα 15:

Πιστεύεις ότι είναι καλό να διδάσκονται οι διάλεκτοι στο σχολείο και εδώ; Προσφέρουν κάτι;

Στην ερώτηση 10, Μέσα από αυτή την επαφή με τις γεωγραφικές ποικιλίες θεωρείς πως είναι καλό να τις διατηρούμε , τις φροντίζουμε και τις προβάλλουμε;

18/21 απάντησαν Ναι και 3/21 όχι

10. Μέσα από αυτή την επαφή με τις γεωγραφικές ποικιλίες θεωρείς πως είναι καλό να τις διατηρούμε , τις φροντίζουμε και τις προβάλλουμε;	
Ναι	(86%)
Όχι	(14%)
Σύνολο	21



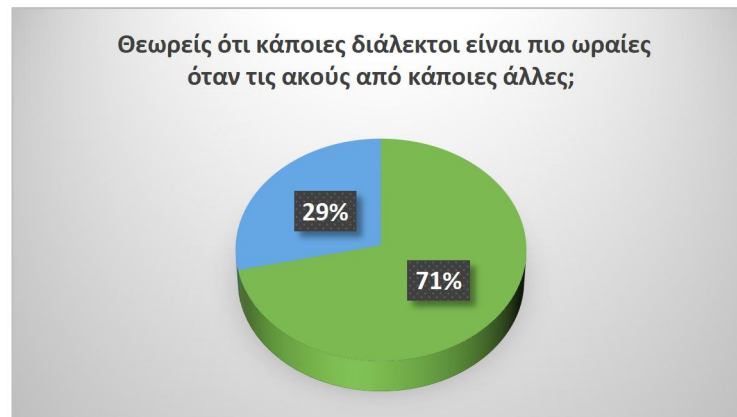
Σχήμα 16:

Μέσα από αυτή την επαφή με τις γεωγραφικές ποικιλίες θεωρείς πως είναι καλό να τις διατηρούμε , τις φροντίζουμε και τις προβάλλουμε;

Στην ερώτηση 11, Θεωρείς ότι κάποιες διάλεκτοι είναι πιο ωραίες όταν τις ακούς από κάποιες άλλες;

15/21 απάντησαν *Ναι* και 6/21 *Όχι*

Θεωρείς ότι κάποιες διάλεκτοι είναι πιο ωραίες όταν τις ακούς από κάποιες άλλες;	
Ναι	(71%)
Όχι	(29%)
Σύνολο	21



Σχήμα 17:

Θεωρείς ότι κάποιες διάλεκτοι είναι πιο ωραίες όταν τις ακούς από κάποιες άλλες;

Στην ερώτηση 12, Ποια λέξη σε εντυπωσίασε περισσότερο και γιατί;, οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες έδωσαν η καθεμιά και ο καθένας τις δικές τους λέξεις τόσο από το παραμύθι στην κρητική διάλεκτο όσο και από το παραμύθι από την ποντιακή διάλεκτο.

Χαρακτηριστικά:

ζωμερίτης, γιατί δεν την έχω ξανακούσει

σέβος, γιατί ακούγεται διαφορετικά

σση, γιατί ακούγεται και γράφεται αλλιώς

τα χοχλιδάκια, γεις,

πουλόπομ' ο τρόπος που ακούγεται και στο παραμύθι και στα ποντιακά τραγούδια γιατί μαθαίνω ποντιακή λίρα,

εξεπροβέρνανε γιατί είναι περίεργο όπως ακούγεται

σχεδόν όλες, γιατί τις βλέπω και τις ακούω πρώτη φορά

μάγουλό ντως, γιατί αυτή μου έμεινε, είναι διαφορετικό το ντως

φρουκάται, γιατί δεν την ξέρω και ακούγεται αλλιώς

Στην ερώτηση 13, Θα σου άρεσε να παρακολουθούσαμε 'τα μυαλά που κουβαλάς' ή κάποια άλλη ταινία στη γλώσσα που άκουσες;

17/21 απάντησαν *Ναι*, 4/21 απάντησαν *Όχι*.

Θα σου άρεσε να παρακολουθούσαμε ‘‘τα μυαλά που κουβαλάς’’ ή κάποια άλλη ταινία στη γλώσσα που άκουσες;	
Ναι	17(81%)
Όχι	4 (19%)
Σύνολο	2121



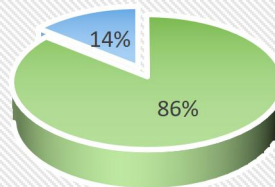
Σχήμα 18:

Θα σου άρεσε να παρακολουθούσαμε ‘‘τα μυαλά που κουβαλάς’’ ή κάποια άλλη ταινία στη γλώσσα που άκουσες;

**Στην ερώτηση 14, Θα σου άρεσε η ιδέα , κάθε φορά που έχουμε μάθημα να αναζητούμε
μια λέξη από τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και να την τοποθετούμε στο ευρετήριό μας,
δημιουργώντας το δικό μας ‘‘αλλιώτικο’’ λεξικό;**
18/21 απάντησαν *Ναι* και 3/21 *Όχι*.

Θα σου άρεσε η ιδέα , κάθε φορά που έχουμε μάθημα να αναζητούμε μια λέξη από τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και να την τοποθετούμε στο ευρετήριό μας, δημιουργώντας το δικό μας ‘‘αλλιώτικο’’ λεξικό;	
Ναι	18(86%)
Όχι	3 ((14%)
Σύνολο	2121

Θα σου άρεσε η ιδέα, κάθε φορά που έχουμε μάθημα να αναζητούμε μια λέξη από τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και να την τοποθετούμε στο ευρετήριό μας, δημιουργώντας το δικό μας, "αλλιιώτικο" λεξικό;



Σχήμα 19:

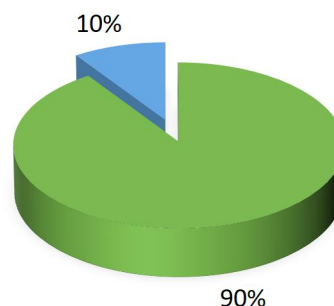
Θα σου άρεσε η ιδέα , κάθε φορά που έχουμε μάθημα να αναζητούμε μια λέξη από τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και να την τοποθετούμε στο ευρετήριό μας, δημιουργώντας το δικό μας "αλλιιώτικο" λεξικό;

Στην ερώτηση 15, **Θα ήθελες στο μέλλον να μάθεις περισσότερες διαλέκτους με τη βοήθεια βίντεο και ήχου;**

19/21 έδωσαν ως απάντηση *Ναι* και 2/21 την απάντηση *Όχι*

Θα ήθελες στο μέλλον να μάθεις περισσότερες διαλέκτους με τη βοήθεια βίντεο και ήχου;	
Ναι	(90%)
Όχι	(10%)
Σύνολο	21

ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΝΑ ΜΑΘΕΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΒΙΝΤΕΟ ΚΑΙ ΗΧΟΥ;



Σχήμα 20:

Θα ήθελες στο μέλλον να μάθεις περισσότερες διαλέκτους με τη βοήθεια βίντεο και ήχου;

Στην ερώτηση 16, Γυρνώντας από τις καλοκαιρινές σου διακοπές , θα φέρεις μαζί σου στη βαλίτσα, πέντε λέξεις που λένε μόνο στον τόπο που επισκέφτηκες;

και τα 21 παιδιά απάντησαν *Ναι*, ότι δηλαδή θα φέρουν 5 λέξεις που λένε στον τόπο που επισκέφτηκαν.

5.5.2 Ερωτηματολόγιο μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο γυμνάσιο

Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν 7, 4 αγόρια και 3 κορίτσια όλων των τάξεων του γυμνασίου.

1. Φύλο

Φύλο	Πλήθος	Ποσοστό
Αγόρι	4	57,1%
Κορίτσι	3	42,9%

4, Όλα τα παιδιά (7) είναι κάτοικοι Άνω Λιοσίων με καταγωγή από Μυτιλήνη, Πελοπόννησο, Ρωσία, Πόντο, Λιβαδειά

Στην ερώτηση 6 Τι πιστεύεις ότι είναι η διάλεκτος ή το ιδίωμα,;

οι 4/7 δεν γνωρίζουν ενώ οι 3/7 δίνουν τη δική τους απάντηση.

Ενδεικτικά οι απαντήσεις ήταν:

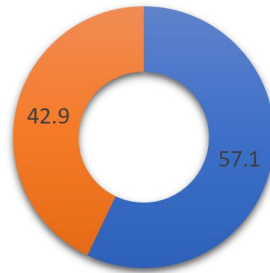
έχουν τα ίδια γράμματα αλλά άλλη προφορά,

διάλεκτος είναι η γλώσσα της κάθε καταγωγής,

είναι οι λέξεις ή οι φράσεις που μπορεί οι άνθρωποι της πόλης να μιλάνε διαφορετικά από τους ανθρώπους στα χωριά.

Απάντηση	Πλήθος	Ποσοστό
Δεν γνωρίζουν	4	57,1%
Έδωσαν τη δική τους γνώμη	3	42,9%

Τι πιστεύεις ότι είναι η διάλεκτος ή το ιδίωμα ;



Σχήμα21:

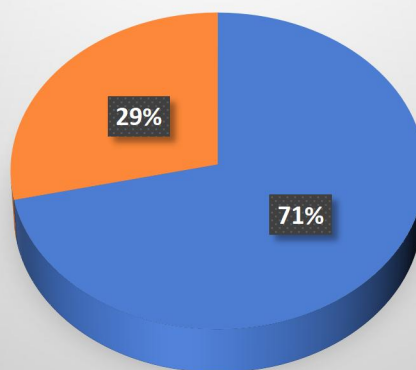
Τι πιστεύεις ότι είναι η διάλεκτος ή το ιδίωμα;

Στην ερώτηση 7, Με ποιο τρόπο μπορείς να καταλάβεις τι σημαίνει "διάλεκτος";, και οι 7 μαθήτριες και μαθητές απάντησαν την επιλογή α, από τις λέξεις που χρησιμοποιεί κανείς και από τον τρόπο που προφέρει τα γράμματα.

Στην ερώτηση 8, Έχεις ακούσει κάποιον φίλο σου ή συγγενή σου να μιλάει διαφορετικά από τη γλώσσα που μιλάς εσύ;

5/7 απάντησαν *Ναι* και 2/7 απάντησαν *Όχι*

Έχεις ακούσει κάποιον φίλο ή συγγενή σου να μιλάει διαφορετικά από τη γλώσσα που μιλάς εσύ;



Σχήμα22:

Έχεις ακούσει κάποιον φίλο σου ή συγγενή σου να μιλάει διαφορετικά από τη γλώσσα που μιλάς εσύ;

Στην ερώτηση 9, Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;

Τα 5 από τα 7 παιδιά απάντησαν ελληνικά και τα 2 από τα 7 απάντησαν ελληνικά και ρώσικα

Γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι	Πλήθος απαντήσεων
ελληνικά	5(72%)
ελληνικά και ρώσικα	2(29%)
σύνολο απαντήσεων	7



Σχήμα 23:
Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;

Στην ερώτηση 10, Έχεις μιλήσει ποτέ διαφορετικά από τον τρόπο που μιλάς τώρα; Αν ναι, για ποιο λόγο;

Τα 5 από τα 7 παιδιά έδωσαν ως απάντηση την επιλογή *Ναι* και τα 2 από τα 7 την επιλογή *Όχι*. Κάποιες απαντήσεις των παιδιών:

Κάναμε πλάκα μεταξύ μας, με τον παππού και τη γιαγιά,
Διότι μιλάνε και οι συγγενείς μου ρώσικα και επικοινωνούμε μαζί τους.
Ρώσικα για να μιλάω με τη μαμά μου, τη γιαγιά μου και τους συγγενείς μου.

Στην ερώτηση 11, Γνωρίζεις ότι σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας μιλάνε με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που μιλάμε μαζί και τη γλώσσα που μαθαίνεις στο σχολείο; ,
 τα ποσοστά είναι ίδια με την ερώτηση 9,10 , δηλαδή 5 από τα 7 παιδιά απάντησαν *Ναι* και 2 από τα 7 απάντησαν *Όχι*.

Στην ερώτηση 1, Η γλώσσα που άκουσες διαφέρει από τη Νέα Ελληνική, δηλαδή τη γλώσσα που μιλάμε τώρα; ,
 το σύνολο των παιδιών (7) απάντησε *Ναι*

Στην ερώτηση 2, Σου αρέσει ο τρόπος που ακούγεται;

4/7 απάντησαν *Ναι*, 1/7 *Όχι* και 2/7 *Λίγο*



Σχήμα24:
Σου αρέσει ο τρόπος που ακούγεται;

Με τον ίδιο τρόπο, όπως στην ερώτηση 2, απαντούν και στην ερώτηση 3, Μπορείς να καταλάβεις τι λέει;

δηλαδή 4/7 απάντησαν *Ναι*, 1/7 *Όχι* και 2/7 *Λίγο*

Στην ερώτηση 4, Σου φαίνεται ωραίο να ακούς άλλη διάλεκτο ή ντοπιολαλιά;, το σύνολο των παιδιών έδωσε ως απάντηση *Ναι* , δηλαδή 7/7

Στην ερώτηση 5, Πώς νιώθεις αν κάποιος μιλάει διαφορετικά από εσένα;

Κανένα παιδί δεν έδωσε ως επιλογή *Χαρά*, 1/7 έδωσε την επιλογή *περιέργεια* και 6/7 ότι *δεν επηρεάζεται από τρόπο που μιλάει κάποιος /α*

Πώς νιώθεις αν κάποιος μιλάει διαφορετικά από εσένα;	
χαρά	0(0%)
περιέργεια	1(14%)
Δεν με επηρεάζει	6(86%)



Σχήμα25:
Πώς νιώθεις αν κάποιος μιλάει διαφορετικά από εσένα;

Στην ερώτηση 6, Θα ήθελες να μιλάς κι εσύ διαφορετικά με διάλεκτο ή ντοπιολαλιά;, 4/7 θα ήθελαν να μιλούν διαφορετικά με διάλεκτο ή ντοπιολαλιά, δίνοντας την απάντηση *Ναι*, 1/7 δίνει ως απάντηση *Όχι* και 2/7 την απάντηση *Δεν ξέρω*

Θα ήθελες να μιλάς κι εσύ διαφορετικά με διάλεκτο ή ντοπιολαλιά;	
Ναι	4(57%)
Όχι	1(14%)
Δεν ξέρω	2(29%)

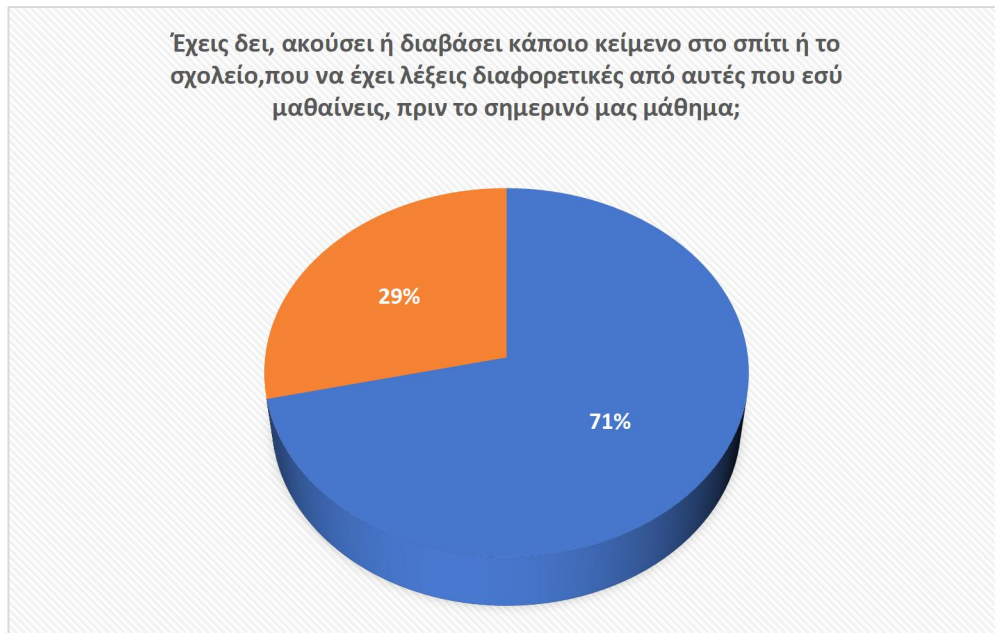


Σχήμα26:
Θα ήθελες να μιλάς κι εσύ διαφορετικά με διάλεκτο ή ντοπιολαλιά;

Στην ερώτηση 7, Έχεις δει, ακούσει ή διαβάσει κάποιο κείμενο στο σπίτι ή το σχολείο που να έχει λέξεις διαφορετικές από αυτές που εσύ μαθαίνεις, πριν το σημερινό μας μάθημα ;,

5/7 απαντούν *Ναι* και 2/7 απαντούν *Όχι*.

Έχεις δει, ακούσει ή διαβάσει κάποιο κείμενο στο σπίτι ή το σχολείο που να έχει λέξεις διαφορετικές από αυτές που εσύ μαθαίνεις, πριν το σημερινό μας μάθημα ;	
Ναι	5 (71%)
Όχι	2(29%)



Σχήμα27:

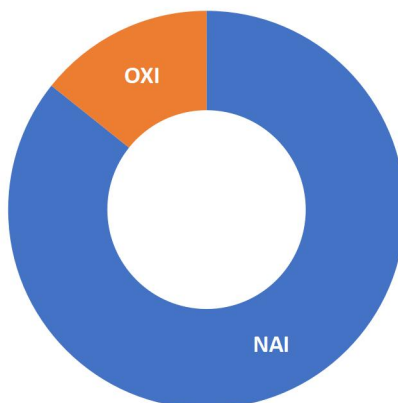
Έχεις δει, ακούσει ή διαβάσει κάποιο κείμενο στο σπίτι ή το σχολείο που να έχει λέξεις διαφορετικές από αυτές που εσύ μαθαίνεις, πριν το σημερινό μας μάθημα ;

Στην ερώτηση 8, Θα σου άρεσε να διαβάζεις, να βλέπεις ή να ακούς λογοτεχνικά κείμενα, κόμικς, τραγούδια ή ταινίες σε κάποια νεοελληνική διάλεκτο;,

6/7 απαντούν *Ναι* και 1/7 απαντά *Όχι*

Θα σου άρεσε να διαβάζεις, να βλέπεις ή να ακούς λογοτεχνικά κείμενα, κόμικς, τραγούδια ή ταινίες σε κάποια νεοελληνική διάλεκτο;	
Ναι	6(86%)
Όχι	1(14%)

ΘΑ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΕΙΣ , ΝΑ ΒΛΕΠΕΙΣ Ή ΝΑ ΑΚΟΥΣ
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ , ΚΟΜΙΚΣ , ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ Ή ΤΑΙΝΙΕΣ ΣΕ
ΚΑΠΟΙΑ ΝΕΟΛΛΗΝΙΚΗ ΔΙΑΛΕΚΤΟ;



Σχήμα 28:

Θα σου άρεσε να διαβάζεις, να βλέπεις ή να ακούς λογοτεχνικά κείμενα, κόμικς, τραγούδια ή ταινίες σε κάποια νεοελληνική διάλεκτο;

Στην ερώτηση 9, Πιστεύεις ότι το να διδάσκονται οι διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες στο σχολείο είναι σημαντικό και μπορεί να προσφέρει κάτι,;

τα παιδιά απαντούν όπως και στην ερώτηση 8, 6/7 *Ναι* και 1/7 *Όχι*. Η ερώτηση ωστόσο συμπεριλαμβάνει και το υποερώτημα *Αν ναι, τι θα μπορούσε,;* Τι είναι αυτό δηλαδή που μπορεί να προσφέρει η διδασκαλία των γλωσσικών ποικιλιών στα σχολεία;

Οι συμμετέχουσες μαθήτριες και οι συμμετέχοντες μαθητές έδωσαν ενδεικτικά τις απαντήσεις:

Γιατί προσφέρει περισσότερες γνώσεις όπως να μιλάω, να γράφω και να διαβάζω,
Παίρνουμε γνώση από τη γλώσσα
Για να μπορούμε να μιλάμε μαζί τους και να μαθαίνουμε για το παρελθόν
Γιατί μαθαίνουμε νέες λέξεις

Στην ερώτηση 10, Μέσα από αυτή την επαφή με τις γεωγραφικές ποικιλίες θεωρείς πως είναι καλό να τις διατηρούμε , τις φροντίζουμε και τις προβάλλουμε,;

το σύνολο των παιδιών 7/7 απαντά *Ναι* και κανείς *Όχι*

Στην ερώτηση 11, Θεωρείς ότι κάποιες διάλεκτοι είναι πιο ωραίες όταν τις ακούς από κάποιες άλλες,;

5/7 δίνουν ως απάντηση *Ναι* και 2/7 την απάντηση *Όχι*

Θεωρείς ότι κάποιες διάλεκτοι είναι πιο ωραίες όταν τις ακούς από κάποιες άλλες;

Ναι	5(71%)
-----	--------



Σχήμα 29:

Θεωρείς ότι κάποιες διάλεκτοι είναι πιο ωραίες όταν τις ακούς από κάποιες άλλες,;

Στη ερώτηση 12, Ποια λέξη σε εντυπωσίασε περισσότερο και γιατί; , οι μαθήτριες και οι μαθητές απαντούν:

Θκιαμαντοπούλα, γιατί είναι παράξενη.

Λιανοπαίδι, γιατί δεν την έχω ξανακούσει

Μμαθκια, μου αρέσει όπως ακουγόταν

Ακουρμαίνονταν και αχερόμπασμαν γιατί έχει μεγάλη διαφορά με τη νεοελληνική γλώσσα

Σαλάισμα, γιατί είναι περίεργα γραμμένη

Μπονόρα, ακούγεται αλλιώς

Αναδοσά, δεν την έχω ακούσει

Στην ερώτηση 13, Θα σου άρεσε η ιδέα, κάθε φορά που έχουμε μάθημα να αναζητούμε μια λέξη από τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και να την τοποθετούμε στο ευρετήριό μας, δημιουργώντας το δικό μας "αλλιιώτικο" λεξικό;

Όλοι και όλες, 7/7 απάντησαν Ναι

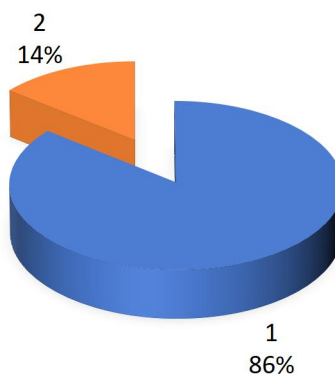
Στην ερώτηση 14, Θα σου άρεσε η ιδέα το καλοκαίρι, στο τέλος των μαθημάτων να προσπαθήσουμε να συνθέσουμε ένα δικό μας τραγούδι ή να ανεβάσουμε μια μικρή θεατρική παράσταση με τα υπόλοιπα παιδιά με κείμενο γραμμένο σε μια διάλεκτο ή μια ντοπιολαλιά;

6/7 απαντούν Ναι και 1/7 απαντά Όχι

Θα σου άρεσε η ιδέα το καλοκαίρι, στο τέλος των μαθημάτων να προσπαθήσουμε να συνθέσουμε ένα δικό μας τραγούδι ή να ανεβάσουμε μια μικρή θεατρική παράσταση με τα υπόλοιπα παιδιά με κείμενο γραμμένο σε μια διάλεκτο ή μια ντοπιολαλιά;

Ναι	6(86%)
Όχι	1(14%)

ΘΑ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕ Η ΙΔΕΑ ΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ , ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΝΑ ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΟΥΜΕ ΝΑ ΣΥΝΘΕΣΟΥΜΕ ΕΝΑ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΤΡΑΓΟΥΔΙ Ή ΝΑ ΑΝΕΒΑΣΟΥΜΕ ΜΙΑ ΜΙΚΡΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΜΕ ΤΑ ΥΠΟΛΟΙΠΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΚΕΙΜΕΝΟ ΓΡΑΜΜΕΝΟ ΣΕ ΜΙΑ ΔΙΑΛΕΚΤΟ Ή ΜΙΑ ΝΤΟΠΙΟΛΑΛΙΑ ;



Σχήμα 30:

Θα σου άρεσε η ιδέα το καλοκαίρι, στο τέλος των μαθημάτων να προσπαθήσουμε να συνθέσουμε ένα δικό μας τραγούδι ή να ανεβάσουμε μια μικρή θεατρική παράσταση με τα υπόλοιπα παιδιά με κείμενο γραμμένο σε μια διάλεκτο ή μια ντοπιολαλιά;

Τέλος, στην ερώτηση 15, Γυρνώντας από τις καλοκαιρινές σου διακοπές , θα φέρεις μαζί σου στη βαλίτσα, πέντε λέξεις που λένε μόνο στον τόπο που επισκέφτηκες;,
7/7 απαντούν *Ναι*, δηλώνοντας την προθυμία τους , να “μεταφέρουν” 5 νέες λέξεις από τον τόπο που θα επισκεφτούν για τις καλοκαιρινές τους διακοπές.

5.6 Ανάλυση ερωτηματολογίων

5.6.1 Ανάλυση ερωτηματολογίου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά πριν το γλωσσικό διαλεκτικό ερέθισμα συμπεραίνονται τα ακόλουθα:

Οι μαθήτριες και οι μαθητές σε ποσοστό 67% δεν γνωρίζουν την έννοια διάλεκτος ή ιδίωμα ενώ το 33% δίνει την προσωπική του απάντηση.

Υπάρχει έντονη η επαφή με διαφορετικές γλωσσικές μορφές αφού 86% έχουν ακούσει κάποιο φίλο ή συγγενή να μιλάει διαφορετικά, 90% δηλώνουν ότι έχουν μιλήσει διαφορετικά σε κάποιες στιγμές τους, λαμβάνοντας υπόψιν ότι αρκετοί είναι και δίγλωσσοι καθώς 95% γνωρίζουν ότι σε άλλες περιοχές της Ελλάδας μιλούν με διαφορετικό τρόπο από εκείνον που μιλάνε τα ίδια τα παιδιά.

Επιπλέον, μόνο 38% μιλούν αποκλειστικά ελληνικά ενώ η πλειοψηφία συνδυάζει την ελληνική γλώσσα με ρωσικά (33%), με ποντιακά (14%), με κρητικά (10%), με αλβανικά (5%). Το φαινόμενο αυτό μας φανερώνει έντονα τη γλωσσική ποικιλία, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ή δεύτερο ερωτηματολόγιο, μετά το πέρας του γλωσσικού ερεθίσματος, τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται και αποδέχονται τις διαλέκτους αφού το μεγαλύτερο ποσοστό 67% αναγνωρίζουν ότι οι διάλεκτοι (χοχλιδάκια - κρητική διάλεκτος, της φύσης το χαϊφ - ποντιακή διάλεκτος) διαφέρουν από τη Νέα Ελληνική, 80% απαντά ότι τους αρέσει ο τρόπος που ακούγεται η διάλεκτος, παρόλο που 43% καταλαβαίνουν ‘‘λίγο’’. Παράλληλα, το 76% δηλώνει ότι τους αρέσει ο τρόπος που ακούγονται.

Τα παιδιά, κατόπιν, φαίνεται να διατηρούν ανεκτικότητα στη γλωσσική διαφορετικότητα, αφού 81% δηλώνει ότι δεν τους επηρεάζει αν κάποιος μιλά με διαφορετικό τρόπο.

Όσον αφορά στο σχολείο και τη διδασκαλία των διαλέκτων τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και στον χώρο του κέντρου το 76% των παιδιών θεωρεί θετική τη διδασκαλία των διαλέκτων, το 86% επιθυμεί τη δημιουργία ενός ‘‘αλλιιώτικου’’ λεξικού με διαλεκτικές λέξεις. Έντονο διαφαίνεται και τα ενδιαφέρον για τη βιωματική και διαδραστική προσέγγιση για τη γλωσσική ποικιλία αφού το 90% θα ήθελε να μαθαίνει διαλέκτους με βίντεο και ήχο.

Το 81% θα ήθελε να δει ταινία (π.χ. "Τα μυαλά που κουβαλάς") σε κάποια διάλεκτο και 67% επιθυμεί να διαβάζει, βλέπει ή ακούει κόμικς, τραγούδια σε διαλέκτους.

Θετική παραμένει η στάση των παιδιών προς τη γλωσσική ποικιλία λαμβάνοντας υπόψη το 86% που θεωρεί σημαντικό να διατηρούνται και να προβάλλονται οι διάλεκτοι.

Μεγάλο μέρος των παιδιών, 71% πιστεύει ότι κάποιες διάλεκτοι είναι "πιο ωραίες" στο άκουσμά τους.

Συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρά το γεγονός του ότι δεν έχουν σαφή γνώση της έννοιας «διάλεκτος», διάκρινται θετικά απέναντι στη γλωσσική ποικιλία. Τα ίδια τα παιδιά προέρχονται από πολυγλωσσικά περιβάλλοντα και δείχνουν έντονο το ενδιαφέρον να μαθαίνουν περισσότερα και να ενσωματώνουν τις διαλέκτους στην καθημερινή και τη σχολική ζωή. Όλα αυτά τα στοιχεία φανερώνουν ότι η γλωσσική εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να ενισχυθεί με μεγαλύτερη έμφαση στη γλωσσική ποικιλία αλλά και την αρχή της διαπολιτισμικότητας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

5.6.2 Ανάλυση ερωτηματολογίου για τους μαθητές του γυμνασίου

Στο ερωτηματολόγιο που αφορούσε στις μαθήτριες και τους μαθητές του γυμνασίου παρατηρείται θετική στάση απέναντι στις διαλέκτους.

Χαρακτηριστικά, σε 3 ερωτήσεις (10, 13, 15) υπάρχει καθολική αποδοχή (100%), δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι οι συμμετέχουσες μαθήτριες και οι συμμετέχοντες μαθητές θεωρούν πολύ θετική τη διατήρηση, την ενασχόληση και την ανάδειξη των γλωσσικών ποικιλιών.

Ενθουσιασμός παρατηρείται και για δημιουργικές δραστηριότητες. Η πλειοψηφία των παιδιών είναι θετική σε δραστηριότητες όπως το "αλλιώτικο λεξικό", η δημιουργία τραγουδιού ή θεατρικού έργου σε κάποια διάλεκτο και η αναζήτηση λέξεων από τον τόπο επίσκεψής τους κατά τις καλοκαιρινές τους διακοπές, είτε πρόκειται για τον τόπο καταγωγής είτε για ένα νέο μέρος που πρόκειται να επισκεφτούν.

Τα 6 από τα 7 παιδιά, το 86% θεωρούν σημαντική τη διδασκαλία των διαλέκτων τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και στον χώρο της εξατομικευμένης εκπαίδευσής τους, στον χώρο του κέντρου, φανερώνοντας την πολιτισμική και εκπαιδευτική αξία των διαλέκτων. Το 71% δηλώνει ότι ορισμένες διάλεκτοι είναι πιο "ευχάριστες" στην ακρόαση, στο άκουσμά τους, τοποθετώντας την δική τους υποκειμενική κρίση και σύνδεση με κάποιες γλωσσικές ποικιλίες. Θετικό το πρόσημο (71%) αποτελεί και η ερώτηση 7, στην ιδέα να διαβάζουν ή να βλέπουν έργα γραμμένα σε διάλεκτο. Ίσως σχετίζεται με τον βαθμό κατανόησης, την αισθητική, τον απεικονιστικό τρόπο. Ένα παιδί για παράδειγμα με διάσπαση προσοχής ή διαταραχή της ανάγνωσης είναι ωφέλιμο να ακούσει ένα έργο ή να το δει ή και τα δυο μαζί μέσω ενός βίντεο από το να πάρει απλώς γραμμένο ένα κείμενο.

Οι μαθήτριες και οι μαθητές στο σύνολό τους δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θετική στάση απέναντι στη χρήση και ενσωμάτωση των διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς υποστηρίζουν πολιτισμικές δράσεις που ενισχύουν την επαφή τους με τις διαλέκτους.

Η ενεργητική συμμετοχή τους και η πρόθεσή τους, όπως οι λέξεις που θα φέρουν από τις διακοπές τους, η θεατρική παράσταση ή η σύνθεση ενός τραγουδιού σε διαλεκτική μορφή, φαίνεται να ενθουσιάζει περισσότερο τα παιδιά με την δική τους εμπλοκή και την αλληλεπίδρασή τους.

6.Συμπεράσματα και προτάσεις

Όπως αναδείχθηκε μέσα από την προσπάθεια στην παρούσα εργασία, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών, η φύση της μεταξύ τους επικοινωνίας αλλά και ο γεωγραφικός χώρος συνιστούν θεμελιώδεις παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση της γλωσσικής ετερογένειας και ποικιλομορφίας. Καθώς αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά της κοινωνίας, η οποία δύναται να διαφοροποιείται γλωσσικά. Στη γλωσσική χρήση κάθε φυσικού ομιλητή ενσωματώνονται εκείνα τα στοιχεία που αποκαλύπτουν πτυχές της ταυτότητάς του. Με τον τρόπο αυτό, με τα κοινά και διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία συγκροτεί την ιδιόλεκτό του, η οποία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου γλωσσικού συνόλου. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις γλωσσικές ποικιλίες με βάση τον ομιλητή, και ειδικότερα σε εκείνες που αντανακλούν στοιχεία της καταγωγής του. Οι γεωγραφικές διάλεκτοι και τα ιδιώματα συνιστούν μορφές μιας υπερκείμενης, αυτόνομης γλώσσας, αναπαράγοντας και αντικατοπτρίζοντας κοινωνικούς, γεωγραφικούς και επικοινωνιακούς διαχωρισμούς, αποτελώντας υποδιαιρέσεις της γλώσσας στην οποία ανήκουν. Τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά που φέρει η διάλεκτος, πιθανόν είναι να καθιστούν δυσχερή την κατανόηση από ομόγλωσσους, μη ντόπιους ομιλητές. Δεν ισχύει το ίδιο στην περίπτωση των ιδιωμάτων που παρουσιάζουν μικρότερη απόκλιση από την υπερκείμενη γλώσσα, χωρίς να δυσκολεύουν ιδιαίτερα την κατανόηση όσων ειπώνονται.

Ως τυποποιημένη μορφή της υπερκείμενης γλώσσας, η πρότυπη γλώσσα κατέχει υψηλό κοινωνικό κύρος, εν αντιθέσει με τις διαλέκτους και τα ιδιώματα που συχνά στιγματίζονται ως χαμηλού κύρους ποικιλίες. Στην Ελλάδα, η Κοινή Νεοελληνική γλώσσα, η οποία δεν προέρχεται από κάποια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, έχει θεσμοθετηθεί, κωδικοποιηθεί μέσω λεξικών και γραμματικής, και αποτελεί τη γλωσσική ποικιλία της εκπαίδευσης, των Μ.Μ.Ε. και της δημόσιας διοίκησης. Εδραιώθηκε μετά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, έπειτα από κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές ζυμώσεις και παρόλο που γλωσσολογικά η Κ.Ν.Ε. δεν φέρει ανώτερη αξία από τις διαλέκτους, εντούτοις, παρουσιάζεται ως η μόνη «ορθή» μορφή, με αποτέλεσμα να δημιουργεί ένα πλαίσιο στο οποίο οι αποκλίσεις συχνά στιγματίζουν τους διαλεκτόφωνους ομιλητές.

Αναπόφευκτα, διαμορφώνονται αρνητικές κοινωνικές στάσεις, απόψεις και προκαταλήψεις γύρω από τη χρήση διαλέκτων και των μητρικών γλωσσών, με αποτέλεσμα πολλοί διαλεκτόφωνοι να αποδέχονται την «κατωτερότητα» της γλωσσικής τους ποικιλίας, αόό τη μη χρήση της πρότυπης ποικιλίας. Οι στάσεις αυτές διαμορφώνονται ήδη από την παιδική ηλικία, μέσα από της φορείς κοινωνικοποίησης της η οικογένεια, η εκπαίδευση και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, που προβάλλουν πρότυπα γλωσσικής ορθότητας και κοινωνικής αποδοχής.

Αξίζει να σημειωθεί ότι , στο πλαίσιο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, η γλωσσική ποικιλότητα αναγνωρίζεται ως βασικό στοιχείο της διδακτικής πράξης. Αντιμετωπίζεται ως πολυδιάστατο φαινόμενο με τεχνολογικές, ιδεολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Στους διδακτικούς στόχους συμπεριλαμβάνεται ο σεβασμός στις γεωγραφικές ποικιλίες, η αναγνώριση της γλωσσικής ετερότητας, η καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης, ο σεβασμός των διαφορετικών γλωσσικών πτυχών της πραγματικότητας, η συνειδητοποίηση της γλωσσικής διαφοροποίησης αναλόγως της επικοινωνιακής περίπτωσης.

Η διδασκαλία των διαλεκτικών ποικιλιών συμβάλλει στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, αναδεικνύοντας ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία της τοπικής κοινωνίας. Η διδασκαλία αυτή, μακριά από γλωσσικές προκαταλήψεις , μέσω της διαδιαλεκτικής προσέγγισης , μπορεί να συμβάλλει στη θετική στάση των μαθητριών και μαθητών απέναντι στις διαλέκτους. Καθοριστικός είναι και ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού, η επιμόρφωσή της/του και η ευαισθητοποίησή της/του απέναντι στη γλωσσική διαλεκτική ποικιλία αλλά και τη μαθητική “ποικιλία”. Κάθε μαθητής είναι διαφορετικός, μαθαίνει διαφορετικά, προέρχεται από διαφορετικό περιβάλλον. Ο σεβασμός αυτός, σε οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας και η θέληση για διάδραση με τα παιδιά είναι καταλυτική κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε στο χώρο του σχολείου, είτε σε οποιοδήποτε άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η επαφή με τις διαλέκτους μπορεί να γίνει σε έναν πολιτιστικό σύλλογο, σε έναν χορευτικό σύλλογο, στην επαφή των παιδιών με τη φύση , την ύπαιθρο, τα χωριά που ολοένα εγκαταλείπονται και που οι κάτοικοί τους δημιουργούν το δικό τους τρόπο επικοινωνίας και ομιλίας, χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο που εκφράζει τις ανάγκες, την καθημερινότητά τους. Και εδώ όμως καταλυτικός είναι ο ρόλος και του δασκάλου αλλά και των γονιών και των στάσεών τους απέναντι σε αυτούς τους φορείς. Η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων, η δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού, όχι μόνο για τις μαθήτριες και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά για όλα τα παιδιά, με αυθεντικά κείμενα σε

διαλεκτική μορφή θα βοηθήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις γλωσσικές ποικιλίες. Η δημιουργία αυτού του υλικού μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις διαλέκτους και όχι αποσπασματικά κάποιες από αυτές. Οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή, να μελετήσουν, να συζητήσουν, να βρουν ομοιότητες και διαφορές με την κοινή – πρότυπη γλώσσα.

Η προσπάθεια διερεύνησης των στάσεων των μαθητριών και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απέναντι στις διαλέκτους πραγματοποιήθηκε μέσω αποσπασμάτων, βίντεο και τραγουδιού σε διαλεκτική μορφή και τη χρήση ερωτηματολογίου.

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών και συμμετεχόντων, προερχόμενη κυρίως από διαλεκτικό περιβάλλον, εντόπισε τις διαφορές ανάμεσα στην πρότυπη και διαλεκτική ποικιλία, παρά το γεγονός ότι δυσκολεύτηκε να προσδιορίσει με σαφήνεια την έννοια της διαλέκτου. Άλλωστε πώς να δώσει κανείς έναν σαφή ορισμό από τη στιγμή που η ίδια η επιστήμη της γλωσσολογίας αναγνωρίζει ότι ο προσδιορισμός ενός γλωσσικού συστήματος ως «γλώσσα» ή «διάλεκτος» δεν είναι μόνιμος, αλλά μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου και της γλωσσικής αλλαγής (Chambers & Trudgill, 2011).

Η πλειοψηφία αναγνώρισε την ύπαρξη γλωσσικής ετερότητας στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον τους, υιοθετώντας θετική στάση απέναντι στους διαλεκτόφωνους.

Οι μαθήτριες και οι μαθητές αποδέχτηκαν την αξία των διαλέκτων, θεωρώντας ότι μπορούν να διδάσκονται στο σχολικό περιβάλλον και στο πλαίσιο της εξατομικευμένης εκπαίδευσης και γλωσσικής καλλιέργειας.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών ανεξάρτητα της επίσημης διάγνωσης ή της εσωτερικής άτυπης αξιολόγησης από την ομάδα του κέντρου, φάνηκε να απολαμβάνει τη διαδικασία της αφόρμησης και της σύντομης διδασκαλίας, για την επαφή τους με τις διαλέκτους και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Τόσο η χρήση οπτικοακουστικού υλικού όσο και η ανάγνωση αποσπασμάτων από τα ίδια τα παιδιά αλλά και εμένα συνέβαλαν στην όμορφη αυτή διαδικασία. Με τα παιδιά ανταλλάξαμε αρκετές πληροφορίες που αφορούσαν το γλωσσικό τους περιβάλλον, γεγονός που είχε συμβεί και πριν την έρευνα.

Οι διαφοροποιημένες και πολυαισθητηριακές μέθοδοι, εκείνες δηλαδή οι μέθοδοι που συνδυάζουν πολλαπλά ερεθίσματα -οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά- συμβάλλουν ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να συνδέουν καλύτερα τη γλώσσα με προσωπικές εμπειρίες και αισθήσεις.

Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να

προσαρμόζουν τους μαθησιακούς στόχους, το υλικό, το περιβάλλον και την αξιολόγηση . Οι τεχνικές για την εμπλοκή των παιδιών σε γλωσσικές δραστηριότητες όπως η χρήση ρίμας φάνηκε ότι είχε επιτυχή έκβαση, όπως συνέβη με ‘‘τα χοχλιδάκια’’ για τους μαθητές του δημοτικού. Η χρήση εικόνας και ήχου στο ποντιακό παραμύθι και το κυπριακό τραγούδι ήταν καθοριστική, καθώς και ο επιτονισμός από εμένα κατά την ανάγνωση του αποσπάσματος ‘‘Λυκοχαβιά’’.

Η πιθανή σύγκριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με εκείνες τις μαθήτριες και εκείνους τους μαθητές χωρίς τις δυσκολίες αυτές, δε χωρεί στην παρούσα εργασία, διότι, απλά , το κάθε παιδί διαφέρει, όλοι ίσοι αλλά και όλοι διαφορετικοί. Οι τρόποι, τα μέσα, η σύνδεση με τα παιδιά, οι αντιλήψεις και οι στάσεις που θα επιλέξουμε ως εκπαιδευτικοί αποτελούν εκείνα τα εχέγγυα για μια αρμονική διδασκαλία.

7. Περιορισμοί έρευνας – Προεκτάσεις και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα έρευνα υπήρξε περιορισμένο δείγμα μαθητών, μόλις 28 μαθητριών και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συνολικά, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες είναι μαθήτριες και μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου και δεν αποτελούν μέλη μιας βαθμίδας ή μιας ηλικιακής ομάδας. Παράλληλα υπήρξε ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών, οι μαθητές δηλαδή δεν αποτελούσαν ομοιογενή ομάδα. Οι δυσκολίες τους ήταν ποικίλες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, ΔΕΠ-Υ, διαταραχή της ανάγνωσης, γεγονός που ενδέχεται να επηρέαζε με διαφορετικό τρόπο τις στάσεις απέναντι στις διαλέκτους. Άλλωστε, ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών είναι πως αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων (Hammil, D.D., 1990). Είναι δύσκολο να δομηθεί ένα κεντρικό προφίλ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αφού δεν παρατηρούνται τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται στη βιβλιογραφία είναι μια καλή σύνοψη των γνωστικών και άλλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Δόθηκε, επίσης, έμφαση στη γεωγραφική ποικιλία παρά σε οποιαδήποτε άλλη γλωσσική ποικιλία.

Η έρευνα μπορεί να επεκταθεί με διεύρυνση του δείγματος σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και σε μαθητές διαφορετικών ή συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων, ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στις στάσεις ανάλογα με το κοινωνικογλωσσικό πλαίσιο. Όπως και με σύγκριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με εκείνες των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να αναδειχθούν πιθανές διαφορές.

Θα μπορούσε να διερευνηθεί ο τρόπος που στοχευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής ευαισθητοποίησης επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στις διαλέκτους.

Τέλος, μελέτη θα μπορούσε να διεξαχθεί για τη στάση όχι μόνο μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και τις στάσεις μαθητών με κάποια συντρέχουσα κατάσταση μειονεξίας , σύμφωνα με τον Hammill, όπως για παράδειγμα, μια αισθητηριακή βλάβη. Σε μαθητές και μαθήτριες που δεν ακούνε ή δεν βλέπουν, αναδεικνύοντας παράλληλα τον τρόπο και εκείνα τα μέσα που διατίθενται στο σύγχρονο, δημόσιο και όχι μόνο, σχολείο.

Για παράδειγμα, στοιχεία για την διαλεκτολογία, σύμφωνα με την Κατσούδα μπορούμε να λάβουμε από αρχαικές πηγές προηγούμενων αιώνων όπως διαθήκες, συμβόλαια, προικοσύμφωνα, σε μη λογοτεχνικές δηλαδή πηγές. Αυτές οι πηγές αποτελούν μαρτυρίες για τη γλώσσα μιας και ενέχουν δημόδη στοιχεία και μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας. Είναι γραμμένες από ντόπιους , δίνουν πληροφορίες για ακριβή χρονολογία, έχουν συγκεκριμένη γεωγραφική προέλευση καθώς δίνουν τη δυνατότητα σύγκρισης των ευρημάτων των πηγών της διαλεκτικής περιοχής με τη σημερινή μορφή που παρουσιάζει το ιδίωμα αυτής της περιοχής.

Έτσι λοιπόν, ένας μαθητής ή μια μαθήτρια που δεν βλέπει για να διαβάσει τα όσα αναφέρονται σε ένα σύμφωνο ή μια διαθήκη από τη Σκύρο ή τα Κύθηρα, είναι σε θέση να ακούσει με ένα άλλο μέσο πέραν της ανάγνωσης του/της εκπαιδευτικού;

Σε αυτό το σημείο μπορεί να γίνει διερεύνηση της ύπαρξης εκείνων των μέσων της τεχνολογίας, όπως ακουστικό υλικό από μια ηλεκτρονική πηγή ή διαλεκτικά κείμενα γραμμένα στη γραφή Braille, για την αξιοποίησή τους κατά τη μαθησιακή διδασκαλία παιδιών που έχουν χάσει την όρασή τους ή μέρος αυτής.

Σας ευχαριστώ ολόψυχα!

Να έχετε υγεία και γαλήνη στη ζωή σας!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης, Ι. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Αγγελοπούλου, Δ. 2010. *Το γορτυνιακό ιδίωμα και η χρήση του στην εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (σσ. 165 - 191).

Αλεξάκης, Ν.(2005), Τσάκωνα, Β. Οι Νεοελληνικές Διάλεκτοι .*Οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα της νέας ελληνικής*. Διαθέσιμο στο :https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/thema_b_5_2/index.html?mode=pdf

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας* (2η έκδ.). Αθήνα: Νήσος.

Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α. & Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές* (σσ. 67-94). Αθήνα: Gutenberg.

Βασιλείου, Α. (2007). Η γλώσσα και ο ρόλος της στο σχολείο. *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου: "Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα"* (σσ. 136-145). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνιολογικής Έρευνας*. (Β.Α. Ρήγα, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μία επιστημονική εργασία*. (Γ. Βογιατζής μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Browning, R. (1995). *Η ελληνική γλώσσα μεσαιωνική και νέα*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Γούτσος, Δ. (2013). *Γλώσσα και επικοινωνία. Στο Γ.Ι. Ξυδόπουλος (επιμ.) Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση: Εγχειρίδιο Μελέτης* (σσ. 185-200). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,

Chambers, J.K. & Trudgill, P. (2011). *Διαλεκτολογία*. (Σ. Λαμπροπούλου, μετ.), Αθήνα: Πατάκη.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δελβερούδη, P. 1996. Διαλεκτολογικές μελέτες στη Λέσβο στις αρχές του αιώνα. *Εισαγωγή στο Λεσβιακά ήτοι συλλογή λαογραφικών περί Λέσβου πραγματειών*, (επιμ.-εισαγ.) P. Δελβερούδη, (συντ.) P. Kretschmer (φωτομηχανική ανατύπωση), Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, σσ. vii-xxiv.

Δελβερούδη, P. 2001α. Γλώσσα και διάλεκτος. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 50-53,

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

Δελβερούδη, P. (2001). Γλωσσική ποικιλία. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 54-57). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 1

Νοεμβρίου, 2021 από <http://www.greek->

[language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/index.html)

Ζάγκα, Ε. Κεσίδου, Α. & Ματθαίουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο Α. Psaltou-Joycey, Ε. Agathopoulou & Μ. Mattheoudakis (Eds) *Cross-curricular approaches to language education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing

Holmes, J. 2016. *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκης

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Β' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάκουρος Ε., Παπαηλιού Χ., Μπαδικιάν Μ., (2006). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και την αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τεύχος 41.

Κάκουρος Ε., Ζουρνατζής, Ε., Παπαηλιού, Χ., & Καραμπά, Ρ. (2003). Ο ρόλος των δασκάλων στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 42-50. <https://ikee.lib.auth.gr/record/269732/files/GRI-2015->

Κακριδής-Φερράρι, Μ. 2005. Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στον δημόσιο λόγο: Δείγματα αντιμετώπισής τους. *Παρουσία* 17/18 (1), 53 - 65.

Κακριδής- Φερράρι, Μ. (2007α). Διάλεκτος. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Ανακτήθηκε στις 3 Νοεμβρίου, 2021 από https://www.greek-language.gr/greekLang/%20studies/history/thema_03/index.html

Κανάκης, Κ. 2012. Κοινωνική ποικιλία/ κοινωνιόλεκτος. Λεξικό γλωσσολογικών όρων του ΚΕΓ. Διαθέσιμο στο:

https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=142

Κανάκης, Κ. 2012. Νόρμα. Λεξικό γλωσσολογικών όρων του ΚΕΓ Διαθέσιμο στο:

https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=144&ur=3

Κατσούδα, Γ. 2017. Το Κυθηραϊκό ιδίωμα σε μη λογοτεχνικές πηγές του 16ου-19ου αιώνα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 37: 375-386. (βλ. http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1097...).

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

http://www.iep.edu.gr/library/images/uploads/psifiako_yliko/mentoras/issue16/2019-05_02_Mentor16__%CE%92.pdf

Καψάσκη, Α. & Τζακώστα, Μ. (2016). Στάσεις καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 36, 161-174. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2022,

Καψάσκη, Α. & Σιπητάτος, Κ. (2019). Διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των γραμματισμών: Η αξιοποίηση της κρητικής διαλέκτου στην 1η και 2η ενότητα της Γλώσσας της Α' Γυμνασίου. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Καλμπέντη & Ρ. Κίτσιου (επιμ.), *Πρώτη Γλώσσα και Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις: Ψηφιακά πρακτικά Συνεδρίου Τζαρτζάνεια 6-8 Νοεμβρίου 2015*. (σσ. 159 179). Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, Παιδαγωγικό Τμήμα

Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου, 2022, από
<http://greeklanglab.pre.uth.gr/wp>

content/uploads/2019/09/%CE%9A%CE%B1%CF%88%CE%AC%CF%83%CE%BA%
CE%B7_%CE%A3%CE%B9%CF%80%CE%B7%CF%84%CE%AC%CE%BD%CE%
BF%CF%82_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%
E%BA%CE%AE %CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%
E%B9%CF%83%CE%B7-
%CF%83%CF%84%CE%BF %CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%
CE%BF %CF%84%CE%B7%CF%82 %CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%
E%B3%CF%89%CE%B3%CE% B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-
%CF%84%CF%89%CE%BD %CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1
%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8E%CE%BD.pdf

Κοντοσόπουλος, Ν., (2008). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. 5^η εκδ. Αθήνα: Γρηγόρης

Κουτσελίνη, Μ. (2009). Διαφοροποίηση διδασκαλίας/ μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (2009). *Τόμος προς τιμή Ευγενίας Αουτσουβάνου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κουτσελίνη, Μ. (2010). *Η διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης ως θεωρία και πράξη*. Στο ΕΟΚ. Τιμητικός τόμος Γιάννη Κουτσάκου, 215-225

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

Κουρδής, Ε. (2015). Η μετάφραση ως μέσο διάχυσης γλωσσικής ιδεολογίας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: η περίπτωση του θεσσαλικού ιδιώματος στο διαδίκτυο. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση: Πρακτικά του Γλωσσολογικού Συνεδρίου 4 α Τζαρτζάνεια 7-9 Δεκεμβρίου 2012*. (σσ. 113-122). Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2022, από <https://ikee.lib.auth.gr/record/282408/files/%CE%97%20%CE>

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιόσης, Ν. 2019. Γλωσσική επαφή και γλωσσικός θάνατος: κριτική εξέταση με εμπειρικά δεδομένα από τα αρβανίτικα, τα τσακωνικά και τα καπαδοκικά. Στο Χρ. Τζίτζιλής & Γ.

Παπαναστασίου (επιμ.), *Γλωσσικές επαφές στα Βαλκάνια και στη Μικρά Ασία*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Μακράκης, Β. (1998). Απομυθοποιώντας τον μεθοδολογικό μονισμό. Στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα* (σσ.19-38). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (2001). Απλώς ένα ερωτηματολόγιο!; Στο Α. Ψάλτου-Joycey & Μ. Βαλιούλη (Επιμ.), *Η συμβολή της διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών στην προώθηση ενός πολιτισμού ειρήνης: 12ου Διεθνές Συνέδριο: Πρακτικά, Vol 8*. (σσ. 323-333). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.

Μαριακάκη Α. & Ορφανίδου Μ. *Πως μαθαίνουν τα παιδιά-σβούρες!*, Παιδί και Νέοι Γονείς, Τεύχος 126, σ.174-176, Ιούνιος 2009.

Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΝ: 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.

Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος: από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μικρός, Γ. (2017). *Η Ποσοτική Ανάλυση της Κοινωνιογλωσσολογικής Ποικιλίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Μπότσας ,Γ. , Παντελιάδου, Σ. (2007). «Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ.(επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες . Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος

ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. Σελ. 6-15.

Νιάρη,Μ.,& Μανούσου,Ε.(2013). Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση. Στο: Λιοναράκης Α.,(Επιμ.), Πρακτικά 7^{ου} συνεδρίου για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση ‘Μεθοδολογίες Μάθησης’ (σελ.36-38). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/582>

Ντίνας, Κ. & Ε. Ζαρκογιάννη. 2009. *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78/τ.Α'/14-03-2000. (n.d.).

Νόμος 3699/2008. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199/τ.Α'/02-10-2008. (n.d.).

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (7-17)*. Βόλος: Γράφημα

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Παπαδημητρίου, Φ. (2010). Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της οπτικής επικοινωνίας. Εισαγωγική Σημείωση Στο G. Kress & T. van Leeuwen *Η Ανάγνωση των Εικόνων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 7-24.

Παπαδοπούλου, Ε. (2010). Το γλωσσικό ιδίωμα της Τρίγλιας Βιθυνίας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας.

Παπαζαχαρίου, Δ., Α. Φτερνιάτη, Α. Αρχάκης & Β. Τσάμη. 2016. «Στάσεις Μαθητών Δημοτικού προς την Αναπαριστώμενη Γεωγραφική Ποικιλότητα σε Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 36: 331-341.

Παπαναστασίου, Γ. (2015). Η σημερινή κατάσταση των Νεοελληνικών διαλέκτων, στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Petyt, K.M. (1980). *The Study of Dialect: An Introduction to Dialectology*. Κεφ.1, Language, dialect and accent. Λονδίνο: Andre Deutsch

[language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/07.html#:~:text=%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%207%3A%20Petyt%2C%20K.%20M.%201980.%20The%20Study%20of%20Dialect%3A%20An%20Introduction%20to%20Dialectology.%20K%CE%B5%CF%86.1%2C%20Language%2C%20dialect%20and%20accent.%20%CE%9B%CE%BF%CE%BD%CE%B4%CE%AF%CE%BD%CE%BF%3A%20Andr%C3%A9%20Deutsch%2C%20%CF%83%CE%B5%CE%BB.%2027%2D29%2C%20%C2%A9%20Andr%C3%A9%20Deutsch.](https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/07.html#:~:text=%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%207%3A%20Petyt%2C%20K.%20M.%201980.%20The%20Study%20of%20Dialect%3A%20An%20Introduction%20to%20Dialectology.%20K%CE%B5%CF%86.1%2C%20Language%2C%20dialect%20and%20accent.%20%CE%9B%CE%BF%CE%BD%CE%B4%CE%AF%CE%BD%CE%BF%3A%20Andr%C3%A9%20Deutsch%2C%20%CF%83%CE%B5%CE%BB.%2027%2D29%2C%20%C2%A9%20Andr%C3%A9%20Deutsch.)

Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α. & Τσάμη, Β. (2016β). Στάσεις Μαθητών Δημοτικού προς την Αναπαριστώμενη Γεωγραφική Ποικιλότητα σε Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 36, 331-342. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου 2022, από MEG_36_23 PAPAZACHARIOU ETC.pdf (auth.gr)

Πλάδη, Μ. 2001. "Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση". *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 21:618-629.

Πλουμίδη, Ε. (2016). Νεοελληνικές διάλεκτοι στην εκπαίδευση: διερευνώντας τις στάσεις γονέων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Το Τι και το Πως στην Αγωγή, στη Διδασκαλία, στην Έρευνα και στη Μάθηση: Ακούω και ξεχνώ- βλέπω και θυμάμαι- κάνω και καταλαβαίνω*, 18 & 19 Νοεμβρίου 2016. (σσ. 1-9).

Ανακτήθηκε στις 11 Απριλίου 2022, από

http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/%CE%A0%CE%BB%CE%B5%CF%85%CE%BC%CE%AF%CE%B4%CE%B71.pdf

Πολίτης, Π. & Ε. Κουρδής. 2015. «Η χρήση γεωγραφικών διαλέκτων σε τηλεοπτικές διαφημίσεις: Μία πρόταση για τη διδακτική τους αξιοποίηση». Στο G. Kotzoglou et al. (eds), *Selected papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics* (Rhodes, 26-29 September 2013). Rhodes: Laboratory of Linguistics of the SE Mediterranean, Department of Mediterranean Studies, University of Aegean, 1377-1389.

Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*, Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική».

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Στάμου Α.Γ., Αλευριάδου Α. & Ελευθερίου Π. (2011). "Ζωγράφισε τα ΑΜΕΑ": Αναπαραστάσεις της αναπηρίας μέσα από τα ιχνογραφήματα παιδιών του δημοτικού. Στο Μ.Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.), Πρακτικά του Συνεδρίου "Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση". Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 323-336.

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

Saussure, F.(1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. Μτφρ. Φ.Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης, σ.σ. 99-104

Τζακώστα, Μ. 2014. Οι γλωσσικές ποικιλίες στην Ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Σκέψεις και προβληματική για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34:422-430.

Διαθέσιμο στο: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_34_422_430.pdf

Τζακώστα, Μ. (2020 γ). 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. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/344148869_Tzakosta_M_2020_g_Pos_oi_dialektoi_mporoun_na_ginoun_anapospasto_kommati_tes_glossikes_didaskalias_se_oles_tis_bathmides_tes_ekpaideuses_e_periptose_tes_Kretikes_Sto_Stratidakes_Z_epim_H_kretike_diale

Τζακώστα, Μ. & Μπετεινάκη Ε. (2018). «Κουλαντρίζοντας τσι διαλέκτους στο σχολείο»: Η κρητική διάλεκτος ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *RevistadeEstudosHellenicos* 4– ISSN 2526-3609 ΤοΕλληνικόΒλέμμα. Ανακτήθηκε 27 Μαρτίου, 2022, από <https://crete.academia.edu/MarinaTzakosta>

Τζακώστα, Μ. & Μπετεινάκη, Ε. (2019). Η κρητική διάλεκτος ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας και πολιτισμικής αφύπνισης. Στο Μ. Σαματάς & συν. (επιμ.), *Η Κρήτη στον 21ο αιώνα. Προβλήματα, προκλήσεις, προοπτικές*. (σσ. 72-90). Αθήνα: Πεδίο.

Τζουριάδου, Μ., (1979). Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχογλωσσικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τσιπλάκου, Σ. (2015). 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: It's complicated. Στο *Επιστήμες Αγωγής* 2015: 140 - 160.

Τσιπλάκου, Σ. & Ξ. Χατζιωάννου. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 617-629.

Διαθέσιμο στο: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_617_629.pdf

Τσιτσιπής Α. (2001). Γλωσσική συρρίκνωση. Στο Α.-Φ. Χριστίδη & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Διαθέσιμο https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b3/index.html.

Τσιτσιπής, Α. (2001). Στάσεις απέναντι στη Γλώσσα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ.78-83). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

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

Fromkin, V., Rodman, R. & N. Hyams. 2008. *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Επιμέλεια μετάφρασης Γ. Ι. Ξυδόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.

Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β., & Α. Αρχάκης. (2016). Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, στο Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.) *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. (σσ. 95-124). Καβάλα: Σαΐτα. «Διπλωματική Εργασία»

Fterniati, A., Tsami, V., & Archakis, A. (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 85–100. <https://doi.org/10.12681/ppej.199>

Φραγκουδάκη, Α. (1999). *Γλώσσα και Ιδεολογία: Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις

συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα β'. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Θεσσαλονίκη.

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

Χατζηδάκη Α., & Μαλιγκούδη Χ. (2023). Η ανάπτυξη της γλώσσας της κοινότητας σε παιδιά από μειονοτικές ομάδες: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-359>

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Γλώσσα* 54 (6), (σσ. 54–62).

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Πολυτροπικότητα. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τομ. 1. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.komvos.edu.gr

BINTEO

Αχερόμπασμαν-Αλκίνοος Ιωαννίδης-Παραδοσιακό Κύπρου Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2012 από

<https://youtu.be/bKoTVIf8NE8?si=5bqSVsvUjfcLo4Ub>

Ποντιακό παραμύθι κόμικ "τη φύσης το χαϊφ", Γεώργιος Κωνσταντινίδης. Ανακτήθηκε 6 Οκτωβρίου 2020 από

<https://youtu.be/m0ZYZumolSg?si=cP0lmfMNzVIfST-u>

AD/HD Symptoms and Conduct Problems: Similarities and Differences in Maternal Perceptions

Barkley, R.A., (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York k: Guilford Press.

Beckle, B. (2004). *Knowledge and attitudes about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students*. Journal of Attention Disorders, 7(3), 151-161.

Browning, R. 1983. *Medieval and Modern Greek*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell. W. J. (1994). *Research Design: Qualitive and Quantitative Approaches*. Sage Publications, INC.

Dawkins, R. M. (1916). *Modern Greek in Asia Minor*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokolidou, R. (2014). ‘Invisible’ Bilingualism - ‘Invisible’ Language Ideologies: Greek Teachers’ Attitudes towards Immigrant Students’ Heritage Languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), 60-72.

Hammil, D.D.(1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Learning Disabilities*, 23, 74-84

Halliday, M.A.K. (2003). Written language, standard language, global language. *World Englishes*, 22, 405-418. Retrieved 10

<https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00309.x>

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong: Deakin University Press

Haugen, E. (1972). Dialect, language, nation. In J.B. Pride • & Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 97-111). London: Penguin Books.

Hudson, R.A.1980.*Sociolinguistics*, Cambridge University Press

Jerome, L., Gordon, M. & Hustler, P. (1994). *A comparison of American and Canadian*

teachers' knowledge and attitudes towards Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).
Canadian Journal of Psychiatry, 39, 563-567.

Kecskés, I. (2013). *Politeness and impoliteness*. In Oxford University Press eBooks (pp. 200–218).

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199892655.003.0010>

<https://ikee.lib.auth.gr/record/269732/files/GRI-2015-14647>

Kos, J.M., Richdale, A.L., Hay, D.A. (2006). *Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature. International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160.

Pavlou, P. & Papapavlou, A. (2004). Issues of Dialect Use in Education From the Greek Cypriot Perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14 (2), 243 258). Academia.
Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου, 2022, από
https://www.academia.edu/12698207/Issues_of_dialect_use_in_education_from_the_Greek_Cypriot_perspective

Sciutto, M.J., Terjesen, M.D & Frank, A.S (2000). *Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. *Psychology in the Schools*, 37(2), 115-122.

Souroulla, A. V., Panayiotou. G., & Kokkinos. C.M. (2009). The role of the teacher in identifying learning disabilities: a study using the Mc Carney Learning Disability Evaluation Scale (LDES). *Journal of learning Disabilities*, 42(6), 483-93

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19458208/>

<https://doi.org/10.1177/0022219409335217>

Valiantes, S., Neophytou, L. & Hajisoteriou, C. (2018). Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction

<https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1441706>

West, J., Taylor, M., Houghton, S. & Hudyma, S. (2005). *A comparison of teachers' and parents' knowledge and beliefs about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)*. *School International Psychology*, 26(2), 192-208.

Wolfram, Walt (1998). Επίγνωση διαλέκτων και μελέτη της γλώσσας. Στο Ann Egan-Robertson & David Bloom (επιμ.), *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Παράρτημα 1

Ενημερωτικό έντυπο συγκατάθεσης γονέων

Ενημερωτικό έντυπο συγκατάθεσης κηδεμόνων/γονέων για την εθελοντική συμμετοχή των μαθητριών και των μαθητών στην έρευνα.

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Οι στάσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απέναντι στις διαλέκτους» για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, διεξάγω έρευνα για τη στάση των μαθητών απέναντι στις διάφορες γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες.

Σκοπός της έρευνας είναι να έρθουν οι μαθήτριες και οι μαθητές σε επαφή με τις διαλέκτους, διαμορφώνοντας τη δική τους κρίση και στάση .

Δε ζητούνται τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών. Οι απαντήσεις θα χρησιμεύσουν για ακαδημαϊκούς ερευνητικούς σκοπούς. Οι μαθητές δεν αξιολογούνται ούτε κρίνονται με οποιονδήποτε τρόπο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη στήριξή σας και την πολύτιμη βοήθειά σας!

Δηλώνω υπεύθυνα ότι ενημερώθηκα και αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της έρευνας.

Ναι Όχι

Ονοματεπώνυμο γονέα:

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα:

Ημερομηνία:

Παράρτημα 2

Ερωτηματολόγια

Ερωτηματολόγιο μαθητών δημοτικού

Απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώνοντας κάθε φορά την απάντησή μου!
Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος!

1.Φύλο : Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

2.Ηλικία:.....

3.Τάξη:.....

4.Τόπος διαμονής:.....

5.Τόπος καταγωγής:.....

6.Τι πιστεύεις ότι είναι η διάλεκτος ή το ιδίωμα;

7.Ποια από τις παρακάτω περιγραφές θεωρείς ότι περιγράφει καλύτερα τη λέξη "διάλεκτος";

α) Ένας τύπος φαγητού

β) Μια παραλλαγή της γλώσσας που μιλιέται σε μία περιοχή

γ) Ένα είδος μουσικής

8. Έχεις ακούσει κάποιον φίλο σου ή συγγενή σου να μιλάει διαφορετικά από τη γλώσσα που μιλάς εσύ;

☐ Ναι

☐ Όχι

9. Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;.....

10.Έχεις μιλήσει ποτέ διαφορετικά από ό,τι μιλάς τώρα; Αν ναι, για ποιο λόγο;

☐ Ναι

☐ Όχι

11.Γνωρίζεις ότι σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας μιλάνε με διαφορετικό τρόπο από αυτόν

που μιλάμε μαζί και τη γλώσσα που μαθαίνεις στο σχολείο;

☐ Ναι

☐ Όχι

Παράδειγμα 1: Απόσπασμα από κρητική διάλεκτο “Τα Χολχιδάκια” Σταύρος Τζανής/
Παράδειγμα 2: Απόσπασμα στην ποντιακή διάλεκτο youtube χωρίς υπότιτλους αρχικά -
Ποντιακό παραμύθι κόμικ "τη φύσης το χαΐφ")

1.Η γλώσσα που άκουσες διαφέρει από τη Νέα Ελληνική, δηλαδή τη γλώσσα που μιλάμε
τώρα;

☐ Ναι

☐ Όχι

2.Σου αρέσει ο τρόπος που ακούγεται;

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Λίγο

3.Μπορείς να καταλάβεις τι λέει;

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Λίγο

4.Σου φαίνεται ωραίο να ακούς άλλη διάλεκτο;

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Λίγο

5.Αν κάποιος μιλάει διαφορετικά από σένα, πώς νιώθεις;

- ☐ Χαρά
- ☐ Περίεργα
- ☐ Δεν με επηρεάζει

6.Θα ήθελες να μιλάς κι εσύ με διάλεκτο καμιά φορά;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Δεν ξέρω

7.Έχεις δει, ακούσει ή διαβάσει κάποιο κείμενο στο σπίτι ή το σχολείο που να έχει λέξεις διαφορετικές από αυτές που εσύ μαθαίνεις;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

8.Θα σου άρεσε να διαβάζεις, να βλέπεις ή να ακούς κείμενα, κόμικς ή ταινίες, τραγούδια σε κάποια νεοελληνική διάλεκτο;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

9.Πιστεύεις ότι είναι καλό να διδάσκονται οι διάλεκτοι στο σχολείο και εδώ; Προσφέρουν κάτι;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

Αν ναι, τι θα μπορούσε;

10.Μέσα από αυτή την επαφή με τις γεωγραφικές ποικιλίες θεωρείς πως είναι καλό να τις διατηρούμε , τις φροντίζουμε και τις προβάλλουμε;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

11.Θεωρείς ότι κάποιες διάλεκτοι είναι πιο ωραίες όταν τις ακούς από κάποιες άλλες;

☐ Ναι

☐ Όχι

12.Ποια λέξη σε εντυπωσίασε περισσότερο και γιατί;

13.Θα σου άρεσε να παρακολουθούσαμε ‘‘τα μυαλά που κουβαλάς’’ ή κάποια άλλη ταινία στη γλώσσα που άκουσες;

☐ Ναι

☐ Όχι

14.Θα σου άρεσε η ιδέα , κάθε φορά που έχουμε μάθημα να αναζητούμε μια λέξη από τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και να την τοποθετούμε στο ευρετήριό μας, δημιουργώντας το δικό μας ‘‘αλλιώτικο’’ λεξικό;

☐ Ναι

☐ Όχι

15.Θα ήθελες στο μέλλον να μάθεις περισσότερες διαλέκτους με τη βοήθεια βίντεο και ήχου;

☐ Ναι

☐ Όχι

16.Γυρνώντας από τις καλοκαιρινές σου διακοπές , θα φέρεις μαζί σου στη βαλίτσα, πέντε λέξεις που λένε μόνο στον τόπο που επισκέφτηκες;

☐ Ναι

☐ Όχι

Ερωτηματολόγιο μαθητών γυμνασίου

Απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώνοντας κάθε φορά την απάντησή μου!
Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος!

1.Φύλο : Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

2.Ηλικία:.....

3.Τάξη:.....

4.Τόπος διαμονής:.....

5.Τόπος καταγωγής:.....

6.Τι πιστεύεις ότι είναι η διάλεκτος ή το ιδίωμα;

7.Με ποιον τρόπο μπορείς να καταλάβεις τί σημαίνει διάλεκτος;

α) Από τις λέξεις που χρησιμοποιεί κανείς και από τον τρόπο που προφέρει τα γράμματα

β) Από το ύφος της φωνής του

γ) Από τα ρούχα που φοράει

8.Έχεις ακούσει κάποιον φίλο σου ή συγγενή σου να μιλάει διαφορετικά από τη γλώσσα που μιλάς εσύ;

☐ Ναι

☐ Όχι

9.Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;

10.Έχεις μιλήσει ποτέ διαφορετικά από ό,τι μιλάς τώρα; Αν ναι, για ποιο λόγο;

Ναι Όχι

11.Γνωρίζεις ότι σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας μιλάνε με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που μιλάμε μαζί και τη γλώσσα που μαθαίνεις στο σχολείο;

☐ Ναι

☐ Όχι

Παράδειγμα 1.Απόσπασμα από Κυπριακή διάλεκτο Αχερόμπασμαν-Αλκίνοος Ιωαννίδης-Παραδοσιακό Κύπρου (θα ακουστεί και έπειτα θα δοθούν και οι στίχοι)

Παράδειγμα 2: Απόσπασμα από το διήγημα Λυκοχαβιά- Κώστα Μπαρμπάτση

1. Η γλώσσα που άκουσες διαφέρει από τη Νέα Ελληνική, δηλαδή τη γλώσσα που μιλάμε τώρα;

☐ Ναι

☐ Όχι

2. Σου αρέσει ο τρόπος που ακούγεται;

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Λίγο

3. Μπορείς να καταλάβεις τι λέει;

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Λίγο

4. Σου φαίνεται ωραίο να ακούς άλλη διάλεκτο ή ντοπιολαλιά;

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Λίγο

5. Πώς νιώθεις αν κάποιος μιλάει διαφορετικά από εσένα;

☐ Χαρά

☐ Περίεργα

☐ Δεν με επηρεάζει

6. Θα ήθελες να μιλάς κι εσύ διαφορετικά με διάλεκτο ή ντοπιολαλιά;

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Δεν ξέρω

7.Έχεις δει, ακούσει ή διαβάσει κάποιο κείμενο στο σπίτι ή το σχολείο που να έχει λέξεις διαφορετικές από αυτές που εσύ μαθαίνεις, πριν το σημερινό μας μάθημα ;

☐ Ναι

☐ Όχι

8.Θα σου άρεσε να διαβάζεις, να βλέπεις ή να ακούς λογοτεχνικά κείμενα, κόμικς, τραγούδια ή ταινίες σε κάποια νεοελληνική διάλεκτο;

☐ Ναι

☐ Όχι

9.Πιστεύεις ότι το να διδάσκονται οι διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες στο σχολείο είναι σημαντικό και μπορεί να προσφέρει κάτι;

☐ Ναι

☐ Όχι

Αν ναι, τι θα μπορούσε;

10.Μέσα από αυτή την επαφή με τις γεωγραφικές ποικιλίες θεωρείς πως είναι καλό να τις διατηρούμε , τις φροντίζουμε και τις προβάλλουμε;

☐ Ναι

☐ Όχι

11.Θεωρείς ότι κάποιες διάλεκτοι είναι πιο ωραίες όταν τις ακούς από κάποιες άλλες;
Ναι Όχι

12.Ποια λέξη σε εντυπωσίασε περισσότερο και γιατί;

13.Θα σου άρεσε η ιδέα , κάθε φορά που έχουμε μάθημα να αναζητούμε μια λέξη από τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και να την τοποθετούμε στο ευρετήριο μας, δημιουργώντας το δικό μας ‘‘αλλιιώτικο’’ λεξικό;

☐ Ναι

☐ Όχι

14.Θα σου άρεσε η ιδέα το καλοκαίρι, στο τέλος των μαθημάτων να προσπαθήσουμε να συνθέσουμε ένα δικό μας τραγούδι ή να ανεβάσουμε μια μικρή θεατρική παράσταση με τα υπόλοιπα παιδιά με κείμενο γραμμένο σε μια διάλεκτο ή μια ντοπιολαλιά;

☐ Ναι

☐ Όχι

15.Γυρνώντας από τις καλοκαιρινές σου διακοπές , θα φέρεις μαζί σου στη βαλίτσα, πέντε λέξεις που λένε μόνο στον τόπο που επισκέφτηκες;

☐ Ναι

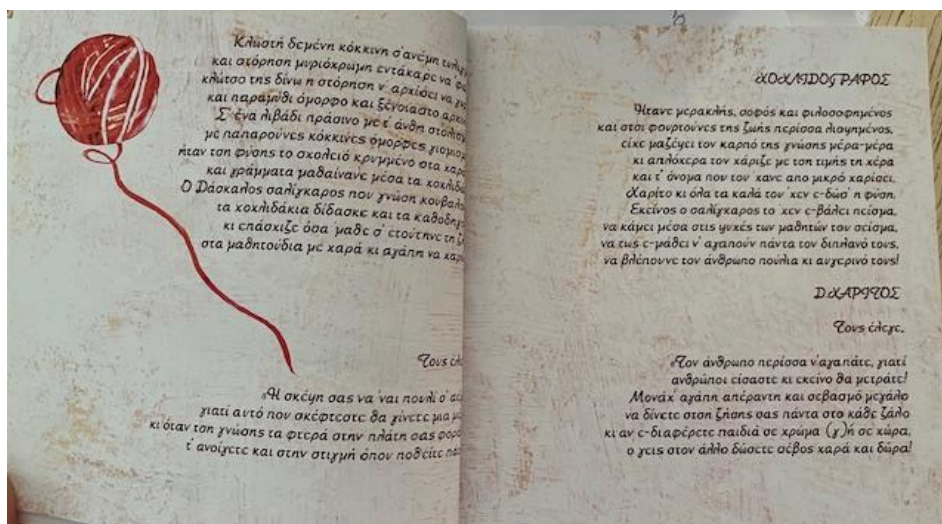
☐ Όχι

Παράρτημα 3

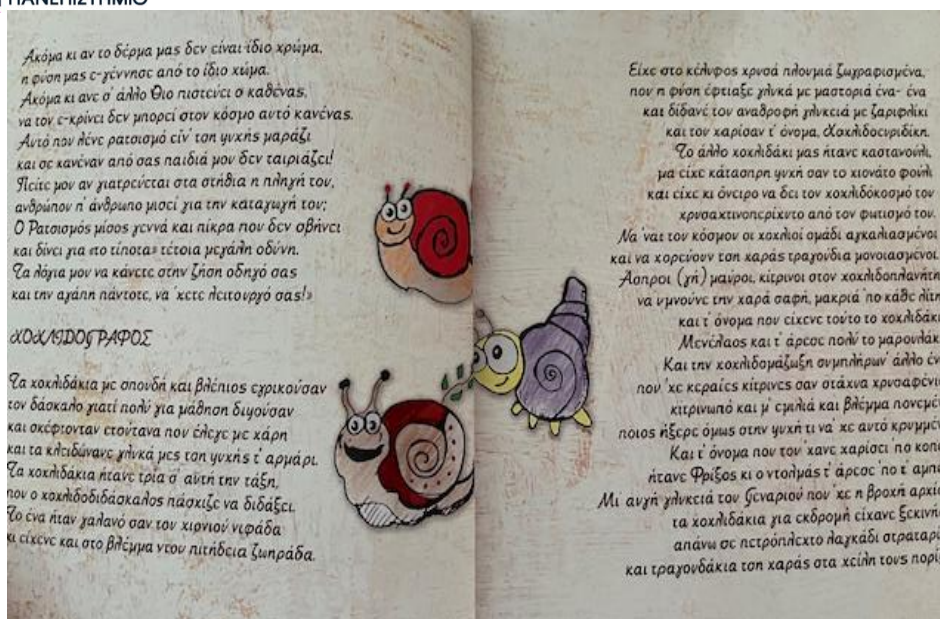
Φωτογραφίες από τα διαλεκτικά κείμενα



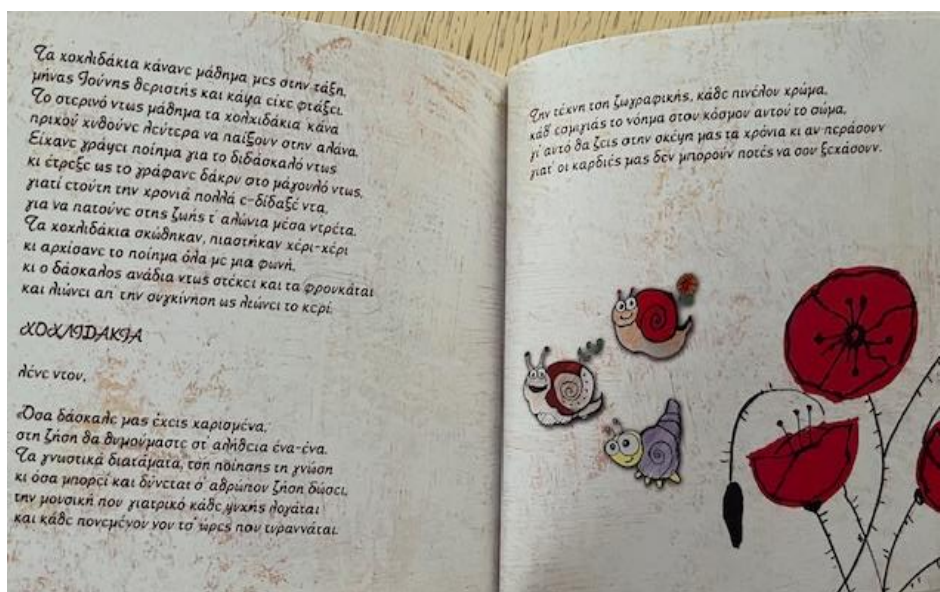
Φωτογραφία 1:



Φωτογραφία 2:



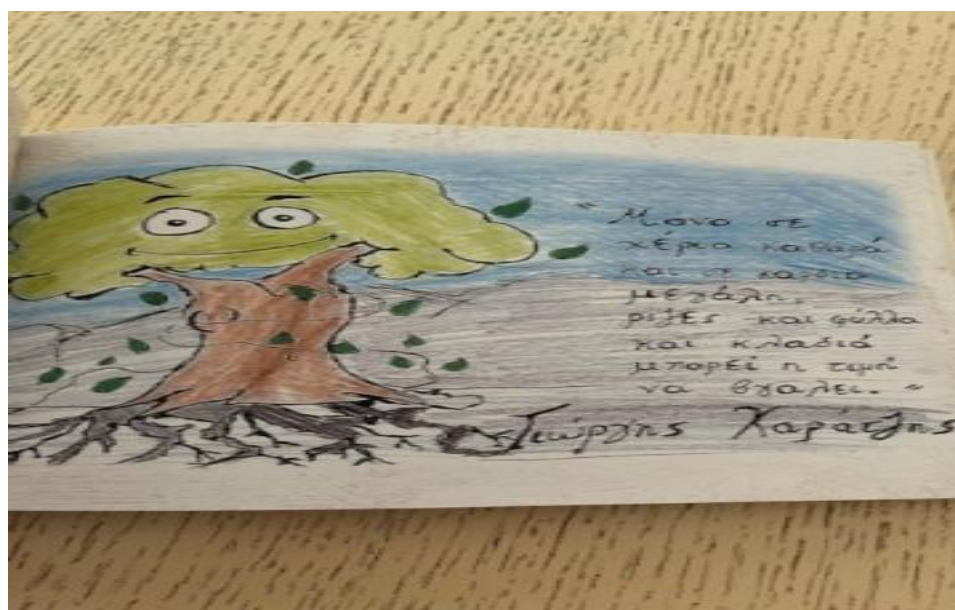
Φωτογραφία 3:



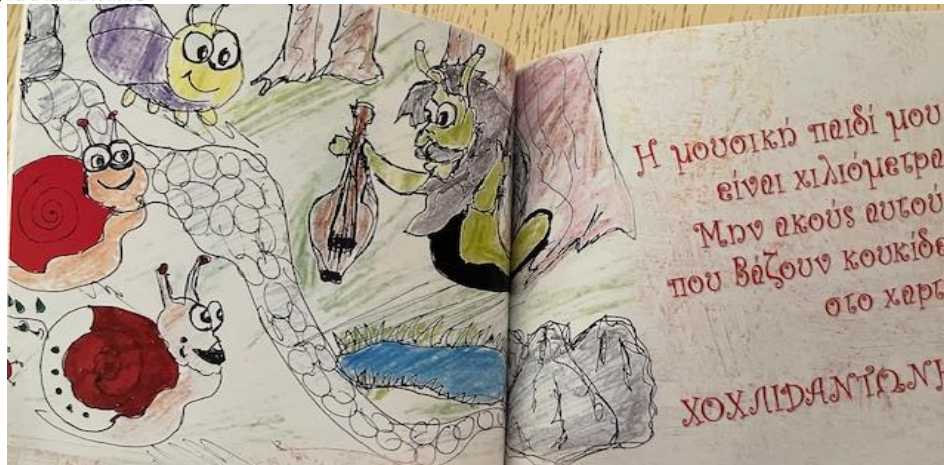
Φωτογραφία 4:



Φωτογραφία 5:



Φωτογραφία 6:



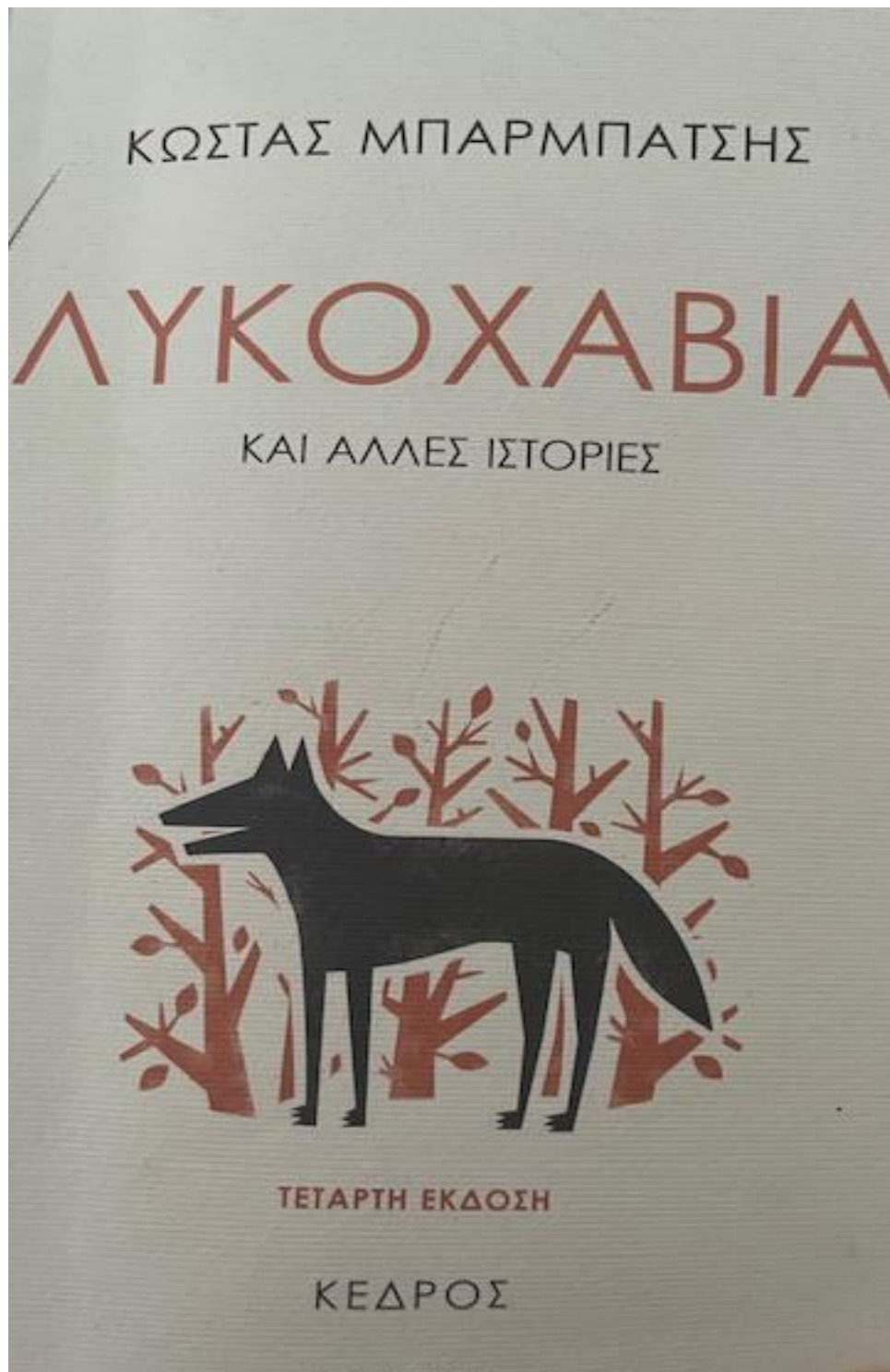
Φωτογραφία 7:



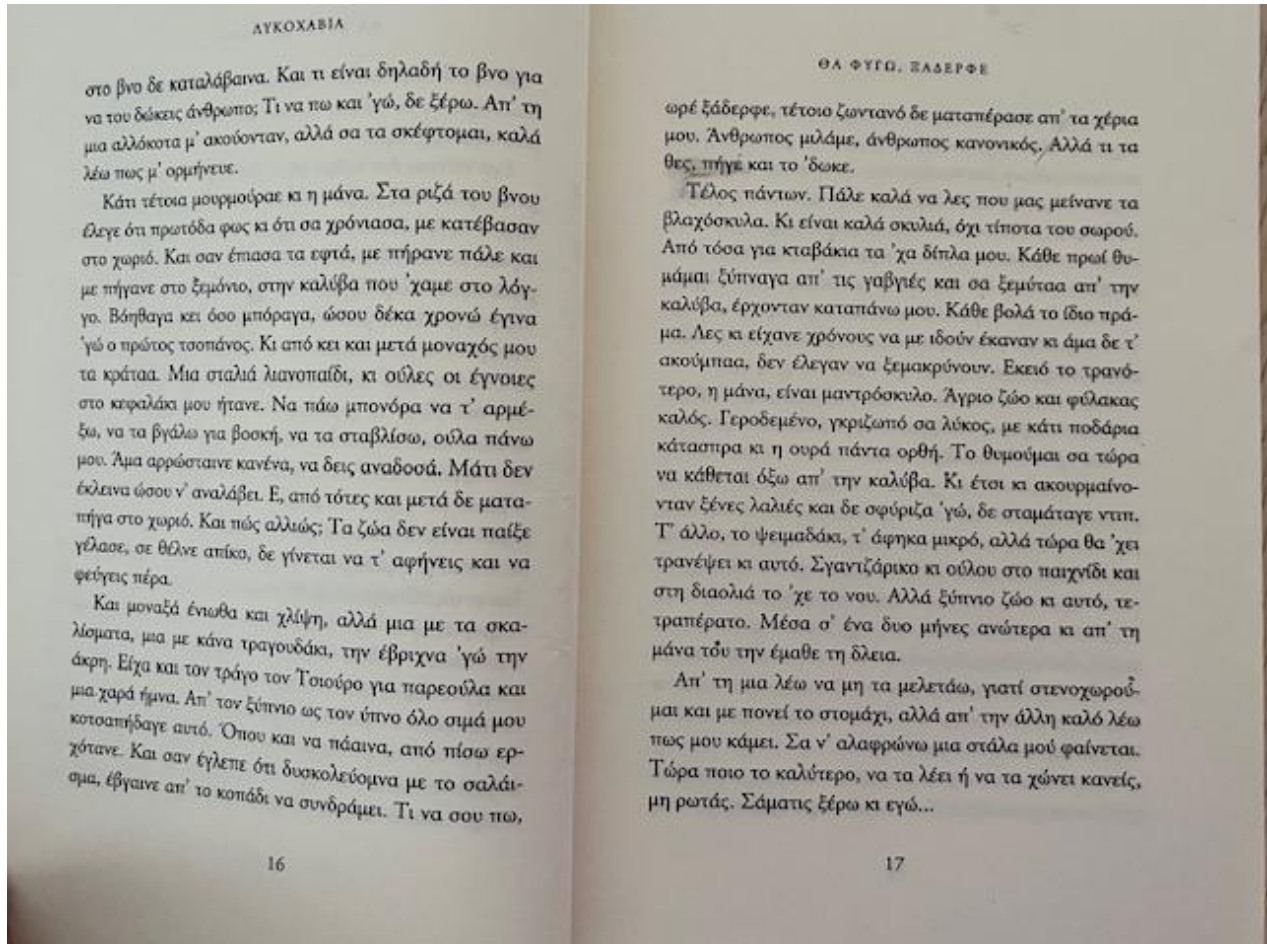
Φωτογραφία 8:

Ποντιακό παραμύθι κόμικ "τη φύσης το χαϊφ":

<https://youtu.be/m0ZYZumolSg?si=XJICUWP6KcuO1fSK>



Φωτογραφία 9:



Φωτογραφία 10:

Αχερόμπασμαν-Αλκίνοος Ιωαννίδης-Παραδοσιακό Κύπρου:

<https://youtu.be/bKoTVIf8NE8?si=BCUWE7lF0yh-HnCU>

Παράρτημα 4

Φωτογραφίες από απαντήσεις των παιδιών

☒ Ναι
☐ Όχι

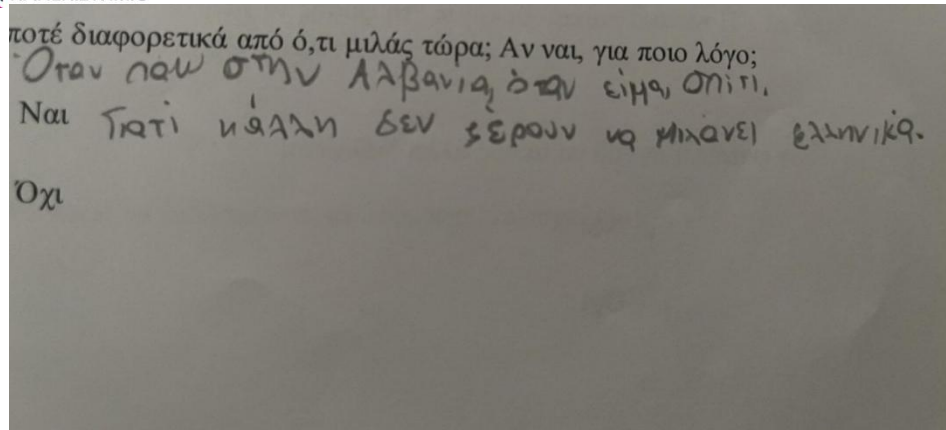
12. Ποια λέξη σε εντυπωσίασε περισσότερο και γιατί; *Γιατί σε να είσαι φορετικό το ντύ*
μαγουλο τως Αυτή μου έμνε

13. Θα σου άρεσε να παρακολουθούσαμε "τα μυαλά που κουβαλάς" ή κάποια άλλη ταινία στη γλώσσα που άκουσες;
☒ Ναι *Γιατί θα ήταν ένα φορετικό*
☐ Όχι

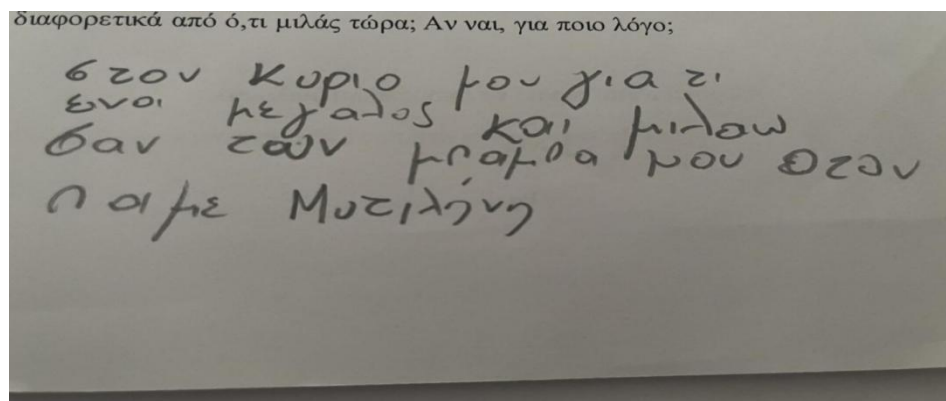
Φωτογραφία 11:

10. Έχεις μιλήσει ποτέ διαφορετικά από ό,τι μιλάς τώρα; Αν ναι, για ποιο λόγο;
☒ Ναι
☐ Όχι
Για να καταλάβει η γιαγιά

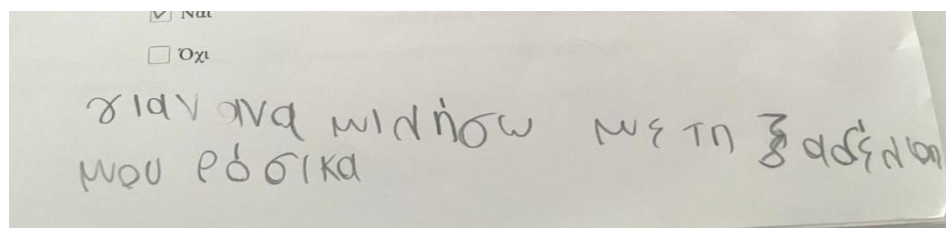
Φωτογραφία 12:



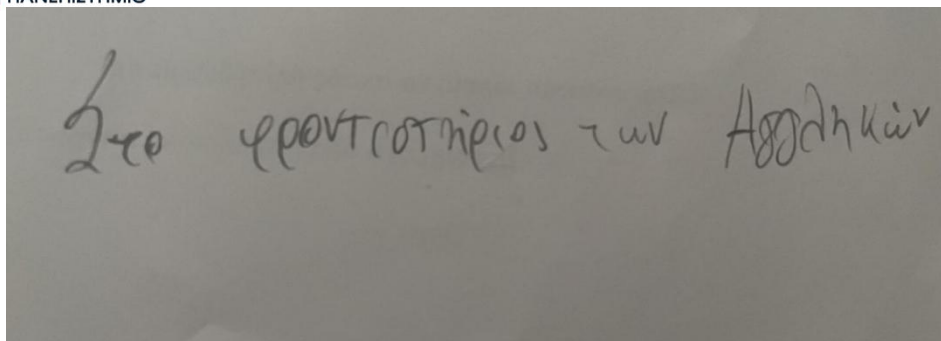
Φωτογραφία 13:



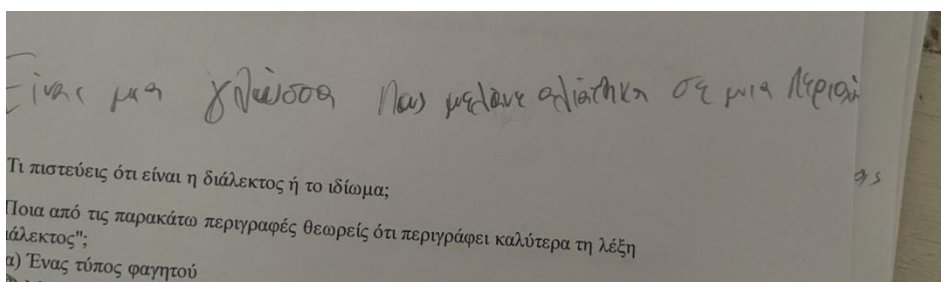
Φωτογραφία 14:



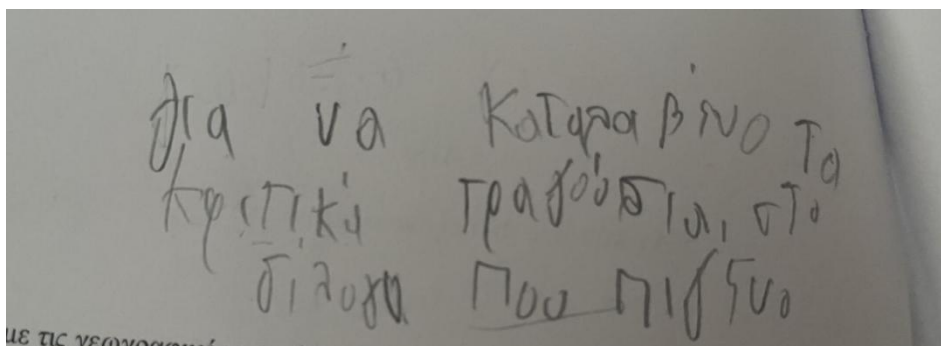
Φωτογραφία 15:



Φωτογραφία 16:



Φωτογραφία 17:



Φωτογραφία 18:

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, οιπηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.