

Αποδοχή, επιφυλάξεις και στάσεις μαθητών και μαθητριών Λυκείου της Αθήνας απέναντι στη διδασκαλία της προσηγορίας

Όλγα Τσόκα & Κωνσταντίνος Ντίνας*

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ABSTRACT

The present study explores the pedagogical integration of linguistic varieties into language education. A teaching intervention featuring the linguistic varieties of Ioannina and Rethymno (Crete) was implemented with first-year students at the Model Experimental General High School of Athens. The study aimed at investigating students' responses to the intervention through anonymous structured questionnaires and examining their attitudes toward the inclusion of linguistic varieties in education, including the varieties they would prefer to study. Given that speakers in Attica are generally not associated with strong regional dialectal features, exposing students to linguistic diversity through educational practices is particularly important. Although most participants (86%) recognized that all linguistic varieties are equal to Standard Modern Greek, only 57% supported the inclusion of geographical linguistic varieties in secondary education. These findings suggest that greater emphasis should be placed on raising awareness of, promoting the study and supporting the preservation of linguistic varieties through educational initiatives.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διδακτική παρέμβαση, διδασκαλία της προσηγορίας, κριτικός (εγ)γραμματισμός, ποικιλότητα

1. Εισαγωγή

Η προσέγγιση της γλωσσικής ποικιλότητας από μια εκπαιδευτική οπτική γωνία απασχολεί έντονα την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δύο δεκαετίες και εκείνο στο οποίο έχει επικεντρωθεί η έρευνα είναι η διδακτική της αξιοποίησης. Η ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση ουσιαστικά μετατοπίζει το ενδιαφέρον στη γλωσσική εμπειρία των παιδιών, στα διαθέσιμα γλωσσικά τους ρεπερτόρια και στο πώς μπορούν αυτά να αξιοποιηθούν δημιουργικά (Κουτσογιάννης 2025: 90-91). Στη διεθνή βιβλιογραφία η συγκεκριμένη κατεύθυνση αποτυπώνεται μέσα από τις έννοιες της πολλαπλογλωσσίας (plurilingualism) (Council of Europe 2020) και της διαγλωσσικότητας (translanguaging) (Garcia & Wei 2024, βλ. Κουτσογιάννης 2025: 91).

Η υιοθέτηση των συγκεκριμένων θεωρητικών προσεγγίσεων συνεπάγεται τον επαναπροσδιορισμό τόσο της έννοιας του (εγ)γραμματισμού¹ όσο και των διδακτικών πρακτικών, που τον πλαισιώνουν, προκρίνοντας μια θετική στάση απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα και την ουσιαστική ένταξή της στη γλωσσική διδασκαλία (Ντίνας 2015: 167-168, 172). Συγκεκριμένα, η παιδαγωγική του κριτικού (εγ)γραμματισμού αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, οι οποίοι είναι σε θέση να αντιληφθούν τις κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγονται τα κείμενα, καθώς και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να παρεμβαίνουν δημιουργικά και μετασχηματιστικά σε αυτά (Chlapoutaki & Dinas 2016).

Η γεωγραφική διάσταση της γλωσσικής ποικιλομορφίας αντικατοπτρίζει τη δυναμική της γλωσσικής διάδοσης και είναι πιθανό να προσφέρει έναν από τους ευκολότερους τρόπους παρατήρησης της ποικιλίας στη γλώσσα (Heeringa & Nerbonne 2001, Wardhaugh 2010). Αναφορικά με τις προτεινόμενες υποδιαίρεσεις της και το περιεχόμενο των όρων *γλώσσα*, *διάλεκτος*, *ιδίωμα*, *(τοπική) προφορά*, η επιστήμη της διαλεκτολογίας «φαίνεται να αδυνατεί να δώσει ξεκάθαρες ή οριστικές απαντήσεις», σύμφωνα με τους Τζακώστα & Σιμήρη (2022: 262) και συχνά αναφέρεται σε *γλωσσικές ποικιλίες* με όρους που υποδηλώνουν ότι τις θεωρούμε διακριτές οντότητες.

¹ Ο όρος αποτελεί απόδοση του αγγλικού όρου *literacy* και στην ελληνική βιβλιογραφία εισήχθη και συζητήθηκε αρχικά μέσω του έργου του Ong (1997).

Τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η διάκριση μεταξύ γλωσσών και διαλέκτων ή/και ιδιωμάτων συνοψίζονται στην τυπολογική συγγένεια, στην αμοιβαία κατανοησιμότητα, στην αυτονομία/ετερονομία και στα διαλεκτικά συνεχή (Τζακώστα 2022: 110), έχουν δεχθεί εκτεταμένη κριτική (Sapir 1949: 83-88, Harrison 2002: 8, Κρύσταλ 2008: 111), ενώ ο Haugen (1966: 923) υποστηρίζει ότι γλώσσα και διάλεκτος «αντιπροσωπεύουν μια απλή διχοτόμηση σε μια κατάσταση που είναι σχεδόν απείρως πολύπλοκη». Επιπλέον, δεν υπάρχει αυστηρό και κοινά παραδεκτό περίγραμμα μεταξύ των όρων *διάλεκτος* (dialect) και *ιδίωμα* (idiom). Οι Χατζιδάκις (1915) και Τριανταφυλλίδης (1993 [1981/1938]), που εισήγαγαν τους δύο όρους στην ελληνική διαλεκτολογία,² παραδέχονται τη δυσκολία διάκρισής τους, ενώ κατά τον Χαραλαμπίκη (2001: 192) οι όροι *διαλεκτικός* και *ιδιωματικός* «τείνουν να θεωρηθούν συνώνυμοι».

Η σύγχρονη διαλεκτολογία προκρίνει τον όρο *ποικιλία* (variety), ο οποίος δύναται να χρησιμοποιείται για κάθε τύπο γλώσσας τον οποίο, για κάποιον λόγο, θέλουμε να θεωρήσουμε ως μία οντότητα. Αντίθετα, η *προφορά* αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο εκφέρει τους φθόγγους του/της ένας ομιλητής/μία ομιλήτρια και επομένως αναφέρεται σε μία ποικιλία που είναι φωνητικά και/ή φωνολογικά διαφορετική από άλλες, ενώ ο όρος *διάλεκτος* (dialect) αναφέρεται σε ποικιλίες που διαφέρουν από άλλες ως προς τη γραμματική, (το λεξιλόγιο) και τη φωνολογία τους (Chambers & Trudgill 2011).³ Η σχετική διάκριση του περιεχομένου των όρων προφοράς και διαλέκτου των Chambers & Trudgill (2011) απαντά και στους Κρύσταλ (2008) και Yule (2006: 195), με τον Κρύσταλ να προχωρά σε περαιτέρω επιμερισμό σε *γεωγραφική προφορά* (regional accent) και *κοινωνική προφορά* (social accent). Οι Fromkin et al. (2005: 572) & Wardhaugh (2010: 46-47) κάνουν λόγο για *τοπική προφορά* (accent). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, η χρήση των παραπάνω όρων βασίζεται συχνά σε αξιολογικά κριτήρια, όπως η τυπολογική τους απόκλιση ή συγγένεια από την πρότυπη ή το λογοτεχνικό κύρος (Τριανταφυλλίδης 1993 [1981/1938]: 62, Αργυριάδη 1990: 192-208, Κοντοσόπουλος 2008: 2-3, Παπαναστασίου 2015: 24-25). Η επιμέρους διάκριση των όρων *γλώσσα*, *διάλεκτος*, *ιδίωμα*, (*τοπική*) *προφορά*, σύμφωνα με την Τζακώστα (2022: 109) είναι ιεραρχική, προϋποθέτει την ύπαρξη μιας υπερκείμενης γλώσσας, με την οποία υπάρχει σχέση εξάρτησης (πρβλ. Μηνάς 2004: 27).

Οι Τζακώστα & Σιμήρης (2022: 267), ενσωματώνοντας προηγούμενες εισηγήσεις μελετητών των ελληνικών γεωγραφικών ποικιλιών (λ.χ. Διαμαντής 1999, Σιμήρης 2016, Μπογδάνος 2020), αναγνωρίζουν ως μοναδικό γλωσσολογικό κριτήριο ταξινόμησης των γλωσσικών ποικιλιών την ταυτόχρονη και παράλληλη απόκλισή τους από την Πρότυπη Νέα Ελληνική (ΠΝΕ), αλλά και μεταξύ τους σε όλα τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης, ανεξαρτήτως βαθμού ή βάθους απόκλισης. Υπό αυτό το πρίσμα, θεωρούν «ότι ο πλέον κατάλληλος όρος, προκειμένου να αναφερθούμε στις γλωσσικές ποικιλίες, είναι ο όρος *γλώσσα* ή *τοπική γλώσσα*», όταν δεν αναφερόμαστε στην Πρότυπη/επίσημη γλώσσα». Επομένως, «οι ελληνικές γλωσσικές ποικιλίες θεωρούνται ισάξιες και ισότιμες γλώσσες, η Πρότυπη Νέα Ελληνική (ΠΝΕ) είναι μια από αυτές, και όλες μαζί ταυτοχρόνως συνιστούν την Ελληνική Υπερ-Γλώσσα». Επιπλέον, σε ό,τι αφορά τις (γεωγραφικές) γλωσσικές ποικιλίες που διαφοροποιούνται μόνο σε κάποια επίπεδα λόγου, ανεξαρτήτως του βαθμού απόκλισης, προτείνουν τη χρήση του όρου «ιδιωματικές αποκλίσεις της Πρότυπης Νέας Ελληνικής (ΠΝΕ)» (βλ. και Τζακώστα υπό δημοσίευση).

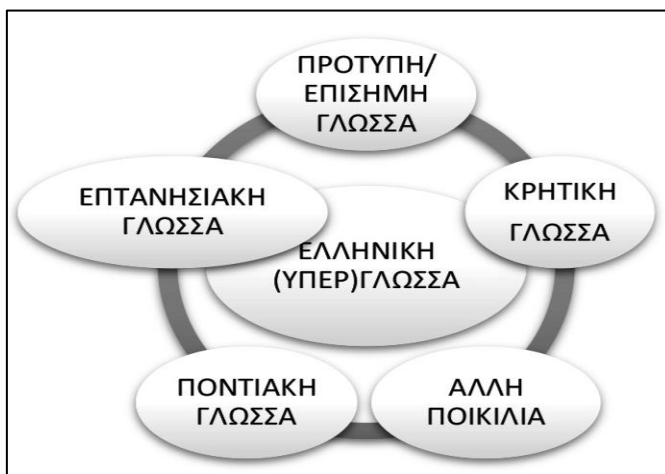
Αυτή η τριμερής διάκριση σε *υπερ-γλώσσα*, (*τοπική*) *γλώσσα* και *ιδιωματικές αποκλίσεις της Πρότυπης Νέας Ελληνικής (ΠΝΕ)*, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, έναντι των

² Η σχετική διάκριση «είναι μάλλον ελληνική επινόηση, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία απαντά μόνο ο όρος *διάλεκτος* (dialect)» (Τζακώστα 2022: 117).

³ Μια ενδιαφέρουσα ιστορική αναδρομή στο περιεχόμενο και τη σημασία του όρου «*διάλεκτος*», που ξεκινά από την αρχαία Ελλάδα και το Βυζάντιο μέχρι το παρόν, παρουσιάζει ο Van Rooy (2016).

όρων γλώσσα, διάλεκτος, ιδίωμα, που υιοθετεί η παλαιότερη διαλεκτολογία, επιλύει θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα, αποκαθιστά το κύρος των τοπικών γλωσσών, είναι δυνατόν να συνδράμει στον περιορισμό των γλωσσικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων και ουσιαστικά δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για την παιδαγωγική αξιοποίηση των τοπικών γλωσσών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τζακώστα & Σιμήρης 2022: 267). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η παρούσα μελέτη μέσω της οποίας διερευνάται ο αντίκτυπος από μια ενδεχόμενη εισαγωγή των (γεωγραφικών) γλωσσικών ποικιλιών στο σχολικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ο όρος *γλωσσική ποικιλία* για όλες τις γεωγραφικές ποικιλίες/διαλέκτους και ο όρος *πρότυπη γλώσσα* για τη νεοελληνική επίσημη γλώσσα, όταν πρέπει να γίνει σύγκριση με τις λοιπές γλωσσικές ποικιλίες

Σχήμα 1. Η ελληνική υπερ-γλώσσα και οι γλώσσες της (Τζακώστα & Σιμήρης 2022: 268)



2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Σχετικές εμπειρικές έρευνες αναδεικνύουν ποικίλες στάσεις μαθητών/μαθητριών στην πρόταση ενσωμάτωσης των γεωγραφικών ποικιλιών στη γλωσσική διδασκαλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι Ντίνας & Ζαρκογιάννη (2009), εφαρμόζοντας διδακτικό σενάριο σε 22 μαθητές/μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου Αφάντου Ρόδου, κατέληξαν σε θετική αξιολόγηση της ένταξης του τοπικού ιδιώματος στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (βλ. και Ντίνας 2015). Αντίθετα, η Αγγελοπούλου (2010), διερευνώντας τις γλωσσικές στάσεις 139 διαλεκτόφωνων μαθητών/μαθητριών Γυμνασίου και Λυκείου στη Γορτυνία Αρκαδίας, κατέγραψε απορριπτική στάση απέναντι στο τοπικό ιδίωμα. Θετικά ευρήματα προκύπτουν από την έρευνα των Καμπάκη-Βουγιουκλή & Δούρου (2015), με δείγμα 146 αλλόγλωσσους/αλλόγλωσσες και ελληνόφωνους/ελληνόφωνες μαθητές/μαθήτριες Λυκείου στο Σουφλί, οι οποίοι/οποίες θεωρούν σημαντική τη διδασκαλία των διαλεκτικών ποικιλιών. Παρομοίως, η Ματθαιουδάκη (2015), στο πλαίσιο του προγράμματος ΔΙΑΦΩΝΗΝ, σε δείγμα 144 μαθητών/μαθητριών Πρότυπων Πειραματικών Γυμνασίων και Λυκείων της Θεσσαλονίκης, συμπεραίνει ότι είναι μεν ανεκτικοί/ανεκτικές απέναντι στις διαλέκτους, αλλά ανησυχούν ως προς πιθανά προβλήματα στις επαγγελματικές τους προοπτικές. Η Τσόκα (2018), υλοποιώντας διδακτική παρέμβαση σε 75 μαθητές/μαθήτριες Πρότυπου Γυμνασίου των Ιωαννίνων, διαπιστώνει συνολικά θετικές στάσεις, με επιφυλάξεις ως προς την ένταξη διαλεκτικών κειμένων στη συμβατική διδασκαλία, αλλά σαφέστερη αποδοχή της μελέτης τους μέσω project. Αντίστοιχα, η Τζακώστα (2019), εξετάζοντας απόψεις 60 μαθητών/μαθητριών από την Αιτωλοακαρνανία και το Ρέθυμνο, καταλήγει ότι, αν και αναγνωρίζεται η αξία των διαλέκτων στο σχολείο, εκφράζονται επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματική

ενσωμάτωσή τους, με διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη διαλεκτική ταυτότητα των μαθητών/μαθητριών. Οι Τζακώστα & Κουφού (2019), αξιοποιώντας υλικό από το Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας σε παρέμβαση με αποδέκτες 50 μαθητές/μαθήτριες Γυμνασίου της Αιτωλοακαρνανίας, καταδεικνύουν ότι οι θετικές στάσεις συνδέονται με την άρση στερεοτύπων, τον λεξιλογικό εμπλουτισμό και τη βελτίωση της επικοινωνίας, ενώ οι επιφυλακτικές στάσεις αποδίδονται στον φόβο σύγχυσης και πρόσθετης σχολικής επιβάρυνσης.

Πρόσφατα, η Τσόκα (2025) σε διδακτικό σενάριο, που περιλαμβάνει την τοπική γλώσσα της Κρήτης και των Ιωαννίνων, μελέτησε τις στάσεις 72 μαθητών/μαθητριών της Α΄ Λυκείου σε σχολείο εντός του αστικού ιστού του Ρεθύμνου, οι οποίοι δηλώνουν ότι α) συμφωνούν με την ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση, β) θα ήθελαν να διδάσκονται την κρητική διάλεκτο και γ) χρησιμοποιούν τη διάλεκτό τους στην τάξη και μάλιστα με ποσοστό 57% δηλώνουν ότι προτιμούν τη συστηματική διδασκαλία κειμένων γραμμένων στις νεοελληνικές γλωσσικές ποικιλίες. Αξιοσημείωτο είναι ότι συγκριτικά με το παραπάνω ποσοστό, μόνο το 51,4% απαντά ότι είναι φυσικός/φυσική ομιλητής/ομιλήτρια της Κρητικής.⁴ Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να επεκτείνει τη σχετική έρευνα σε μαθητές και μαθήτριες στην περιοχή της Αττικής. Επισημαίνεται ότι στην Αττική, όπου συνήθως δεν απαντώνται επιχώρια διαλεκτικά στοιχεία στη γλωσσική χρήση, δεν έχει μέχρι σήμερα υλοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα και επομένως η αποτύπωση των γλωσσικών στάσεων των μαθητών/μαθητριών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Επιπλέον, η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στο ότι οι μαθητές/μαθήτριες ήρθαν σε επαφή με δύο διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες, ενώ οι περισσότερες από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έχουν προηγηθεί εστιάζουν σε μία.

3. Μεθοδολογία και δεδομένα

Η παρούσα μελέτη εισηγείται τη διδακτική αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων (Νέα Ελληνικά/Λογοτεχνία). Για τον σκοπό αυτό, σχεδιάστηκε διδακτικό σενάριο με στόχο την εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με πρακτικές διδασκαλίες,⁵ βασισμένο σε αυθεντικά κείμενα γραμμένα στις τοπικές γλωσσικές ποικιλίες των Ιωαννίνων και του Ρεθύμνου (Κρήτη). Το σενάριο εφαρμόστηκε σε μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης Πρότυπου Γενικού Λυκείου της Αθήνας με στόχο οι μαθητές/μαθήτριες:

- Να έρθουν σε επαφή με την προφορική και γραπτή μορφή των δύο (τοπικών) γλωσσικών ποικιλιών, που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (βόρεια και νότια).
- Να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορές αλλά και ομοιότητες μεταξύ της γλώσσας των τοπικών γλωσσικών ποικιλιών και της Κοινής Νέας Ελληνικής (ΚΝΕ)
- Να καλλιεργήσουν/αναπτύξουν φωνολογική ενημερότητα
- Να καλλιεργήσουν/αναπτύξουν λεξιλογική ενημερότητα
- Να καλλιεργηθεί, εμμέσως, η ανεκτικότητα τους απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα.

Η δειγματοληπτική συνθετική ποσοτική και ποιοτική έρευνα απευθύνεται σε μαθητές/μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αποσκοπεί: α) στη συλλογή στοιχείων σχετικά με το προφίλ της ομάδας-στόχου, ώστε να διαμορφωθεί, στο μέτρο του δυνατού, σαφής εικόνα των χαρακτηριστικών της, β) στη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών/μαθητριών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες, με έμφαση σε εκείνες των

⁴ Αντίστοιχες παρεμβάσεις έχουν υλοποιηθεί στην πρωτοβάθμια και προσχολική εκπαίδευση. Ενδεικτικά, βλ. Πλαδή κ.ά. (2011), Τζακώστα (2014), Τζακώστα & Μπετεινάκη (2018), Γιάγκογλου & Ντίνας (2019), Σουρδάκου (2019).

⁵ Για το περιεχόμενο του όρου διδασκαλία, βλ. Κρύσταλ (2008), Papapavlou & Phili (2009), Κατσογιάννου κ.ά. (2012).

Ιωαννίνων και του Ρεθύμνου και γ) στην εξέταση της προοπτικής διδακτικής αξιοποίησης των νεοελληνικών γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στο σχολικό πλαίσιο. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά ογδόντα οκτώ (88) μαθητές/μαθήτριες εκ των οποίων ποσοστό 53,4% (N=47) ήταν κορίτσια και 46,6% (N=41) ήταν αγόρια. Η στρατηγική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε είναι αυτή της στοχευμένης/σκοπίμης (purposive) δειγματοληψίας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών Πρότυπου Λυκείου του νομού Αττικής (Cohen et al. 2008).

Τα κριτήρια επιλογής του παραπάνω δείγματος περιλαμβάνουν την εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με τις έννοιες των γλωσσικών ποικιλιών, δεδομένου ότι σχετική αναφορά εντοπίζεται στο πρώτο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου *Έκθεση Έκφραση* της Α΄ Λυκείου με τίτλο «Γλώσσα και Γλωσσικές Ποικιλίες» (Τσολάκης κ.ά. 2015). Στην επιλογή του Πρότυπου Λυκείου συνέβαλε σημαντικά και το γεγονός ότι στα συγκεκριμένα σχολεία εφαρμόστηκαν τα νέα Προγράμματα Σπουδών των τριών τάξεων Γυμνασίου και Λυκείου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.⁶

Επιπλέον, η Αθήνα εξαιρείται από τις διαλεκτικές περιοχές, καθώς μαζί με τη Θεσσαλονίκη, συγκαταλέγεται στα αστικά κέντρα όπου συνέρρευσαν ομιλητές διαφορετικής γεωγραφικής και γλωσσικής προέλευσης και διαμορφώθηκε σε μεγάλο βαθμό η σύγχρονη νεοελληνική κοινή. Όπως σημειώνει ο Παπαναστασίου (2015: 33), η Αθήνα ήταν αρχικά ένας μικρός οικισμός που δέχθηκε διαδοχικά κύματα πληθυσμού από διάφορες περιοχές του ελληνισμού, όπως η Κωνσταντινούπολη, η Σμύρνη, η Μακεδονία και η Κρήτη. Από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά, ο πληθυσμός που μετακινείται προς τη Αθήνα τείνει να γίνει πιο ομοιογενής και ο λόγος των Αθηναίων σταδιακά αποχρωματίζεται από τα ιδιοματικά χαρακτηριστικά των επιμέρους περιοχών (όπ.π.: 34). Δεν υπάρχουν πλέον φυσικοί ομιλητές του παλαιοαθηναϊκού ιδιώματος, το οποίο άρχισε να υποχωρεί μετά τη μεταφορά της πρωτεύουσας του νεοσύστατου ελληνικού κράτους στην Αθήνα το 1834 (Παντελίδης 2016: 106) και εξέλιπε οριστικά στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα (όπ.π.: 103). Επελέγη, λοιπόν, ως ερευνητικό πεδίο μια περιοχή της Ελλάδας, όπου ομιλείται, μετά την εξαφάνιση του τοπικού παλαιοαθηναϊκού ιδιώματος, αποκλειστικά μια μη τοπική ποικιλία και επί του παρόντος η Κοινή Νέα Ελληνική (KNE). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, δεν αναμένεται να βρεθούν διαλεκτόφωνοι/διαλεκτόφωνες μεταξύ των μαθητών/μαθητριών της ομάδας-στόχου.

Ο σχεδιασμός ενός καινοτόμου διδακτικού σεναρίου, βασισμένου στις αρχές του κριτικού (εγ)γραμματισμού και της παιδαγωγικής αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας, προϋποθέτει τη συνεξέταση παραγόντων, όπως ο διαθέσιμος χρόνος, η εκπαιδευτική βαθμίδα και τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου. Παράλληλα, απαιτεί την επιλογή κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού και τον σχεδιασμό αξιόπιστων ερευνητικών εργαλείων για την αποτίμηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Υπό το πρίσμα αυτό, η διδακτική διαδικασία δεν αποσκοπεί μόνο στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ικανότητας των μαθητών/μαθητριών να προσεγγίζουν με αναστοχασμό της γλωσσικές ποικιλίες και τις κοινωνικές σημασίες που αυτές φέρουν. Τα εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν για τον σκοπό αυτό, ήταν τα εξής:

α) δύο αυθεντικά κείμενα απομαγνητοφωνημένου προφορικού λόγου από τη γλωσσική ποικιλία των Ιωαννίνων (Κόνιτσα 1998) και της Κρήτης (Λασίθι 2001), συνοδευόμενα από απόδοση στην Κοινή Νέα Ελληνική (KNE) και ηχητική καταγραφή,⁷

β) αξιοποίηση ψηφιακού εξοπλισμού (H/Y, CD-ROM, φορητά ηχεία),

γ) ανώνυμο δομημένο ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή, το οποίο «δίνει τη

⁶ Βλ. ΦΕΚ στη Βιβλιογραφία.

⁷ Τα κείμενα αποτελούν χειρόγραφα (υπ' αριθμ. 1402 και 1448 αντίστοιχα) που αντλήθηκαν από το ΙΑΝΕ (2008).

δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ ομάδων του δείγματος» (Oppenheim 1992: 115),

δ) έντυπο υλικό με την παρουσίαση των θεμελιωδών φωνολογικών χαρακτηριστικών της γλωσσικής ποικιλίας των Ιωαννίνων και Κρήτης βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.⁸

Η επιλογή αυθεντικού γλωσσικού υλικού ως μέσου διδασκαλίας συνεπάγεται την έκθεση των μαθητών/μαθητριών σε προφορικό και γραπτό λόγο τοπικών ποικιλιών (Lind & Johnston 1990, Gfeller & Robinson 1998, Pavlou 1999, Παπαρανίου 2001, Παπαπαύλου 2012, Τσιπλάκου & Χατζιωάννου 2010) και συνεπώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανάπτυξης κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και διαδialeκτικής ικανότητας. Καθένα από τα δύο κείμενα συνοδεύονται από δραστηριότητες φωνολογικού και λεξιλογικού περιεχομένου, οι οποίες χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό δυσκολίας. Τα φωνολογικά φαινόμενα στα οποία έγινε αναφορά επελέγησαν καθώς, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, απαντούν συστηματικά στις υπό εξέταση γλωσσικές ποικιλίες. Παράλληλα, κρίθηκε ότι είναι εύκολα αναγνωρίσιμα και προσπελάσιμα από μαθητές και μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσω των λεξιλογικών δραστηριοτήτων επιδιώχθηκε έμμεσα η καλλιέργεια της λεξιλογικής επίγνωσης των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών.

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση των ασκήσεων και αφού απαντήθηκαν απορίες των μαθητών/μαθητριών, ακολούθησε η διανομή του έντυπου ερωτηματολογίου μέσω του οποίου ζητήθηκε, μεταξύ άλλων, από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να προτείνουν τρόπους διδασκαλίας και ανάδειξης των (γεωγραφικών) γλωσσικών ποικιλιών στο σχολείο, αλλά και να αποτιμήσουν τη διδακτική παρέμβαση που προηγήθηκε. Για τη διερεύνηση των στάσεων μαθητών/μαθητριών απέναντι στις (γεωγραφικές) γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο δομημένο ερωτηματολόγιο, κατάλληλο για το γλωσσικό επίπεδο μαθητών/μαθητριών της Α΄ Λυκείου. Η διατύπωση των ερωτήσεων ήταν σύντομη, κατανοητή και σαφής, συνθήκες απαραίτητες για την επιτυχή συμπλήρωσή του (Μακρή-Τσιπλάκου 2001: 325), ενώ, όπου κρίθηκε απαραίτητο, προστέθηκαν διευκρινίσεις. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε έντεκα (11) ερωτήσεις κλειστού τύπου και τρεις (3) ερωτήσεις ανοικτού τύπου σύντομης απάντησης και διαρθρώνονταν σε τρία μέρη:⁹

α) βιογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών,

β) στάσεις και προτιμήσεις σχετικά με την ένταξη και τη διδασκαλία γλωσσικών ποικιλιών στο σχολείο και

γ) αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών στόχων της παρέμβασης.

Για την άντληση των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκαν διχοτομικές κλίμακες απαντήσεων («ναι/όχι»), κλίμακες απλής επιλογής και κλίμακες τύπου Likert τεσσάρων βαθμίδων. Οι κλίμακες αυτές επελέγησαν, καθώς είναι ιδιαίτερα κατάλληλες για την καταγραφή απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (Cohen et al. 2008: 422-430, Ζαφειρόπουλος 2024: 103-126). Παράλληλα, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου παρείχαν στα υποκείμενα της έρευνας τη δυνατότητα πιο ελεύθερης έκφρασης και, κατ' επέκταση, την παροχή ουσιαστικών πληροφοριών (Μακρή-Τσιπλάκου 2001: 328), δεδομένου ότι οι ερωτήσεις αυτές επιτρέπουν στα άτομα να απαντήσουν με τον τρόπο

⁸ Βλ. Newton (1972), Κοντοσόπουλος (1985, 1988, 2008, 2011), Browning (1991), Παπαγεωργίου (1994), Trudgill (2003), Christou & Baltazani (2010), Topintzi & Baltazani (2012), Kainada & Baltazani (2013, 2014) και Newton (1972), Kontosopoulos (1983-1984), Browning (1991, 1995), Trudgill (2003), Κάπα (2015), αντίστοιχα

⁹ Επισημαίνεται ότι ένας ορισμένος αριθμός ερωτήσεων αντλήθηκαν από αντίστοιχα ερωτηματολόγια των Τσόκα (2018, 2025) και Τζακώστα (2019), προσαρμοσμένες ωστόσο στη στοχοθεσία της παρούσας μελέτης.

και το περιεχόμενο που επιλέγουν τα ίδια (Cohen et al. 2008: 430-435, Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 185). Μέσω των ερωτήσεων ανοικτού τύπου κατέστη δυνατή η συλλογή ποιοτικών δεδομένων και η διερεύνηση πτυχών της γλωσσικής επίγνωσης που δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν επαρκώς μόνο μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου. Οι απαντήσεις της ομάδας-στόχου στις ερωτήσεις αυτού του είδους συστηματοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν για να διευκολυνθεί η ανάλυσή τους.

Όπως προαναφέρθηκε, συνολικά συμπληρώθηκαν 88 ερωτηματολόγια. Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν έγινε μέσω του στατιστικού λογισμικού SPSS Version 27 της εταιρείας IBM για Windows. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής μέσω ραβδογραμμάτων, στα οποία παρουσιάζονται τα ποσοστά κάθε απάντησης για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου (βλ. Ζαφειρόπουλος 2024). Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων, που προέκυψαν από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ακολούθησε τις αρχές της θεματικής ανάλυσης (βλ. Τσιώλης 2018).

4. Ευρήματα και συζήτηση

4.1. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν στην επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών/μαθητριών. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τα βιογραφικά τους προέκυψαν τα εξής στοιχεία: το 1/3 περίπου των μαθητών/μαθητριών δηλώνει ως τόπο γέννησης την «Αττική» με ποσοστό 31,8% (N=28) σε αντίθεση με τους/τις λοιπούς/λοιπές μαθητές/μαθήτριες (ποσοστό 68,2%, N=60) (παραπάνω από το διπλάσιο), που δηλώνουν (διαφορετικό) τόπο γέννησης «εκτός Αττικής».¹⁰ Σε ό,τι αφορά την καταγωγή των γονέων τους, οι περισσότεροι από τους/τις μισούς/μισές μαθητές/μαθήτριες της έρευνας με ποσοστό 56,8% (N=50) δηλώνουν ότι κανένας από τους δυο γονείς τους δεν κατάγεται από την Αττική, σε αντίθεση με το 18,2% (N=16) εξ αυτών, που απαντά ότι και οι δυο γονείς κατάγονται από την Αττική. Επιπλέον, ποσοστό 25% (N=22) των μαθητών/μαθητριών υποστηρίζει ότι ο ένας εκ των δυο γονέων κατάγεται από την Αθήνα.¹¹ Σχετικά με το Δημοτικό σχολείο αποφοίτησης αρκετά υψηλό ποσοστό των μαθητών/μαθητριών, όπως αναμενόταν, δηλώνει την «Αττική» (ποσοστό 89,8%, N=79). Πολύ μικρότερο ποσοστό (10,2%, N=9) των μαθητών/μαθητριών δεν απαντά στη συγκεκριμένη ερώτηση. Προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφέστερη εικόνα για το προφίλ της ομάδας - στόχου ζητήσαμε να διευκρινίσουν αν είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας γλωσσικής ποικιλίας. Αρκετά υψηλό ποσοστό 92% (N=81) των μαθητών/μαθητριών που συμμετέχουν στην έρευνα απαντά ότι δεν είναι φυσικός ομιλητής κάποιας γλωσσικής ποικιλίας, επιβεβαιώνοντας έτσι την υπόθεση για τη μη παρουσία διαλεκτόφωνων μαθητών/μαθητριών στα σχολεία της Αττικής. Αντιθέτως, μόλις 8% (N=7) των μαθητών/μαθητριών απαντά στο ερώτημα θετικά «ναι».

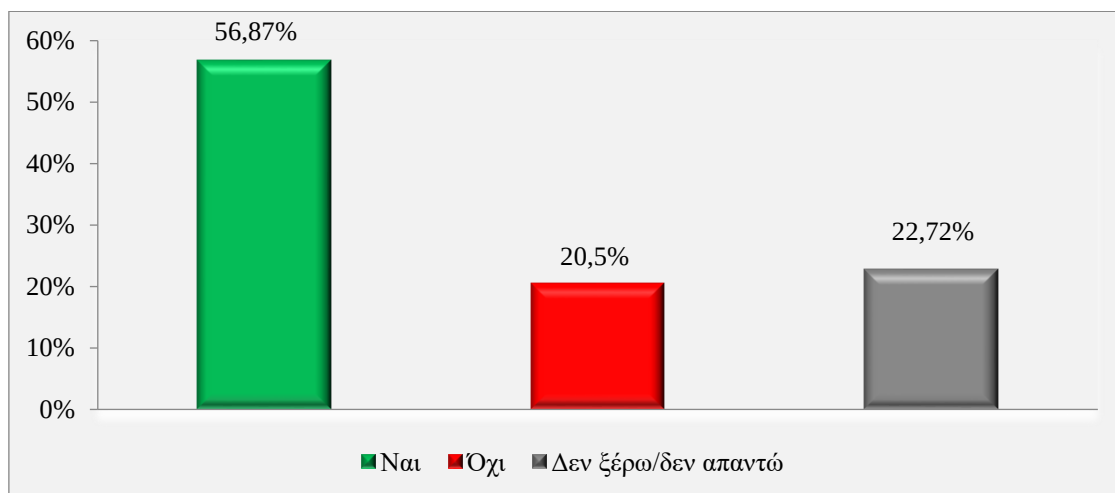
Στο Γράφημα 1 αποτυπώνονται οι απαντήσεις στο ερώτημα «συμφωνείτε με την ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;», στο οποίο περισσότεροι/περισσότερες από τους/τις μισούς/μισές μαθητές/μαθήτριες με ποσοστό 56,87% (N=50) απαντούν θετικά «ναι», σε αντίθεση με το 20,5% (N=18) εξ αυτών, που απαντά στο ερώτημα αρνητικά «όχι». Αξιοσημείωτο είναι ότι υψηλό ποσοστό των μαθητών/μαθητριών, που φτάνει το 22,72% (N=20), απαντά στο ερώτημα «δεν γνωρίζω/δεν απαντώ», κάτι που θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι

¹⁰ Ενδεικτικά λάβαμε τις απαντήσεις: «Λίμνη Ευβοίας», «Αλβανία», «Τρίπολη-Αρκαδίας», «Κορώνη», «Σέριφος», «Λευκάδα», «Χίος», «Πάτρα», «Πειραιάς», «Λαμία», «Πελοπόννησος», «Μάνη», «Ανδρος», «Κρήτη», «Κλουζ-Ρουμανία», «Καλαμάτα» κ.ά.

¹¹ Με την παρούσα ανοικτού τύπου ερώτηση ζητήσαμε από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να δηλώσουν τον τόπο καταγωγής των γονέων (α. Μητέρα, β. Πατέρα). Λαμβάνοντας ως σημείο αναφοράς την Αττική, όπου και διεξήχθη η έρευνα, προέκυψε η παραπάνω ομαδοποίηση των απαντήσεων.

μαθητές/μαθήτριες έρχονται για πρώτη φορά αντιμέτωποι/αντιμέτωπες με ένα τέτοιο ερώτημα και με μια παρόμοια διδακτική παρέμβαση.

Γράφημα 1. Συμφωνία με ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση



Οι μαθητές/μαθήτριες της Αττικής κλήθηκαν να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Τα επιχειρήματα όσων απάντησαν θετικά στην προοπτική της ένταξης των γλωσσικών ποικιλιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνοψίζονται στη συμβολή των γεωγραφικών ποικιλιών στη διεύρυνση των γλωσσικών οριζόντων τους, στην αντιμετώπιση πρακτικών αναγκών, όπως η συναναστροφή με διαλεκτόφωνους/διαλεκτόφωνες, στην κατανόηση της γλωσσικής ποικιλότητας και της διαφορετικότητας, εν γένει, και στη σημασία τους για την ενθάρρυνση των διαλεκτόφωνων μαθητών/μαθητριών. Αντίθετα, όσοι/όσες απάντησαν αρνητικά στο ερώτημα επικαλούνται την απουσία χρησιμότητάς τους στο σχολείο, δεδομένου ότι ομιλείται η Κοινή Νέα Ελληνική (ΚΝΕ), την πρόσθετη σχολική επιβάρυνση που θα προκύψει, ενώ ένας/μία μαθητής/μαθήτρια δηλώνει ότι δεν θα ήταν εύστοχο ένα τέτοιο εγχείρημα στα σχολεία των αστικών περιοχών. Παρακάτω δίνονται ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών που απάντησαν στο ερώτημα θετικά:

«Η ένταξη των γεωγραφικών ποικιλιών στο εκπαιδευτικό σύστημα θα συντελέσει στη διαιώνιση της χρήσης τους, θα φέρει σε επαφή τους μαθητές με τη γλωσσική ποικιλία της ελληνικής παράδοσης και κουλτούρας»

«Συμφωνώ, καθώς οι διάλεκτοι είναι ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει τη γλώσσα και ο αποκλεισμός τους συνεπάγεται την ελλιπή διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας»

«Είναι ένας τρόπος διεύρυνσης των γλωσσικών και γεωγραφικών οριζόντων των μαθητών, που μπορεί να συμβάλει στην ενθάρρυνση μαθητών να χρησιμοποιήσουν διάφορες μορφές της νεοελληνικής γλώσσας» [sic]

Μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών/μαθητριών του νομού Αττικής εντοπίζονται και κάποιες (περιορισμένες σε αριθμό), σύμφωνα με τις οποίες το ζήτημα της ένταξης των (γεωγραφικών) γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση δεν αφορά τις αστικές περιοχές, και ειδικότερα την Αθήνα, καθώς θεωρείται πως στην περιοχή δεν υπάρχουν διαλεκτόφωνοι/διαλεκτόφωνες μαθητές/μαθήτριες:

«Πιστεύω ότι σε σχολεία στην Αθήνα και σε περιοχές όπου ελάχιστος αριθμός μαθητών κάνει χρήση διαλέκτων, οπότε η ανάγνωση πού και πού κειμένων που περιέχουν τέτοια στοιχεία είναι αρκετή» [sic]

«Δεν χρειάζεται να ενισχυθεί η χρήση διαλέκτων μέσα στο σχολείο, τουλάχιστον στις αστικές περιοχές. Αλλά στις περιοχές στις οποίες ακόμα χρησιμοποιείται, για παράδειγμα στη Λέρο, θα πρέπει να ενισχυθεί, καθώς είναι απαραίτητο να διατηρηθεί σαν κληρονομικό στοιχείο των προγόνων μας».

Αναφορικά με τον τρόπο που θα ήθελαν οι μαθητές/μαθήτριες να ενταχθούν οι νεοελληνικές γλωσσικές ποικιλίες στο σχολικό πρόγραμμα, αυτό που προκύπτει από τις απαντήσεις είναι ότι ποσοστό μόλις 6,8% (N=7) απαντά ότι θα ήθελε στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας να συμπεριλαμβάνεται η συστηματική διδασκαλία κειμένων γραμμένων σε νεοελληνικές γλωσσικές ποικιλίες. Αντίθετα, οι υπόλοιποι/υπόλοιπες δηλώνουν τη σαφή προτίμησή τους στην υλοποίηση θεματικής ενότητας σχετικά με τις νεοελληνικές γλωσσικές ποικιλίες στο πλαίσιο της «ερευνητικής εργασίας» της Α΄ Λυκείου.

Ζητήθηκε, επιπλέον, από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να προτείνουν οι ίδιοι/ίδιες τρόπους διδασκαλίας των γλωσσικών ποικιλιών στην τάξη αλλά και να δηλώσουν γενικότερους τρόπους ανάδειξής τους στο σχολικό περιβάλλον, με τις απαντήσεις τους να είναι ιδιαίτερα ευρηματικές. Οι μαθητές/μαθήτριες αναδεικνύουν τον διαμεσολαβητικό ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν τα μαθήματα της γλώσσας, της λογοτεχνίας, της ιστορίας αλλά και της γεωγραφίας στην επαφή τους με διαλεκτικά κείμενα διαφόρων περιοχών της Ελλάδας, αναφέρουν την αξιοποίηση της τεχνολογίας και του σύγχρονου οπτικο-ακουστικού εξοπλισμού, προκρίνουν τις ομαδικές εργασίες και δη αυτές που έχουν βιωματικό χαρακτήρα και προκαλούν την αυτενέργειά τους, όπως οι εκδρομές σε διαλεκτόφωνες περιοχές της Ελλάδας, και τονίζουν τα οφέλη που θα προκύψουν από την επαφή με ομιλητές/ομιλήτριες γλωσσικών ποικιλιών. Προτείνουν τη δημιουργία σχολικών ομίλων στο πλαίσιο πολιτιστικών προγραμμάτων και, φυσικά, δεν παραλείπουν να αναφερθούν στην αξία της ενθάρρυνσης των μαθητών/μαθητριών να μιλούν στη φυσική τους γλώσσα, εφόσον είναι διαλεκτόφωνοι/διαλεκτόφωνες. Παρακάτω δίνονται ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών:

«Στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας αλλά και Λογοτεχνίας θα μπορούσε να ενταχθεί η διδασκαλία των γεωγραφικών ποικιλιών, καθώς υπάρχουν πολλά ιστορικά/λογοτεχνικά κείμενα, μέσα από τα οποία μπορούμε να έρθουμε σε επαφή με τις διαλέκτους και να κατανοήσουμε τη διαφορά τους από τη νέα ελληνική γλώσσα»

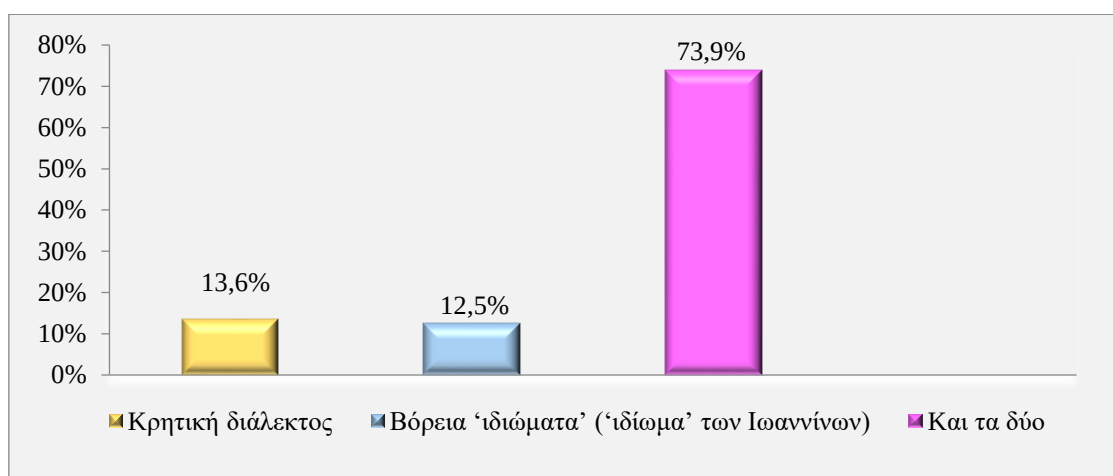
«Να παροτρύνουμε τους μαθητές να μιλήσουν με λέξεις διαλέκτων και να γράψουν κάποια κείμενα σε διάλεκτο (με τη βοήθεια κάποιου φυλλαδίου)»
«Ομιλοι μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου, που θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν ομαδικές εργασίες με θέματα τις διαλέκτους, αλλά και δημιουργία από τους μαθητές ιστοσελίδων σχετικών με την ιστορία και την εξέλιξη των ιδιωμάτων»

«Στην εξοικειώσή μας με τα ιδιώματα και τις διαλέκτους θα συμβάλλουν βιωματικές δραστηριότητες, όπως είναι οι εκδρομές σε περιοχές (με διαλέκτους ή ιδιώματα)»

«Οργάνωση συναντήσεων με φυσικούς ομιλητές μιας διαλέκτου, που θα μπορούν να μας πουν κάποια πράγματα για τη γλωσσική ποικιλία που μιλούν»

Προκειμένου να διαπιστώσουμε τυχόν επίδραση του διδακτικού σεναρίου στους/στις μαθητές/μαθήτριες, ζητήσαμε να δηλώσουν ποια από τις γλωσσικές ποικιλίες θα προτιμούσαν να διδάσκεται στο σχολείο. Στο κλειστού τύπου ερώτημα, ποσοστό 73,9% (N=65) των μαθητών/μαθητριών της έρευνας απαντά ότι θα ήθελε εξίσου να διδάσκεται στο σχολείο τόσο η «Κρητική» όσο και τα «βόρεια ιδιώματα» (ιδίωμα των Ιωαννίνων) απαντώντας «και τα δύο». Αντιθέτως, ποσοστό 12,5% (N=11) εξ αυτών δηλώνει ότι θα ήθελε να διδάσκονται μόνο τα «βόρεια ιδιώματα (ιδίωμα των Ιωαννίνων)» και λίγο υψηλότερο ποσοστό των μαθητών/μαθητριών 13,6% (N=12) απαντά ότι θα ήθελε να διδάσκεται αποκλειστικά η «Κρητική» (βλ. Γράφημα 2).

Γράφημα 2. Άποψη για τη διδασκαλία γλωσσικών ποικιλιών στο σχολείο



Για να διαπιστωθεί η επίτευξη των μαθησιακών και διδακτικών στόχων της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/μαθήτριες της Α' Λυκείου να απαντήσουν σχετικά με πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διάρκεια του μαθήματος. Αρκετά υψηλό ποσοστό των μαθητών/μαθητριών 73,6% (N=65) δηλώνει ότι δεν αντιμετώπισε δυσκολίες στη διάρκεια του μαθήματος, έναντι μικρότερου ποσοστού 26,4% (N=23), που απαντά στο ερώτημα θετικά. Επιπλέον, αρκετά υψηλό ποσοστό 80,5% (N=71) μαθητών/μαθητριών δηλώνει ότι αποκόμισε κάτι καινούργιο από τη διδασκαλία των κειμένων. Αντιθέτως, πολύ μικρότερο ποσοστό, που φτάνει το 19,5% (N=17), απαντά στο ερώτημα αρνητικά.

Σε συνέχεια της τελευταίας ερώτησης, οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Οι μαθητές/μαθήτριες εστιάζουν τις απαντήσεις τους στην κατανόηση των διαφορών μεταξύ των δύο γλωσσικών ποικιλιών, στη γνώση των φωνολογικών φαινομένων των ποικιλιών Ιωαννίνων και Κρήτης και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Παρακάτω δίνονται ενδεικτικές απαντήσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών μαθητών/μαθητριών.

«Ενημερωθήκαμε για μερικά από τα πιο συχνά φωνολογικά φαινόμενα που εμφανίζουν οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα (Κρήτη και Ιωάννινα, αντίστοιχα). Επιπλέον, μάθαμε καινούργιες λέξεις»

«Παρατηρήσαμε τις διαφορές ανάμεσα στην κρητική διάλεκτο και τα βόρεια ιδιώματα, εξοικειωθήκαμε λίγο παραπάνω με το όλο θέμα»

«Έμαθα πολλές νέες λέξεις από διάφορες γλωσσικές ποικιλίες περιοχών καθώς και τα φωνολογικά φαινόμενα που επικρατούν σε κάθε περιοχή»

Στο ερώτημα «κατανοήσατε τις διαφορές της γλώσσας των δύο κειμένων σε σχέση με τη γλώσσα των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία της τάξης σας;» οι μισοί/μισές περίπου μαθητές/μαθήτριες της έρευνας με ποσοστό που φτάνει το 46,6% (N=41) δηλώνει ότι κατανοεί «πολύ» τις διαφορές της γλώσσας των δύο κειμένων σε σχέση με τη γλώσσα των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία της τάξης και ποσοστό 20,5% (N=18) εξ αυτών απαντά «πάρα πολύ». Ωστόσο, ποσοστό 28,4% (N=25) των μαθητών/μαθητριών υποστηρίζει ότι κατανοεί «λίγο» τις διαφορές της γλώσσας των δύο κειμένων σε σχέση με τη γλώσσα των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία της τάξης και μόλις 4,5% (N=4) απαντά «καθόλου». Αρθροιστικά, λοιπόν, οι μαθητές/μαθήτριες απαντούν με ποσοστό 67,1% (N=59) ότι αντιλαμβάνονται τη γλωσσική διαφοροποίηση των υπό εξέταση και επεξεργασία κειμένων συγκριτικά με τα κείμενα που συναντούν στα σχολικά εγχειρίδια.

Τέλος, σε μια προσπάθεια συνολικής αποτίμησης της διδακτικής παρέμβασης ετέθη στους/στις μαθητές/μαθήτριες το ερώτημα «βάσει του ορισμού μιας νεοελληνικής διαλέκτου ως ενός 'πλήρους γλωσσικού συστήματος', αλλά τυπολογικά διαφοροποιημένου από την Πρότυπη/Κοινή Νέα Ελληνική, θεωρείτε ότι μια γλωσσική ποικιλία είναι: ανώτερη, κατώτερη, ίσης αξίας με τη Νέα Ελληνική (KNE)». Πολύ υψηλό ποσοστό των μαθητών/μαθητριών της έρευνας που φτάνει το 86,4% (N=76) απαντά ότι μια γλωσσική ποικιλία είναι «ίσης αξίας με τη Νέα Ελληνική». Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ποσοστό 11,4% (N=10) των μαθητών/μαθητριών απαντά ότι είναι «κατώτερη από τη Νέα Ελληνική» και αρκετά μικρότερο ποσοστό των μαθητών/μαθητριών που φτάνει το 2,3% (N=2) δηλώνει ότι είναι «ανώτερη από τη Νέα Ελληνική».

4.2. Σύγκριση των αποτελεσμάτων με παρόμοιες μελέτες στον ελλαδικό χώρο¹²

Όπως έχει ήδη έχει επισημανθεί, έχουν διεξαχθεί σημαντικές ερευνητικές μελέτες με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών/μαθητριών της πρωτοβάθμιας και, στην παρούσα περίπτωση, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την προοπτική ένταξης των γεωγραφικών ποικιλιών στο σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι, σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες, οι οποίες διεξήχθησαν σε περιοχές της Ελλάδας όπου εντοπίζονται διαλεκτικά χαρακτηριστικά στους/στις ομιλητές/ομιλήτριες (διακριτά από την KNE σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό), ενώ η παρούσα ερευνητική παρέμβαση υλοποιήθηκε στην Αττική, όπου ομιλείται η πρότυπη KNE και, όπως αποδεικνύεται από το δείγμα της ομάδας-στόχου, δεν εντοπίζονται διαλεκτόφωνοι/διαλεκτόφωνες ομιλητές/ομιλήτριες, διαπιστώνονται τα εξής: Οι μαθητές/μαθήτριες του νομού Αττικής είναι με οριακή πλειοψηφία θετικοί στην πρόταση της ένταξης των γλωσσικών ποικιλιών στο σχολείο. Όταν κλήθηκαν να δικαιολογήσουν τη θετική απάντησή τους, αναφέρουν μεταξύ άλλων, ότι θα συμβάλλει στη διατήρηση της γλωσσικής πολυμορφίας, στην εξάλειψη του γλωσσικού ρατσισμού, στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων, στην προαγωγή της διαφορετικότητας, ενώ παράλληλα τονίζουν την ανάγκη διατήρησής τους ως αναπόσπαστου κομματιού της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Αντίθετα, όταν καλούνται να δικαιολογήσουν την αρνητική τους απάντηση, οι μαθητές/μαθήτριες επικεντρώνουν την επιχειρηματολογία τους στην πιθανή πρόκληση προβλημάτων επικοινωνίας, τον κίνδυνο εκπαιδευτικής σύγχυσης και την επιβάρυνση του σχολικού

¹² Επισημαίνεται ότι δεν πραγματοποιήθηκε σύγκριση των ερευνητικών ευρημάτων της παρούσας έρευνας με πορίσματα αντίστοιχων μελετών που έχουν διεξαχθεί στην Κύπρο, καθώς μια τέτοια απόπειρα θα ήταν προβληματική, δεδομένου ότι στο νησί το γλωσσικό τοπίο έχει άλλα χαρακτηριστικά από την Ελλάδα.

προγράμματος. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά ευρήματα των Τζακώστα & Κουφού (2019) και μερικώς τα πορίσματα των Καμπάκη-Βουγιουκλή & Δούρου (2015).

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/μαθήτριες της έρευνας δηλώνουν ότι θα ήθελαν να διδαχθούν τις γεωγραφικές ποικιλίες στο σχολείο, στην πλειοψηφία τους τάσσονται υπέρ της υλοποίησης ερευνητικής εργασίας στην Α΄ Λυκείου και απορρίπτουν το ενδεχόμενο της συστηματικής διδασκαλίας διαλεκτικών κειμένων στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων. Οι παραπάνω στάσεις συμπίπτουν με τα ερευνητικά ευρήματα της Τσόκα (2018), καθώς οι μαθητές/μαθήτριες του Γυμνασίου των Ιωαννίνων είχαν δηλώσει την προτίμησή τους στη μελέτη της τοπικής γλωσσικής ποικιλίας μέσω project. Η προτίμηση στην ένταξη των γεωγραφικών ποικιλιών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω εργασιών «θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι αυτού του είδους η μάθηση έχει χαρακτήρα ερευνητικό και βιωματικό και ξεφεύγει από τον παραδοσιακό χαρακτήρα της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας» (Τσόκα 2018: 39).

Ταύτιση με τα πορίσματα της έρευνας των Τζακώστα & Κουφού (2019) διαπιστώνεται και στην περίπτωση που ζητείται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να προτείνουν οι ίδιοι/ίδιες τρόπους διδασκαλίας και ανάδειξης των γεωγραφικών ποικιλιών στην τάξη. Οι μαθητές/μαθήτριες επιλέγουν δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα, όπως οι εκδρομές σε διαλεκτόφωνες περιοχές της Ελλάδας, η επαφή με φυσικούς ομιλητές τοπικών ποικιλιών και η διενέργεια συνεντεύξεων, ενώ δεν παραλείπουν να αναφέρουν ότι η διδακτική παρέμβαση συνέβαλε σημαντικά στη συνειδητοποίηση των διαφορών τόσο μεταξύ των δύο ποικιλιών όσο και στις διαφορές τους με την ΚΝΕ.

Οι μαθητές/μαθήτριες απαντώντας στο σχετικό ερώτημα δήλωσαν ότι θα ήθελαν να διδαχθούν και τις δύο γλωσσικές ποικιλίες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή μέσω του διδακτικού σεναρίου, χωρίς να δηλώσουν την προτίμησή τους στα νότια ή στα βόρεια ιδιώματα (γλωσσικές ποικιλίες Ιωαννίνων και Ρεθύμνου), κάτι το οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι με συντριπτικό ποσοστό 92% δεν είναι φυσικοί ομιλητές μιας γλωσσικής ποικιλίας. Η παρούσα μελέτη επαληθεύει ερευνητικά πορίσματα των Τζακώστα (2019) και Τσόκα (2025) αναφορικά με τις στάσεις των διαλεκτόφωνων Κρητών συγκριτικά με άλλες ομάδες μαθητών/μαθητριών και επιβεβαιώνει τους ισχυρισμούς του Παπαναστασίου (2015), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο σημαντικότερος λόγος διατήρησης μιας διαλέκτου είναι η λεγόμενη διαλεκτική ταυτότητα.

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι, παρά το υψηλό ποσοστό (86,4%) αναγνώρισης της ισότιμης αξίας των γλωσσικών ποικιλιών σε σχέση με την ΚΝΕ, ένα μέρος των μαθητών/μαθητριών εξακολουθεί να εκφράζει επιφυλάξεις σχετικά με την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της διδασκαλίας τους στην (αστική) Αττική. Η θέση αυτή έρχεται σε αντίθεση με προγενέστερη έρευνα των Ντίνα & Ζαρκογιάννη (2009: 182-183) με ομάδα-στόχο μαθητές/μαθήτριες στο Γυμνάσιο Αφάντου της Ρόδου, οι οποίοι τάχθηκαν υπέρ της προοπτικής διδασκαλίας των νεοελληνικών ιδιωμάτων στο σχολείο ως ξεχωριστό μάθημα, καθώς με αυτόν τον τρόπο «δεν θα ξεχαστεί το αφαντινό ιδίωμα».

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη αφήνει ένα σημαντικό αποτύπωμα των στάσεων των μαθητών/μαθητριών σε μια περιοχή της Ελλάδας, όπου δεν υπάρχει ερευνητικό προηγούμενο. Αυτό που είναι σημαντικό να τονιστεί, ιδιαίτερα όσον αφορά τους/τις μαθητές/μαθήτριες του συγκεκριμένου σχολείου, είναι το γεγονός ότι μέσω του διδακτικού σεναρίου είχαν για πρώτη φορά την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με εκφάνσεις της γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλότητας εντός της σχολικής αίθουσας.

Τα ερευνητικά δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές/μαθήτριες του νομού Αττικής είναι θετικά διακείμενοι στην πρόταση της ένταξης των γλωσσικών

ποικιλιών στο σχολείο στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων, με οριακό ωστόσο ποσοστό (56,87%) των θετικών απαντήσεων στο σχετικό ερώτημα. Η τάση αυτή συνδέεται με την προτίμησή τους στην υλοποίηση θεματικής ενότητας σχετικά με τις νεοελληνικές γλωσσικές ποικιλίες στο πλαίσιο της «ερευνητικής εργασίας» της Α΄ Λυκείου με ποσοστό 92,3%, απορρίπτοντας έτσι την προοπτική της «συστηματικής διδασκαλίας διαλεκτικών κειμένων στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας». Επιλέγουν να διδαχθούν και τις δύο γλωσσικές ποικιλίες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή μέσω του διδακτικού σεναρίου, χωρίς να δηλώνουν την προτίμησή τους στα νότια ή στα βόρεια ιδιώματα.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί εν συντομία ότι οι απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών του νομού Αττικής σχετικά με την επίτευξη των διδακτικών στόχων δημιουργούν την εντύπωση θετικού αντίκτυπου της διδακτικής μας παρέμβασης. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι που είχαν τεθεί επιτεύχθηκαν, στον βαθμό βέβαια που αυτό είναι εφικτό στο περιορισμένο χρονικό πλαίσιο δύο διδακτικών ωρών. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές/μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι/οποίες δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία από αντίστοιχου τύπου διδακτικές παρεμβάσεις, αναφέρθηκαν στην έμμεση καλλιέργεια της ανεκτικότητάς τους απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα. Ειδικότερα, τόνισαν ότι η ενσωμάτωση των γλωσσικών ποικιλιών στο σχολείο μπορεί να συμβάλει στην κατάρριψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με τα ιδιώματα και τις διαλέκτους («Γιατί είναι ένας τρόπος κατάρριψης στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με τα ιδιώματα και τις διαλέκτους»), στην εξάλειψη του γλωσσικού ρατσισμού, καθώς και στη διατήρηση της γλωσσικής πολυμορφίας. Παράλληλα, επισημάνθηκε η ανάγκη αποδοχής της γλωσσικής ετερότητας, όπως αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στη δήλωση: «Παρόλο που πολλοί άνθρωποι μιλούν με λίγο διαφορετικό τρόπο, δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται αρνητικά». Θα πρέπει, βέβαια, να λάβουμε υπόψη μας ότι η αλλαγή στάσεων ή συμπεριφορών που σχετίζεται με την ανοχή στη διαφορετικότητα γλωσσική (ή μη) είναι μια χρονοβόρα διαδικασία που δεν μπορεί, όπως ήδη έχει αναφερθεί, να επιτευχθεί μόνο μέσω μιας σύντομης παρέμβασης.

Αν και η γενική αποτίμηση της έρευνάς μας είναι θετική, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε το γεγονός ότι η εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα «στέκονται συχνά με αμηχανία απέναντι στο ζήτημα» (Παύλου 2006: 277). Οι σκόπελοι που θα πρέπει να ξεπεραστούν είναι πολλοί και σε μεγάλο βαθμό σχετίζονται με τα ανορθολογικά χαρακτηριστικά και τον ρόλο της εκπαίδευσης, την έλλειψη διδακτικού υλικού, αλλά και οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς (Συμεωνίδης 2015: 139). Ιδιαίτερα η κατάρτιση, επανεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στην ενσωμάτωση της γλωσσικής πολυμορφίας και των γεωγραφικών ποικιλιών στην εκπαίδευση είναι ίσως οι σημαντικότερες προϋποθέσεις και προτεραιότητες. Συνεπώς, προς την κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητη η αναθεώρηση και ο εμπλουτισμός των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που προσφέρονται από τα ΑΕΙ με τα απαιτούμενα μαθήματα γλωσσολογίας, τα οποία θα καλύπτουν το θεματικό εύρος των γλωσσικών ποικιλιών και της ενσωμάτωσής τους στη διδακτική πράξη (βλ. Ξυδόπουλος 2025). Παράλληλα, σημαντικό εργαλείο στην εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με τις τοπικές γλώσσες είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας (Edwards 2007, Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου 2010). Αξίζει να αναφερθεί ότι στις υπάρχουσες πολυτροπικές διαλεκτικές βάσεις δεδομένων (Παπαζαχαρίου 2015) έρχεται να προστεθεί ένα νέο εκπαιδευτικό παιχνίδι ψηφιακής διαδραστικής μορφής, οι «Διαλεκτομαχίες», η πρωτοτυπία του οποίου έγκειται στον συγκερασμό της

διαλεκτολογίας και της τεχνολογίας (Μήτσης & Φλιατούρας 2025: 238).¹³ Η ενσωμάτωση τέτοιων εργαλείων στο γλωσσικό μάθημα δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/μαθήτριες να προσεγγίσουν αυθεντικά γλωσσικά δεδομένα, να αναγνωρίσουν χαρακτηριστικά διαλέκτων και να κατανοήσουν τη γλωσσική ποικιλότητα μέσα από συγκριτικές και δημιουργικές δραστηριότητες.

Η παρούσα ερευνητική και διδακτική παρέμβαση κατέληξε σε θετικά συμπεράσματα, καθώς ανέδειξε αφενός τη θετική στάση των μαθητών/μαθητριών απέναντι στην ένταξη των νεολληνικών γλωσσικών στη σχολική εκπαίδευση και αφετέρου τη συμβολή της παρέμβασης στην ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τη γλωσσική ποικιλότητα. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες αναγνώρισαν την αξία των σχετικών διδακτικών πρακτικών στην αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στην καλλιέργεια στάσεων αποδοχής απέναντι στη γλωσσική ετερότητα. Επιπλέον, η θετική αξιολόγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων υποδηλώνει ότι, ακόμα και μια σύντομη παρέμβαση, μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για την εξοικείωση του μαθητικού πληθυσμού με τη γλωσσική πολυμορφία του ελληνικού χώρου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, παρά τη συνολικά θετική στάση των μαθητών/μαθητριών στην προοπτική της ενσωμάτωσης των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στη σχολική εκπαίδευση, το ποσοστό των θετικών απαντήσεων παραμένει οριακό. Το εύρημα αυτό δεν αποκλείεται να συνδέεται με το γεγονός ότι οι περισσότεροι/περισσότερες συμμετέχοντες/συμμετέχουσες δεν διαθέτουν, όπως φάνηκε, τοπική γλωσσική ταυτότητα, κάτι που θα δικαιολογούσε τη διάθεση διατήρησής της. Παράλληλα, η στάση τους αυτή θα μπορούσε να ερμηνευτεί και σε συνάρτηση με τις κυρίαρχες γλωσσικής αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θέτει διαχρονικά στο επίκεντρο της διδασκαλίας την πρότυπη γλώσσα (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009: 25). Υπό αυτό το πρίσμα, η επιφυλακτικότητα που διαφαίνεται δεν θα πρέπει να αποδίδεται αποκλειστικά και μόνο στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ευρύτερη επίδραση παγιωμένων αντιλήψεων (Μαγαλιού 2000, Αγγελοπούλου 2010, Καψάσκη & Τζακώστα 2016).

Η επιλογή Πρότυπου σχολείου για την υλοποίηση της παρούσας παρέμβασης δεν υπήρξε τυχαία. Όπως προαναφέρθηκε, καθοριστικό κριτήριο αποτέλεσε το γεγονός ότι στα συγκεκριμένα σχολεία εφαρμόστηκαν τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, στα οποία γίνεται σαφής αναφορά στη γλωσσική ποικιλότητα, και ειδικότερα τις γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες. Επομένως, τα δεδομένα που προέκυψαν αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτυπώνουν τις στάσεις μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι/οποίες φοιτούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι σχετικές θεματικές προβλέπονται θεσμικά. Υπό την έννοια αυτή, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να συμβάλουν στον αναστοχασμό σχετικά με τις δυνατότητες, αλλά και τις προκλήσεις της εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Σε μια μελλοντική επέκταση της παρούσας έρευνας θα ήταν σκόπιμο το δείγμα μαθητών/μαθητριών να είναι αριθμητικά μεγαλύτερο, κάτι που θα μπορούσε να συμβάλει στην πληρέστερη και ακριβέστερη αποτύπωση των στάσεων και απόψεων των μαθητών/μαθητριών στα ερωτήματα που ετέθησαν. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικά ερευνητικά δεδομένα θα μπορούσαν να προκύψουν από τη συγκριτική αποτίμηση των απαντήσεων των μαθητών/μαθητριών που φοιτούν σε Πρότυπα Λύκεια άλλων περιοχών της ελληνικής επικράτειας (Τσόκα 2025), ενώ η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στον νομό Αττικής στην πρόταση ενσωμάτωσης των γεωγραφικών

¹³ Μια αρχική και προσωρινή μορφή του είναι διαθέσιμη στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://techphilologist.gr>

γλωσσικών ποικιλιών στο σχολείο (Tsoka, under publication) θα μας έδιδε μια συνολική εικόνα των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας στην περιοχή.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Δ. 2010. Το γορτυνιακό ιδίωμα και η χρήση του στην εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αργυριάδης, Γ. 1990. *Νεοελληνική γλώσσα, ιστορικές και γλωσσολογικές διαστάσεις*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Αρχάκης, Α. & Μ., Κονδύλη 2011. *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. 3^η έκδ. Αθήνα: Νήσος.
- Browning, R. 1991. *Η ελληνική γλώσσα, μεσαιωνική και νέα*. Μτφρ. Μ. Ν. Κονομή. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Γιάγκογλου, Δ. & Ντίνας, Κ. 2019. Αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές νηπιαγωγείου. Στο Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας, Π. Παυλίδης (επιμ.) *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ, 128-146.
- Chambers, J. & Trudgill, P. 2011. *Διαλεκτολογία*. Μτφρ. Σ. Λαμπροπούλου. Αθήνα: Πατάκης.
- Chlapoutaki, E. & Dinas, K. 2016. Obstacles in implementing critical pedagogy. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences* 4 (1), 88-94.
- Christou, T. & Baltazani, M. 2010. The phonetic realization of stressed vowels in the dialect of Kato Pedina in Ioannina. In M. Janse, B. Joseph, P. Pavlou, A. Ralli & S. Armosti (eds) *Studies in Modern Greek Dialects and Linguistic Theory*. Nicosia: Kykkos Cultural Research Centre, 15-26.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2008. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκης, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Council of Europe 2020. *Common European Framework of Reference CEFR for Language: Learning, Teaching, Assessment*. Companion volume. Council of Europe.
- Διαμαντής, Α. 1999. *Η γλώσσα στη Σύμρνη*. Αθήνα: Ελεύθερη Σκέψις.
- Edwards, V. 2007. Language, diversity and education in Europe: Implications for resources. In A. Papapavlou & P. Pavlou (eds) *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 34-49.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. 2005. *An Introduction to Language*. 10th ed. Boston, MA: Wadsworth.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. 2024. *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Garcia, O., & Wei. L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gfeller, E. & Robinson, C. 1998. Which language for teaching? The cultural messages transmitted by the languages used in education. *Language and Education* 12, 18-32.
- Harrison, T. 2002. *Greeks and Barbarians*. New York: Routledge.
- Haugen, E. 1966. Dialect, Language, Nation. *American Anthropologist* 68 (4), 922-935.
- Heeringa, W. & Nerbonne, J. 2001. Dialect areas and dialect continua. *Language Variation and Change* 13 (3), 375-400.
- ΙΛΝΕ 2008: *Οι νεοελληνικές διαλεκτικές ποικιλίες και η μελέτη τους στο Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων ΙΛΝΕ).
- Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Δούρου, Χ. 2015. Το γλωσσικό ιδίωμα του Σουφλίου: γλωσσικές συμπεριφορές μαθητών Λυκείου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 95-116.

- Κάπα, Ι. 2015. Φωνολογικά χαρακτηριστικά της κρητικής διαλέκτου. Στο Μ. Τζακώστα, επιμ., *Η διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 49-64.
- Κατσογιάννου, Μ., Παπαπαύλου, Α., Παύλου, Π. & Τσιπλάκου, Σ. 2012. Διαλεκτικές κοινότητες και γλωσσικό συνεχές: η περίπτωση της κυπριακής. Στο Π. Παπαπαύλου (επιμ.) *Το γλωσσικό τοπίο στην Κύπρο: Σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Αθήνα: Καστανιώτη, 23-43.
- 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.
- Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. 1985. Νέοι προσανατολισμοί στη διαλεκτολογική έρευνα στην Ελλάδα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 5, 65-72.
- Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. 1988. *Γλωσσικός άτλας της Κρήτης*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. 2008. *Διάλεκτοι και ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. 5η έκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. 2011. Ισόγλωσσοι διαλεκτικών φαινομένων της νέας ελληνικής. *Νεοελληνική Διαλεκτολογία* 6. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, Κέντρον Ερεύνων των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων ΙΑΝΕ, 165-173.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2025. Γλωσσική ποικιλότητα και εκπαίδευση. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Τζακώστα & Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.) *Γλωσσολογία στην πράξη. Συνομιλίες με το έργο του Κωνσταντίνου Ντίνα*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα, 89-100.
- Κρύσταλ, Ντ. 2008. *Λεξικό φωνολογίας και Φωνητικής*. Μτφρ. Γ. Ξυδόπουλος. 4η έκδ. Αθήνα: Πατάκης.
- Kainada, E. & Baltazani, M. 2013. Evaluating methods for eliciting dialectal speech. In M. Janse, B. Joseph, A. Ralli & M., Bagriacik (eds) *Online Proceedings of the 5th International Conference on Modern Greek dialects and Linguistic Theory*, 101-123.
- Kainada, E. & Baltazani, M. 2014. The vocalic system of the dialect of Ipiros. In G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoulis, Ch. Papadopoulou & E. Vlachou (eds) *Selected Papers. 11th International Conference on Greek Linguistics. Rhodes, Greece*, 591-602.
- Kontosopoulos, N. 1983-1984. La Grèce du τί et la Grèce du εἶντα. *Γλωσσολογία* 2-3, 149-162.
- Lind, A. & Johnston, A. 1990. *Adult literacy in the third world: a review of objectives and strategies*. Stockholm: SIDA.
- Μαγαλιού, Α. 2000. *Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μακρή-Τσιπλάκου, Μ. 2001. Απλώς ένα ερωτηματολόγιο!; Στο Α. Ψάλτου-Joycey & Μ. Βαλιούλη (επιμ.) *Η συμβολή της διδασκαλίας και μάθησης γλωσσών στην προώθηση ενός πολιτισμού ειρήνης. Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας 9-12 Δεκεμβρίου 1999*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, 323-333.
- Ματθαίουδάκη, Μ. 2015. Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΝ: η ανάδειξη των ελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 117-140.
- Μηνάς, Κ. 2004. *Μελέτες νεοελληνικής διαλεκτολογίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Μήτσης, Α. & Φλιατούρας, Α. 2025. «Διαλεκτομαχίες»: Ένα ανοικτής πρόσβασης ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι για τις νεοελληνικές διαλέκτους. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Τζακώστα & Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.) *Γλωσσολογία στην πράξη. Συνομιλίες με το έργο του Κωνσταντίνου Ντίνα*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα, 235-247.
- Μπογδάνος, Σ. 2020. *Βεντάριο παζινών λέξεων*. Αθήνα: Λοράνδου.
- Ντίνας, Κ. 2015. Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια*

- και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 167-186.
- Ντίνας, Κ. & Ζαρκογιάννη, Ε. 2009. *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του γλωσσικού ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Newton, B., E. 1972. *The Generative Interpretation of Dialect. A Study of Modern Greek Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ξυδόπουλος, Γ. 2025. Η γλωσσολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως παράμετρος για την επιτυχή διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στο σχολείο. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Τζακώστα & Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.) *Γλωσσολογία στην πράξη. Συνομιλίες με το έργο του Κωνσταντίνου Ντίνα*. Θεσσαλονίκη : Δίσιγμα, 75-87.
- Ong, W. J. 1997. *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Oppenheim, A. N. 1992. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.
- Παντελίδης, Ν. 2016. Το παλαιοαθηναϊκό ιδίωμα: Πηγές, μαρτυρίες, χαρακτηριστικά. *Γλωσσολογία* 24, 103-146.
- Παπαγεωργίου, Α., Ι. 1994. Γλωσσική σύγκριση Ηπείρου και Κέρκυρας. *Νεοελληνική διαλεκτολογία. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας Ρόδος 26-30/3/1992*, 1^{ος} τόμ. Αθήνα, 326-370.
- Παπαζαχαρίου, Δ. 2015. Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας: Ένα «βιωματικό» ερευνητικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 281-299.
- 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. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 23-48.
- Παπαπαύλου, Α. 2012. Γλωσσικός Σχεδιασμός σε δράση: Αναζητώντας ένα βιώσιμο διδασκαλικό πρόγραμμα. Στο Α. Παπαπαύλου (επιμ.) *Το γλωσσικό τοπίο στην Κύπρο. Σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις* Αθήνα: Καστανιώτης, 44-76.
- Παύλου, Π. 2006. Ο ρόλος της διαλέκτου στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της Κύπρου. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 26, 390-401.
- Πλαδή, Μ., Οκαλίδου, Α. & Παπαγεωργίου, Β. 2011. Διαλεκτική παρείσφρηση στον προφορικό και γραπτό λόγο μαθητών τυπικής ανάπτυξης στο Πυργί Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας: Προς μια τυπολογία της γλωσσικής συμπεριφοράς των διαλεκτόφωνων μαθητών. *Γλωσσολογία* 19, 23-31.
- Papapavlou, A. 2001. Linguistic imperialism? The status of English in Cyprus. *Language Problems and Language Planning* 25 2, 167-176.
- Papapavlou, A. & Phili, A. 2009. Childhood Bidialectism and Metalinguistic Awareness. *Selected Papers from the 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics 18, Thessaloniki 4-6 May 2007*, 311-320.
- Pavlou, P. 1999. Children's language attitudes in a bidialectal setting: Some methodological observations and preliminary findings. *Πρακτικά του 7^{ου} Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα, Τομέας Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 882-891.
- Σιμήρης, Δ. 2016. *Το γλωσσικό ιδίωμα της Ιθάκης*. Ιθάκη: Δημοτική Κοινωφελής Επιχείρηση Ιθάκης.
- Σουρδάκου, Β. Α. Μ. 2019. *Γλωσσικές ποικιλίες και η θέση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα: το γλωσσικό ιδίωμα της Μάνης*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Συμεωνίδης, Β. 2015. Η θέση των διαλέκτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ένα παράδειγμα αξιοποίησης της ποντιακής. *Πρακτικά του πανελλήνιου γλωσσολογικού συνεδρίου «Γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση», Τύρναβος 7-9 Δεκεμβρίου 2012*. Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης,

- Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 132-141.
- Sapir, E. 1949. Dialect. In D. G. Mandelbaum ed., *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Τζακώστα, Μ. 2014. Οι γλωσσικές ποικιλίες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: σκέψεις και προβληματισμοί για το σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34, 422-430.
- Τζακώστα, Μ. 2019. Στάσεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. *Γλωσσολογία* 27, 43-56.
- Τζακώστα, Μ. 2022. Γλώσσα, κοινωνία και διάλεκτος. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα (επιμ.) *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Gutenberg, 107-132.
- Τζακώστα, Μ. υπό δημοσίευση. Η θέση των τοπικών γλωσσών στο γλωσσικό γίγνεσθαι: Γλωσσική ιδεολογία, διαλεκτικές ταυτότητες και γλωσσική πολιτική. *Πρακτικά του Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή για την Ποντιακή*. Φλώρινα: Παμποντιακή Ομοσπονδία Ελλάδος.
- Τζακώστα, Μ. & Κουφού, Ει. 2019. Ενίσχυση της διαλεκτικής γλωσσικής συνειδητοποίησης μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ενός προγράμματος διδασκαλίας των νεοελληνικών διαλέκτων». Στο Α. Ράλλη, Π. Μάρκας, Β. Joseph & Σ. Μπόμπολας (επιμ.) *Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας και Γλωσσολογικής Θεωρίας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών & Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων Τμήματος Φιλολογίας, 357-369.
- Τζακώστα, Μ. & Μπετεινάκη, Ε. 2018. «Κουλαντρίζοντας τσι διαλέκτους στο σχολείο»: Η κρητική διάλεκτος ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Revista de Estudos Hellenicos* 4 - Το Ελληνικό Βλέμμα, 1-14.
- Τζακώστα, Μ. & Σιμήρης, Δ. 2022. Ανακαθορίζοντας τα όρια γλωσσών και διαλέκτων. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Ν. Μαθιουδάκης, Μ. Μητσιάκη & Α. Φλιάτουρας (επιμ.) *Γλωσσανθοί: Μελέτες αφιερωμένες στην Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή*. Αθήνα: Εκδόσεις Ηρόδοτος, 261-272.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. 1993 [1981/1938]. *Νεοελληνική γραμματική: Ιστορική εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Α.Π.Θ.
- Τσιπλάκου, Σ. & Χατζηγιάννου, Ξ. 2010. Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: Μια παιδαγωγική παρέμβαση». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 30, 617-629.
- Τσιώλης Γ. 2018. Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.) *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Ρεθύμνο, 97-125.
- Τσόκα, Ο. 2018. Διδιαλεκτική εκπαίδευση: Η αντίδραση των μαθητών/-τριών του Πρότυπου Γυμνασίου της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων στη διδακτική μας πρόταση. *Μέντορας* 16, 25-47.
- Τσόκα, Ο. 2025. «Διδάξτε Κρητικά!» Η αντίδραση των μαθητών/μαθητριών του Ρεθύμνου σε μια διδακτική παρέμβαση. *Journal of Applied Linguistics* 38, 217-256.
- Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. 2015. *Έκθεση Έκφραση για το Λύκειο*. Γ' τεύχος. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Topintzi, N. & Baltazani, M. 2012. The acoustics of high-vowel loss in a Northern Greek dialect and typological implications. In P. Hoole, L. Bombien, M. Pouplier, Ch. Mooshammer & B. Kühnert (eds) *Consonant Clusters and Structural Complexity*. De Gruyter, 373-402.
- Trudgill, P. 2003. Modern Greek dialects: A preliminary classification. *Journal of Greek Linguistics* 4, 45-63.
- Tsoka, O., under publication. The stance of Attica/Greece teachers towards the proposal for the integration of language varieties in education. *Journal of Greek Linguistics*.
- Van Rooy, R. 2016. "What is a 'dialect'?" Some new perspectives on the history of the term διάλεκτος and its interpretations in ancient Greece and Byzantium. *Glotta* 92, 244-279.
- Yule, G. 2006. *The study of Language* 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wardhaugh, R. 2010. *An introduction to sociolinguistics*. 6th ed. Chichester: Wiley-Blackwell.
- ΦΕΚ 5768/τ. Β'/10-12-2021. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας*

- των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 5770/τ. Β'/10-12-2021. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 5877/τ. Β'/15-12-2021. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 1948/τ. Β'/24-03-2023. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Χαραλαμπίδης, Χρ. 2001. Κρητολογικά μελετήματα: Γλώσσα, λογοτεχνία, πολιτισμός. Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Χατζιδάκις, Γ., Ν. 1915. Σύντομος ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων.