

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

«Διδακτική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας στο δημοτικό: Μια μελέτη για την κυπριακή διάλεκτο»

Της

Νικολαΐδου Ζωής Άννας

Επιβλέπων: Ντίνος Κωνσταντίνος, καθηγητής Π.Τ.Ν. / Π.Δ.Μ.

Εξεταστές: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, καθηγήτρια University Frederick

Νάκας Αθανάσιος, ομότιμος καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. / ΕΚΠΑ

Φλώρινα, Ιανουάριος 2020

Copyright © Νικολαΐδου Ζωή Άννα, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Νικολαΐδου Ζωή Άννα

A.E.M.: 0851

Ηλεκτρονική διεύθυνση: susana_nikolaidou@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: «Διδακτική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας στο δημοτικό: Μια μελέτη για την κυπριακή διάλεκτο»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 20 - 12 - 2019

Η δηλούσα

Νικολαΐδου Ζωή Άννα

ΑΙΤΗΣΗ

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΝΙΚΟΛΑΪΔΟΥ

ΟΝΟΜΑ: ΖΩΗ ANNA

ΠΑΤΡΩΝΥΜΟ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ

A.E.M.: 0851

Έτος εισαγωγής: 2017

ΠΜΣ: «Επιστήμες της Αγωγής»

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας

Ελληνικής Γλώσσας

Φλώρινα, 1/11/2019

Προς

Γραμματεία ΠΜΣ του Τμήματος

Νηπιαγωγών του ΠΔΜ

Παρακαλώ να κάνετε δεκτή την αίτηση για έγκριση του θέματος της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας με τίτλο:

«Διδακτική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας στο δημοτικό: Μια μελέτη για την κυπριακή διάλεκτο»

Αναγραφή του θέματος και στην αγγλική γλώσσα:

«Educational usage of linguistic varieties in the primary school. A study about the Cypriot dialect»

με επιβλέποντα καθηγητή τον Ντίνα Κωνσταντίνο

B' βαθμολογήτρια την Χατζηπαναγιωτίδη Άννα και

Γ' βαθμολογητή τον Νάκα Αθανάσιο

Με εκτίμηση

Νικολαΐδου Ζωή Άννα

(υπογραφή)

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1 ^ο : Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	
1.1. Γλωσσική ποικιλία.....	11
1.1.1. Γεωγραφικές και κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες.....	11
1.1.2. Γλώσσα και διάλεκτος.....	13
1.1.3. Επιστήμες που μελετούν τις διαλέκτους.....	16
1.1.4. Νεοελληνικές διάλεκτοι.....	18
1.2. Η κυπριακή διάλεκτος.....	20
1.2.1. Ιστορικά και γεωγραφικά στοιχεία.....	20
1.2.2. Κοινωνιογλωσσικά στοιχεία.....	22
1.2.3. Φωνητικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά.....	25
1.2.4. Μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά.....	27
1.2.5. Λεξιλογικά χαρακτηριστικά.....	29
1.3. Διδακτικές προσεγγίσεις για την αξιοποίηση της γλ. ποικιλίας.....	31
1.3.1. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	31
1.3.2. Κριτικός γραμματισμός.....	36
1.3.3. Πολυγραμματισμοί.....	38
Κεφάλαιο 2 ^ο : Διδακτική παρέμβαση.....	
2.1. Σκοπός της παρέμβασης.....	41
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	41
2.3. Μεθοδολογία της παρέμβασης.....	42
2.3.1. Δείγμα μαθητών.....	42
2.3.2. Διδακτική προσέγγιση.....	42
2.3.3. Εκπαιδευτικό υλικό.....	44

2.3.4. Σχεδιασμός διδασκαλίας.....	45
2.3.5. Ερευνητικά εργαλεία.....	66
2.4. Αποτελέσματα της παρέμβασης.....	67
2.4.1. Παρουσίαση της διδακτικής πορείας.....	67
2.4.2. Αποτελέσματα.....	68
2.4.3. Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	74
Βιβλιογραφία.....	78
Παράρτημα 1.....	87
Παράρτημα 2.....	88
Παράρτημα 3.....	89
Παράρτημα 4.....	90

Περίληψη

Η σύγχρονη γλωσσολογική και παιδαγωγική έρευνα προωθεί όλο και συχνότερα τα τελευταία χρόνια τη δημιουργική ενσωμάτωση της γλωσσικής ποικιλίας στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009; Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010; Αρχάκης, Φτερνιάτη & Τσάμη 2015; Μαρωνίτη, Αμαραντίδου & Στάμου 2016; Καψάσκη & Σιπητάνος, 2019). Ταυτόχρονα, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) προτείνει την εξέταση κειμένων και στοιχείων από γλωσσικές ποικιλίες σε αντιπαραβολή με την πρότυπη γλώσσα, γεγονός που αναπτύσσει τη γλωσσική ενημερότητα των μαθητών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει μια διδακτική παρέμβαση για την αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας βασισμένη στις αρχές της προσέγγισης των Πολυγραμματισμών, η οποία εφαρμόστηκε σε μη διαλεκτόφωνους μαθητές δημοτικού με σκοπό την ευαισθητοποίησή τους αναφορικά με τη γλωσσική πολυμορφία, τον εμπλουτισμό γνώσεων, αλλά και την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γλώσσα και τον πολιτισμό της Κύπρου. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η παρέμβαση άλλαξε την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα των μαθητών, καθώς αντιλαμβάνονται ότι η γλωσσική ετερογένεια αποτελεί μια φυσική κατάσταση της γλώσσας και η κυπριακή διάλεκτος είναι ισάξια της πρότυπης ποικιλίας, ενώ παράλληλα διαμόρφωσαν στάσεις σεβασμού για τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα.

Λέξεις - κλειδιά: γλωσσική ποικιλία, κυπριακή διάλεκτος, πολυγραμματισμοί

Abstract

Current linguistic and pedagogical research promotes even more often the creative integration of linguistic varieties in the teaching of the native language (Dinas & Zarkogianni 2009; Tsiplakou & Hatzioannou 2010; Arhakis, Fterniati & Tsami 2015; Maroniti, Amarantidou & Stamou 2016; Kapsaski & Sipitanos, 2019). At the same time, the new analytical schedule (2011) suggests the examination of texts and elements from linguistic varieties in contrast to the standard language. This procedure leads to the development of the students' sociolinguistic awareness. The aim of the present study is to introduce a didactical intervention about the usage of the linguistic variety, which is based on the principals of the Multiliteracies Pedagogy. The didactical intervention was applied to primary school students who spoke the standard language and intended to introduce the concept of linguistic diversity, to communicate knowledge and to develop positive attitudes towards the Cypriot language and culture. The results show that the intervention changed the students' sociolinguistic reality. Moreover, the students now perceive the linguistic variety as a natural condition of their language and the Cypriot dialect as a variety which is equal to the standard language. Finally, the students formed attitudes such as respect about the linguistic and cultural diversity.

Key words: linguistic variety, Cypriot dialect, Multiliteracies

Εισαγωγή

Η γλώσσα εξυπηρετεί επικοινωνιακούς σκοπούς και δεν είναι δυνατό να χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις και για όλους τους χρήστες. Αντίθετα, παρουσιάζει πολυπλοκότητα και ετερογένεια, καθώς αντανακλά κάθε πτυχή της κοινωνίας και της ανθρώπινης επικοινωνίας (Ντίνας 2013). Οι γλωσσικές ποικιλίες είχαν αποκλειστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα από την ελληνική εκπαίδευση, καθώς αυτή διαμορφώθηκε από μια ιδεολογία ομοιογένειας (Χριστίδης 2001). Τα τελευταία χρόνια, όμως, έχει αναγνωριστεί η αξία των ποικιλιών και έχει προκύψει η ανάγκη της διάσωσης και διατήρησής τους (Τζακώστα & Μπετεινάκη 2018), ενώ ταυτόχρονα προτείνεται τόσο η χρήση τους όσο και η διδακτική τους αξιοποίησή στον χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2001) η πολυγλωσσία αποτελεί φυσική κατάσταση των γλωσσικών κοινοτήτων και οφείλει να αντικατοπτρίζεται στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς συμβάλει στην ενσωμάτωση της προϋπάρχουσας γλωσσικής γνώσης των μαθητών, αλλά και διευκολύνει την εκμάθηση των πρότυπων ποικιλιών και των επιπέδων ύψους που συνδέονται με απαιτητικότερες μορφές γραμματισμού.

Ο πολυπολιτισμικός και πολυγλωσσικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών, αλλά και οι νέες μορφές των κειμένων αποτελούν πρόσφορο έδαφος για το κίνημα των Πολυγραμματισμών, που αντιστρατεύεται την παραδοσιακή διδασκαλία. Σύμφωνα με αυτή τη νέα προσέγγιση, οι γλωσσικές εμπειρίες που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη, αλλά και οι κοινωνικές διαφορές αποτελούν σημαντικά διδακτικά δεδομένα (Καψάσκη & Σιπητάνος 2019). Ακόμη, η παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού στοχεύει στην επίγνωση από μέρους των μαθητών της λειτουργίας της γλωσσικής ποικιλότητας, καθώς οι διαφορετικές γλωσσικές επιλογές φανερώνουν τα κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα που υποκρύπτονται στα μηνύματα (Ντίνας 2015). Η ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού, με την προϋπόθεση ότι η ποικιλότητα θα αποκτήσει τη φυσική της θέση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου 2010).

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» και συγκεκριμένα στην κατεύθυνση «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» και αφορά στη διδακτική αξιοποίηση

της κυπριακής διαλέκτου στο γλωσσικό μάθημα. Σκοπός της μελέτης είναι αφενός η ευαισθητοποίηση των μαθητών αναφορικά με τη γλωσσική ετερογένεια και αφετέρου η απόκτηση γνώσεων και εμπειριών για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της Κύπρου, οι οποίες θα συμβάλουν στη διαμόρφωση στάσεων σεβασμού απέναντι στη διάλεκτο, αλλά και στην άρση των προκαταλήψεων για τους διαλεκτόφωνους μαθητές. Η εργασία αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ώστε να αποσαφηνιστούν κάποιες έννοιες που σχετίζονται με τη γλώσσα, τη γλωσσική ποικιλία και τη διάλεκτο, αλλά και παρουσιάζονται στοιχεία από τις νεοελληνικές διαλέκτους. Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια περιγραφής της κυπριακής διαλέκτου, τόσο από ιστορική, όσο και από κοινωνική και γλωσσολογική σκοπιά. Τέλος, παρουσιάζονται οι διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν ως αντικείμενο τη γλωσσική πολυμορφία, δηλαδή το κίνημα του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, αλλά και παρατίθενται δεδομένα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τα προγράμματα σπουδών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσονται οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή η διδακτική προσέγγιση, το εκπαιδευτικό υλικό, τα ερευνητικά εργαλεία κ.ά. Ακόμη, περιγράφονται αναλυτικά οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην τάξη και αφορούν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, ανακοινώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 1^ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1.Γλωσσική ποικιλία

1.1.1. Γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες

Η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα συμβόλων, μέσο επικοινωνίας και πολιτισμικό αγαθό, ενώ παράλληλα εκφράζει το έθνος, δηλαδή παίζει καθοριστικό ρόλο στο να διαμορφώσει κάθε λαός την αυτοσυνειδησία του (Καμπάκη- Βουγιουκλή & Δούρου 2015). Η γλώσσα συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου και στην ένταξή του στην κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και ετερότητα, με αποτέλεσμα να προκύπτει μια μορφή γλωσσικής ετερότητας σε κάθε κοινωνία. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2000) όλες οι κοινωνίες έχουν ενσωματώσει γλωσσικά στοιχεία (λεξιλογικά, μορφολογικά, φωνολογικά) από την επαφή τους με άλλες κοινωνίες, τα οποία συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία της γλώσσας αποδέκτη. Οπότε, σε μια κοινότητα, όλα τα μέλη της είναι πολύ δύσκολο να ομιλούν μια ομοιόμορφη και ενιαία γλώσσα. Αντίθετα, υπάρχουν ιδιαίτερα γνωρίσματα στην ομιλία, που συναντώνται σε έναν αριθμό ομιλητών και μπορούν να ταξινομηθούν σε *γλωσσικές ποικιλίες* στο εσωτερικό μιας γλώσσας σύμφωνα με *γεωγραφικά* ή *κοινωνικά* κριτήρια (Δελβερούδη 2001β). Έτσι, διαμορφώνονται οι γεωγραφικές και οι κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες, που αποτελούν υποδιαιρέσεις της ίδιας γλώσσας.

Η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει, όπως όλες οι γλώσσες στον κόσμο, τοπικές παραλλαγές, δηλαδή γλωσσικές διαφοροποιήσεις με γεωγραφικά σύνορα, οι οποίες ονομάζονται ιδιοματικές ποικιλίες και χωρίζονται σε ιδιώματα και διαλέκτους (Τριανταφυλλίδη 1993). Ένα τοπικό ιδίωμα καλείται συχνά *διάλεκτος* όταν αποκτά μεγάλη γεωγραφική έκταση και παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από την κοινή, ενώ το *ιδίωμα* αντιστοιχεί σε μια μορφή λόγου που έμεινε λογοτεχνικά ακαλλιέργητη (Τριανταφυλλίδη 1993). Οι λόγοι που οδηγούν στη γεωγραφική διαμόρφωση των γλωσσικών ποικιλιών είναι σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη (1993) γεωγραφικοί, που σχετίζονται με τη διάπλαση του εδάφους και τη συγκοινωνία, διοικητικοί-πολιτικοί που ρυθμίζουν τη συγκέντρωση των πολιτών σε συγκεκριμένα κέντρα και εποικιστικοί, ως απόρροια των οποίων συμβαίνουν οι γλωσσικές αλληλεπιδράσεις των προσφύγων με τους ντόπιους ομιλητές.

Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της ομιλίας ενός αριθμού ατόμων μπορεί να

διαμορφώνονται πέρα από τη γεωγραφία του τόπου κατοικίας τους και με βάση τα κοινωνικά τους γνωρίσματα. Οι άνθρωποι είναι δυνατό να χωριστούν σε ομάδες με βάση τις κοινωνικές και οικονομικές τους ομοιότητες, γεγονός που αντανακλάται και στη γλώσσα που χρησιμοποιούν (Holmes 1992). Οι κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες ή *κοινωνιόλεκτοι* καθορίζονται από διάφορους παράγοντες που αφορούν τον ομιλητή, όπως το φύλο, η ηλικία, η μόρφωση, το επάγγελμα και η κοινωνική του θέση και πολλές φορές η χρήση τους συνδέεται με τον αυτοπροσδιορισμό και την ενδυνάμωση της ταυτότητας της ομάδας (Δελβερούδη 2001β). Έτσι, στις κοινωνικές ποικιλίες ανήκουν οι συστηματικές διαφοροποιήσεις των ομιλητών ανάλογα με την κοινωνική τάξη (π.χ. γλώσσα της ανώτερης τάξης, γλώσσα της εργατικής τάξης), δηλαδή με το φύλο (ανδρική- γυναικεία γλώσσα), την ηλικία (γλώσσα ενηλίκων, παιδιών, νέων, ηλικιωμένων) κ.ά. (Ντίνας 2013).

Μάλιστα, σε κάποιες επαγγελματικές ομάδες όπως είναι αυτές των στρατιωτικών, των γιατρών ή των δημοσιογράφων παρατηρείται η χρήση ειδικού λεξιλογίου (αγγ. register, γαλ. langues especiales), που καλύπτει τις ανάγκες της ενδοομαδικής επικοινωνίας (Δελβερούδη 2001β). Αντίστοιχα, η γλώσσα των νέων είναι ένας τρόπος ομιλίας με λεξιλογικά, πραγματολογικά και δομικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιείται υπό ορισμένες συνθήκες επικοινωνίας και είναι μέρος της γλωσσικής συνείδησης της κοινότητας (Ανδρουτσόπουλος 2001). Σύμφωνα με τον Ντάλτα (1997, σ. 27): «το να γνωρίζει κανείς τους [κοινωνικούς] ρόλους του συνεπάγεται κατ' ανάγκη ότι γνωρίζει τα συγκεκριμένα λόγια, τις συγκεκριμένες συσπειρώσεις γλωσσικών στοιχείων (δηλαδή τη γλωσσική ποικιλία) που απαιτεί κάθε ρόλος».

Σύμφωνα με μια διαφορετική προσέγγιση του MAK Halliday, οι γλωσσικές ποικιλίες κατηγοριοποιούνται με βάση τον *χρήστη* σε γεωγραφικές και κοινωνικές, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και με βάση τη *χρήση* σε ποικιλίες τόνου, μέσου και πεδίου (Γούτσος 2012, όπ. αναφ. στο Ντίνας 2013): οι ποικιλίες τόνου αφορούν τόσο τις στάσεις των συνομιλητών σχετικά με το αντικείμενο της συνομιλίας τους όσο και τις μεταξύ τους σχέσεις και έτσι ο λόγος διακρίνεται σε επίσημο, οικείο, απρόσωπο, καθημερινό, η γλώσσα σε καθομιλουμένη, το ύφος σε απομακρυσμένο κτλ. Στις ποικιλίες μέσου λαμβάνονται υπόψη ο τρόπος ή το μέσο, δηλαδή ο διάυλος της επικοινωνίας, με τον οποίο πραγματώνεται η γλώσσα π.χ. γραπτός λόγος, προφορικός λόγος, ενώ στις ποικιλίες πεδίου οι διαφοροποιήσεις εξαρτώνται τόσο από την εκάστοτε θεματική περιοχή όσο και από τον σκοπό που εξυπηρετεί ο λόγος

όπως για παράδειγμα, επιστημονικός λόγος, λογοτεχνία, δημοσιογραφικός λόγος, γλώσσα του δικαίου κ.ά. (Ντίνας 2013).

Τα επίπεδα λόγου πλησιάζουν αρκετά τη διάκριση των κοινωνικών γλωσσικών ποικιλιών σύμφωνα με τον Πετρούνια (1984), ο οποίος επισημαίνει ότι η επιλογή του κατάλληλου ύφους (επίσημο, οικείο, λαϊκό, επιστημονικό) καθορίζεται από το είδος του παραγόμενου μηνύματος, από τον συνομιλητή, αλλά και από την εντύπωση που επιθυμεί να δημιουργήσει ο ομιλητής. Η επιλογή λέξεων, φράσεων ή ακόμη προφοράς και επιτονισμού κατάλληλων για ένα επίπεδο λόγου είναι δυνατό να κριθούν ακατάλληλα ή αταίριαστα για ένα άλλο (Πετρούνιας 1984).

1.1.2. Γλώσσα και διάλεκτος

Τι ονομάζεται όμως «γλώσσα» και τι «διάλεκτος»; Όσον αφορά στη διάκριση των όρων γλώσσας και διαλέκτου προκύπτει το ζήτημα της αμοιβαίας κατανοησιμότητας μεταξύ δύο ή περισσότερων μορφών λόγου, ενώ είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπ' όψη και γεγονότα της ιστορίας των γλωσσών. *Διάλεκτος*, λοιπόν, καλείται μια μορφή λόγου που παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με μια άλλη σε βαθμό που να την καθιστούν κατανοητή στους ομιλητές της δεύτερης (Sapir 1949). Αντίθετα, όταν οι διαφορές μεταξύ δύο γλωσσικών μορφών είναι τόσο αισθητές, ώστε να μην αναγνωρίζεται η συγγενειά τους, τότε χρησιμοποιείται ο όρος *γλώσσα* (Sapir 1949). Σύμφωνα με τη Δελβερούδη (2001α) η έννοια της διαλέκτου ορίζεται συνήθως σε συνάρτηση με την έννοια της γλώσσας, ενώ η μεταξύ τους σχέση έχει δύο πτυχές: μια τυπική και μια λειτουργική.

Η πρώτη πτυχή σχετίζεται με τη μορφή που έχουν οι γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες όμως παρουσιάζουν παραλλαγές μεταξύ τους σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο. Έτσι, γλωσσικές ποικιλίες με αρκετές τυπικές ομοιότητες θεωρούνται υποδιαιρέσεις της υπερκείμενης έννοιας «γλώσσα», ενώ αντίθετα οι ποικιλίες που παρουσιάζουν διαφορετική μορφή υπάγονται σε ξεχωριστές γλώσσες (Δελβερούδη 2001α). Η δεύτερη πτυχή στη σχέση γλώσσας-διαλέκτου διαμορφώνεται με βάση τις διαφορετικές λειτουργίες που επιτελούν οι γλωσσικές ποικιλίες σε μια γλωσσική κοινότητα. Έτσι, όπως αναφέρουν οι Haugen (1972) και Hudson (1980) στο Δελβερούδη (2001α), γλώσσα νοείται η πρότυπη γλωσσική μορφή, που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, στον γραπτό και δημόσιο λόγο, ενώ παράλληλα έχει κωδικοποιηθεί σε εγχειρίδια λεξικών και γραμματικής. Αντίθετα, η διάλεκτος στερείται συνήθως γραπτής μορφής και κωδικοποίησης και

χρησιμοποιείται στον καθημερινό λόγο από λίγους ομιλητές που εμφανίζουν γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα (Δελβερούδη 2001α). Η πρότυπη ή νόρμα ή standard γλωσσική ποικιλία αποτελεί το μέσο συνεννόησης και επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, περιβάλλεται με αίγλη και επιβάλλεται στη συνείδηση όλων των μελών μιας κοινότητας ως η εκφραστικότερη, πληρέστερη και τελειότερη ποικιλία (Μήτσης 1996, όπ. αναφ. στο Γιαγκόγλου 2017).

Ως πρότυπη γλώσσα επιλέγεται μια γλωσσική ποικιλία, η οποία δεν είναι ανώτερη των υπολοίπων από γλωσσολογική σκοπιά, αλλά με βάση εξωγλωσσικούς παράγοντες όπως ιστορικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς, ενώ τυποποιείται σε φωνολογικό επίπεδο (προφορά), σε μορφολογικό (γραμματική), συντακτικό και λεξιλογικό (Καραντζή- Ανδρειωμένου 2011). Η αναγνώριση μιας γλωσσικής ποικιλίας ως πρότυπης γλώσσας ακολουθεί κάποιες διαδικασίες, όπως είναι η επιλογή, η κωδικοποίηση, η καλλιέργεια των λειτουργιών και τέλος, η αποδοχή. Όπως υποστηρίζει ο Hudson (1980), ως πρότυπη γλώσσα επιλέγεται συχνά μια υπάρχουσα ποικιλία που ομιλείται σε κάποιο σημαντικό εμπορικό ή πολιτικό κέντρο, ενώ δεν είναι απίθανο να αποτελεί σύνθεση στοιχείων από άλλες ποικιλίες ή ακόμα να είναι μια νέα γλωσσική μορφή χωρίς φυσικούς ομιλητές [επιλογή]. Στη συνέχεια, η επιλεγμένη γλωσσική ποικιλία κωδικοποιείται σε λεξικά και γραμματικές, ώστε να γίνει αποδεκτή η ορθότητά της [κωδικοποίηση] και εισάγονται σε αυτή γλωσσικά στοιχεία, όπως τεχνικές λέξεις, με σκοπό να εξασφαλιστεί η λειτουργικότητά της σε όλα τα επίπεδα της δημόσιας ζωής [καλλιέργεια των λειτουργιών] και να γίνει αποδεκτή ως βασική γλωσσική ποικιλία της κοινότητας [αποδοχή] (Hudson 1980).

Η πρότυπη γλωσσική ποικιλία συχνά αποδίδεται και με τον όρο «κοινή» που έχει τις ρίζες του στην Αρχαία Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Petyt (1980), ενώ οι πόλεις-κράτη μιλούσαν διαφορετικές διαλέκτους η κάθε μια, στο τέλος της κλασικής περιόδου επικράτησε η αττική διάλεκτος [της Αθήνας] με σκοπό να μπορούν να επικοινωνήσουν άνθρωποι με διαφορετική καθομιλούμενη γλώσσα. Στη σύγχρονη εποχή τόσο τα ΜΜΕ όσο και η εκπαίδευση έχουν δημιουργήσει μια κοινή διάλεκτο, η οποία αναπτύσσεται και διαδίδεται με πιο κωδικοποιημένη και τυποποιημένη μορφή υπό την αιγίδα του κράτους και αποτελεί την πρότυπη γλώσσα του (Petyt 1980). Ωστόσο, οι διάλεκτοι αντιμετωπίζονται, λανθασμένα, ως απόκλιση από την πρότυπη γλωσσική ποικιλία ή ως διαφθορά της, ενώ αποτελούν κατά κύριο λόγο την εξέλιξη γλωσσικών μορφών που προηγούνται των αναγνωρισμένων γλωσσών (Sapir 1949). Σε μια γλωσσική κοινωνία που αποτελείται από πληθώρα διαλέκτων, μια από

τις τοπικές διαλέκτους αναδεικνύεται ως η επιθυμητή μορφή επικοινωνίας, γίνεται το σύμβολο πολιτισμικών αξιών και εξαπλώνεται περιορίζοντας τη χρήση άλλων τοπικών μορφών ομιλίας, δημιουργώντας παράλληλα την ψευδαίσθηση μιας κυρίαρχης γλώσσας που ανήκει στην επικράτεια ενός έθνους (Sapir 1949).

Στην αναγωγή μιας γλωσσικής ποικιλίας σε πρότυπη γλώσσα και στην περιθωριοποίηση άλλων ποικιλιών συνέβαλε καθοριστικά η γραφή, ο αλφαριθμητισμός, αλλά και η δημόσια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις Κακριδή, Κατή και Νικηφορίδου (1999), μέσω της γραφής διαγωνίστηκε μια από τις ομιλούμενες ποικιλίες που έτυχε να γράφεται και ταυτόχρονα οι γλωσσικές παραλλαγές που δεν γράφονταν περιορίστηκαν λόγω του αλφαριθμητισμού. Ταυτόχρονα, τα εγχειρίδια αδυνατούν να περιγράψουν κάθε ομιλούμενη γλωσσική ποικιλία με αποτέλεσμα να επιβάλλεται μία πρότυπη γλώσσα, η οποία προωθείται και μέσω της εκπαίδευσης (Κακριδή κ.ά. 1999). Ωστόσο, ο γραπτός λόγος και κατ' επέκταση η εκπαίδευση δεν είναι πλέον το μόνο μέσο διάδοσης της πρότυπης ποικιλίας. Ενώ παλαιότερα η πρότυπη γλώσσα μεταδιδόταν κυρίως μέσω του γραπτού λόγου και η τυποποίησή της αφορούσε το λεξιλόγιο και τη μορφολογία [γραμματική], στη σύγχρονη εποχή η τηλεόραση, ο κινηματογράφος και άλλα μέσα επικοινωνίας και ενημέρωσης επιτρέπουν ακόμη την τυποποίηση της φωνολογίας μέσω του προφορικού λόγου (Petyt 1980).

Όπως διαφάνηκε από τα παραπάνω, οι γλωσσικές ποικιλίες (κυρίως τοπικές) τείνουν να περιοριστούν με την εξάπλωση της πρότυπης ποικιλίας. Αυτό συμβαίνει διότι η ισότιμη και δημοκρατική συνύπαρξη των γλωσσών αντικαθίσταται από μια κοινωνικά διαστρωματωμένη συνύπαρξη, στην οποία οι ομιλητές διαλέκτων θεωρούν την υπεροχή της πρότυπης ποικιλίας ως φυσική κατάσταση και ως αποτέλεσμα οι κοινωνικά ασθενέστερες γλωσσικές μορφές ωθούνται σε βαθμιαία εξασθένηση (Hill & Hill 1980; Bourdieu 1991, όπ, αναφ. στο Τσιτσιπής 2001). Σύμφωνα με τον Τσιτσιπή (2001), η γλωσσική συρρίκνωση σχετίζεται τόσο με τον περιορισμό στη χρήση όσο και με τις απώλειες που συμβαίνουν σε μια γλώσσα ή διάλεκτο ως συνέπεια της επαφής της με άλλες διαλέκτους ή γλώσσες. Η γλωσσική συρρίκνωση μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι έχει επικρατήσει η γλώσσα που ομιλείται από την ισχυρότερη κοινωνικοοικονομική κοινότητα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι έχει ατέλειες στη δομή της (Τσιτσιπής 2001).

Τα φαινόμενα που περιγράφηκαν παραπάνω αφορούν και τις νεοελληνικές διαλέκτους, των οποίων η χρήση έχει περιοριστεί εδώ και πολλές δεκαετίες και κυρίως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Κοντοσόπουλος 2008). Πράγματι, αρκετοί

παράγοντες συνετέλεσαν στην υποχώρησή τους. Αρχικά, έπαιξε ρόλο η κινητικότητα των πληθυσμών εξαιτίας από τη μια, της μετανάστευσης τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό του ελληνικού κράτους και από την άλλη της διευκόλυνσης που υπήρχε στις μετακινήσεις στις γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές (Παπαναστασίου 2015). Άλλες αιτίες είναι ο μετασχηματισμός της ελληνικής αγροτικής κοινωνίας σε (ημι)αστική και εργατοϋπαλληλική, η θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που στοχεύει στην εκμάθηση της κοινής νεοελληνικής (όπως παλαιότερα της καθαρεύουσας), η ευρεία διάδοση της κοινής από τα ΜΜΕ, αλλά και ο στιγματισμός των διαλέκτων, δηλαδή η αντίληψη ότι η διάλεκτος είναι φτωχή και ασήμαντη, γεγονός που αποτέλεσε τροχοπέδη στη διατήρηση των νεοελληνικών διαλέκτων (Παπαναστασίου 2015).

1.1.3. Επιστήμες που μελετούν τις διαλέκτους

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στις επιστήμες που μελετούν τις διαλέκτους, τη Διαλεκτολογία, τη Γλωσσογεωγραφία και την Κοινωνιογλωσσολογία, μιας και παραπάνω έγινε εισαγωγή της έννοιας της διαλέκτου. Σύμφωνα με την Καμπάκη- Βουγιουκλή (2009) η διαλεκτολογία ασχολείται με τη συγχρονική και διαχρονική μελέτη, δηλαδή την περιγραφή και την ερμηνεία των διαλέκτων, η οποία είναι δυνατό να έχει τόσο γεωγραφικό όσο και κοινωνικό, ψυχολογικό και ιστορικό χαρακτήρα. Οι γλωσσικές ποικιλίες που μιλιούνται σε μια κοινότητα αποτελούν εκδοχές της γλώσσας που μπορεί να διαμορφώνονται από διαφορετικά στοιχεία του ομιλητή όπως είναι η γεωγραφική του ταυτότητα (τοπικές διάλεκτοι), τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά, δηλαδή ηλικία, κοινωνική τάξη, μορφωτικό επίπεδο (κοινωνιόλεκτοι) ή οι επικοινωνιακές του ανάγκες, οι συγκεκριμένες ασχολίες και περιστάσεις (λειτουργικές ποικιλίες) (Κακριδής- Φερράρι 2007). Γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι η διαλεκτολογία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ερευνών εστιάζοντας τόσο στον οριζόντιο (τοπικός) όσο και στον κάθετο άξονα (κοινωνικός). Η μέθοδος που ακολουθείται στη διαλεκτολογική έρευνα είναι αρχικά η παρακολούθηση του ατομικού λόγου χωριστά και έπειτα η περιγραφή και καταγραφή των μορφολογικών, λεξιλογικών και συντακτικών αποκλίσεων. Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή του απαραίτητου γλωσσικού υλικού μπορεί να πραγματοποιηθεί με μαγνητοφώνηση κειμένων ελεύθερας ομιλίας ώστε να προσδιοριστούν συντακτικά και κάποια φωνητικά φαινόμενα, με άμεση προφορική έρευνα που γίνεται με τη χρήση ερωτηματολογίου σε περιορισμένες μελέτες και

τέλος με έμμεση γραπτή έρευνα που προτείνεται σε εκτεταμένες μελέτες (Σεάτος 1977). Στη συνέχεια γίνεται σύγκριση των γλωσσικών φαινομένων σε διαφορετικά επίπεδα και ύφη.

Η μελέτη της γεωγραφικής κατανομής των γλωσσικών φαινομένων αποτελεί αντικείμενο της επιστήμης της Διαλεκτικής Γεωγραφίας ή Γλωσσογεωγραφίας. Η γλωσσογεωγραφική έρευνα αντλεί συνήθως υλικό με τη βοήθεια ερωτηματολογίων που περιλαμβάνουν καταλόγους με συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις και σπανιότερα από την επιτόπια καταγραφή στοιχείων από τον αυθεντικό συνεχή λόγο (Τριανταφυλλίδης 1993). Τα ερευνητικά αποτελέσματα αποτυπώνονται σε διάφορες περιοχές του γεωγραφικού χάρτη και στη συνέχεια ο γεωγράφος των διαλέκτων χαράσσει τα σύνορα των λεξιλογικών ή γραμματικών φαινομένων χρησιμοποιώντας ισόγλωσσους (Hudson 1980). Όργανα της επιστήμης είναι οι γλωσσικοί άτλαντες, που σύμφωνα με τον Coseriu (όπ. αναφ. στο Καμπάκη- Βουγιουκλή 2009, σ. 48) «αποτελούνται από μια σειρά χαρτών μιας συγκεκριμένης περιοχής που παρουσιάζουν φαινόμενα, τα οποία έχουν διαπιστωθεί από τον ερευνητή σε σημεία που έχουν προεπιλεγεί».

Η ανάλυση των τοπικών ιδιωμάτων γίνεται σε επίπεδο φωνητικής (φθογογεωγραφία), φωνολογίας, μορφολογίας (μορφογεωγραφία), λεξιλογίου (λεξιγεωγραφία), σύνταξης (συνταξιγεωγραφία) και ονοματολογίας, όπου διαμορφώνονται χάρτες με κύρια και προσηγορικά ονόματα (Καμπάκη- Βουγιουκλή 2009). Βέβαια, η αξιοποίηση της τεχνολογίας προσφέρει νέες προοπτικές στις μελέτες των τοπικών διαλέκτων, μέσω της ανανέωσης των μεθόδων έρευνας. Έτσι, με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών επιτρέπεται η συγκέντρωση μεγαλύτερης βάσης δεδομένων, βελτιώνεται σε χρόνο και ακρίβεια η εισαγωγή και επεξεργασία δεδομένων, επιτυγχάνεται η ακριβής αποτύπωση φωνητικού υλικού, η εξαγωγή ποιοτικών συμπερασμάτων και η κατάρτιση ηλεκτρονικών χαρτών (Καραντζή 2007).

Ο Κοντοσόπουλος (2008) αναφέρει ως πρώτο συστηματικό ερευνητή των ελληνικών διαλέκτων τον Γεώργιο Χατζιδάκι (1848- 1941), ο οποίος ακολουθώντας την ιστορικο- συγκριτική μέθοδο των γλωσσικών φαινομένων, κατάφερε να φέρει στο φως σημαντικές πληροφορίες για τις νεοελληνικές διαλέκτους. Η μελέτη της κοινωνικής γλωσσικής ποικιλότητας είναι αντικείμενο τόσο της Διαλεκτολογίας όσο και της επιστήμης της Κοινωνιογλωσσολογίας, καθώς η πρώτη δεν ασχολείται μόνο

με τις γεωγραφικές διαφορές, αλλά και γιατί η γεωγραφική και κοινωνική ποικιλότητα συχνά συναντώνται (Petyt 1980).

1.1.4. Νεοελληνικές διάλεκτοι

Οι νεοελληνικές διάλεκτοι έχουν αφ' ενός μεγάλη γλωσσική σημασία, καθώς συμβάλλουν στη μελέτη της ελληνικής γλώσσας του παρελθόντος και αφ' ετέρου ιστορική σημασία, γιατί περιλαμβάνουν στοιχεία από την ιστορία, την κοινωνιολογία και τη λαογραφία των Ελλήνων, όπως ο τρόπος ζωής, η νοοτροπία και η ψυχολογία των κατοίκων (Κοντοσόπουλος 2008). Σύμφωνα με τον Τζιτζιλί (2000), οι κατά τόπους νεοελληνικές διάλεκτοι έχουν άμεση σχέση με τη δημογραφική και πολιτική ιστορία των Ελλήνων, διότι σε περιοχές όπως η Κρήτη, ο Πόντος και η Κύπρος αυτές μπήκαν στο περιθώριο από τους άλλους ελληνόφωνους πληθυσμούς, με αποτέλεσμα να διατηρηθούν οι τοπικές ποικιλίες των διαλέκτων. Όμως, δεν είναι ακριβής ο χρόνος που δημιουργήθηκαν οι νεοελληνικές διάλεκτοι και για τον λόγο αυτό μπορούν να γίνουν μόνο υποθέσεις. Ακόμη, είναι δύσκολο να γίνει οριστική ταξινόμηση των νεοελληνικών ιδιωμάτων λόγω της έλλειψης συστηματικής γλωσσογεωγραφικής έρευνας και της απουσίας γλωσσογεωγραφικού άτλαντα (Τριανταφυλλίδης 1993).

Ο Κοντοσόπουλος (2008) διακρίνει τις ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας σε διαλέκτους και ιδιώματα, όπου διάλεκτοι αποκαλούνται με την αυστηρή έννοια του όρου μόνο η τσακωνική, η ποντιακή, η καππαδοκική και τα Ελληνικά της Νότιας Ιταλίας. Η τσακωνική διάλεκτος σύμφωνα με τον συγγραφέα, είχε τις προδιαγραφές να αναπτυχθεί ως ξεχωριστή ελληνογενής γλώσσα, εφ' όσον είχε αποκτήσει γραπτή μορφή και είχε καλλιεργηθεί λογοτεχνικά, ενώ οι διάλεκτοι της Καππαδοκίας και Νότιας Ιταλίας έχουν επηρεαστεί αρκετά από τις ντόπιες γλώσσες (Τουρκικά και Ιταλικά) τόσο σε επίπεδο προφοράς, όσο και σε επίπεδο μορφολογίας, σύνταξης και λεξιλογίου, που έχουν αλλοιωθεί σε μεγάλο βαθμό και μπορούν να χαρακτηριστούν κρεολές γλώσσες (Κοντοσόπουλος 2008). Οι ποικιλίες που προαναφέρθηκαν είναι δύσκολο να κατανοηθούν από τον ελληνικό πληθυσμό και γι' αυτό ορίζονται ως διάλεκτοι. Αντίθετα, όλες οι υπόλοιπες τοπικές παραλλαγές της Ελληνικής ονομάζονται ιδιώματα, καθώς είναι σε μεγάλο βαθμό κατανοητές από όλους τους Έλληνες, με εξαίρεση τα Κρητικά και τα Κυπριακά, που αποτελούν καταχρηστικά διαλέκτους (Κοντοσόπουλος 2008).

Η ταξινόμηση των διαλεκτικών ποικιλιών γίνεται με βάση ένα σύνολο

λεξιλογικών και φωνητικών γνωρισμάτων. Όπως προτείνεται από τον Τριανταφυλλίδη (1993), τα νεοελληνικά ιδιώματα διακρίνονται σε βόρεια με την τροπή των άτονων /o/ και /e/ σε /u/ και /i/ και την αποβολή των άτονων /i/ και /u/ (π.χ. ου λύκους, κβαλάου, μισμέρ, αντίστοιχα: ο λύκος, κουβαλάω, μεσημέρι) και σε νότια, στα οποία τα φωνήεντα δεν αλλάζουν. Ακόμη, τα νεοελληνικά ιδιώματα, κατατάσσονται σε ανατολικά εφόσον διατηρούν ή επεκτείνουν το ληκτικό -ν των ονομάτων (π.χ. τον ουρανόν, την μάναν, το γράμμαν), προφέρουν το [ç] ως [ʃ] (παχύ σ ή απλό σ), όπως π.χ. τρέχει → τρέσει και επιτάσσουν την άτονη προσωπική αντωνυμία (παρακαλώ σε, φέρνει μου), ενώ αντίθετα τα δυτικά δεν παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά (Τριανταφυλλίδης 1993). Επιπλέον, τα νεοελληνικά ιδιώματα μπορούν να ταξινομηθούν και με βάση άλλα λεξιλογικά, μορφοσυντακτικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά, όπως:

- Η σύνταξη των ρημάτων φέρνω, λέω, δίνω κ.ά. με αιτιατική της προσωπικής αντωνυμίας (π.χ. σε φέρνω ένα δώρο, σε το είπα) που απαντά κυρίως στη Βόρεια Ελλάδα
- Η διατήρηση της χρονικής και της συλλαβικής αύξησης (-ε) (π.χ. δένετε → εδένετε) που παρατηρείται περιοχές της Β. Ελλάδας, των Επτανήσων, της Κρήτης, της Κύπρου, των Δωδεκανήσων κ.ά.
- Η άρρινη προφορά των μπ, ντ, γκ που συμβαίνει στα νησιά του Β. Αιγαίου, τα Επτάνησα και την Κρήτη. Παραδείγματα: κουβί, μαδαρίνι, αγκαλιά, αντί κουμπί, μανταρίνι, αγκαλιά (Τριανταφυλλίδης 1993).

Ακόμη, μια σπουδαία ισόγλωσσος σχετίζεται με την ανάπτυξη του άλογου γ. Συγκεκριμένα, σε μέρη όπως η Κρήτη, η Λέσβος, οι Κυκλάδες και η Ικαρία η ανάπτυξη αυτή γίνεται εμφανής τόσο σε μεσοφωνηεντική θέση ['kleɣo] όσο και στη σειρά φωνήεν + [v] + φωνήεν, π.χ. [ðu'levɣo], ενώ το εξακολουθητικό απαντά σε σημαντικό αριθμό περιοχών της ηπειρωτικής Ελλάδας μόνο στο πρώτο φωνητικό περιβάλλον π.χ. ['kleɣo], αλλά [ðu'levo] και σε κάποια μέρη της Πελοποννήσου και στις Σποράδες μόνο στο δεύτερο, π.χ. ['kleo], αλλά [ðu'levɣo] (Τζιτζιλής 2001).

Η τελευταία ταξινόμηση των νεοελληνικών διαλέκτων έχει προκύψει από την πρόταση του Ν. Κοντοσόπουλου (1983-84, όπ. αναφ. στο Τζιτζιλής 2001), ο οποίος χρησιμοποίησε ως βάση τον τύπο της ερωτηματικής αντωνυμίας και αναφέρεται στην Ελλάδα του είντα και στην Ελλάδα του τι (Ιόνια νησιά και χερσαία Ελλάδα). Αυτή

αποτελεί τη μοναδική προσπάθεια κατάταξης νεοελληνικών διαλέκτων που βασίζεται σε ένα σύνολο φωνητικών, λεξιλογικών και πολιτισμικών ισογλώσσων και όχι μόνο σε ένα γνώρισμα. Βασισμένη σε μια διαφορετική προσέγγιση, η κατάταξη του Παπαναστασίου (2015) λαμβάνει υπόψη τέσσερις παραμέτρους: α) αν είναι εγχώρια η διάλεκτος και αν ομιλείται εντός της Ελλάδας ή όχι, β) πότε ενσωματώθηκαν οι ομιλητές και η διάλεκτος στο ελληνικό κράτος, γ) το πλήθος των ομιλητών της διαλέκτου και δ) η διαφοροποίηση της διαλέκτου από την κοινή. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2015), το επτανησιακό ιδίωμα ομιλείται εντός του ελλαδικού χώρου και θεωρείται ότι ενσωματώθηκε σταδιακά στην ελληνική επικράτεια μέχρι το τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου (1864), ενώ το μέγεθος του διαλεκτόφωνου πληθυσμού κρίνεται ως μεγάλο και η απόκλιση από την κοινή νεοελληνική γλώσσα ως μικρή (σσ. 27- 36).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η χρήση των διαλέκτων έχει περιοριστεί αρκετά από την επικράτηση της κοινής νεοελληνικής σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Όπως επισημαίνει ο Κοντοσόπουλος (2008), αρκετές ελληνικές διάλεκτοι ομιλούνται παραφθαρμένες από την επίδραση της κοινής στην ελληνική ύπαιθρο, όπου επικρατεί συχνά ένα είδος «επαρχιακής» ελληνικής, δηλαδή της κοινής νεοελληνικής με διαλεκτικό υπόβαθρο, όπως διαλεκτική προφορά, μορφολογικά στοιχεία της παλιάς τοπικής ποικιλίας και τοπικές λέξεις, που η συχνότητά τους εξαρτάται από το θέμα της συνομιλίας. Αντίστοιχα, στις μεγαλύτερες πόλεις ομιλείται η κοινή, την οποία εμπλουτίζουν με μικρές παραλλαγές οι κάτοικοι που προέρχονται από περιοχές που ήταν παλαιότερα διαλεκτόφωνες (Κοντοσόπουλος 2008).

1.2. Η κυπριακή διάλεκτος

1.2.1. Ιστορικά και γεωγραφικά στοιχεία

Κυπριακή ονομάζεται η Διάλεκτος (ΚΔ) της ελληνικής γλώσσας, την οποία μιλούν με διάφορες παραλλαγές στην Κύπρο οι Ελληνοκύπριοι, καθώς και οι Τουρκοκύπριοι κάτοικοι (Τσάκωνα χ.χ.). Η κατάσταση, ωστόσο, των ομιλητών της κρίνεται ιδιαίτερη τόσο από γεωγραφική όσο και από πολιτική σκοπιά, καθώς: α) κατοικούν σε ένα κράτος ανεξάρτητο από την Ελλάδα, στο οποίο η Ελληνική είναι μια από τις επίσημες γλώσσες, β) μέχρι το 1974 βρισκόταν σε στενή επαφή με την Τουρκική, γ) η κατάσταση έχει ανατραπεί εξαιτίας της εισβολής και των συνεπειών

της και δ) διατηρεί επαφές με τον ελληνόφωνο κόσμο, λόγω της μετανάστευσης Ελλαδιτών στην Κύπρο και αντίστοιχα Κυπρίων στην Ελλάδα (φοιτητές, επιγαμίες κ.ά.) (Παπαναστασίου 2015). Ακόμη, πολλοί Κύπριοι που βρίσκονται στο εξωτερικό και κυρίως τα μέλη της κυπριακής κοινότητας του Λονδίνου, που υπολογίζονται περίπου εκατόν πενήντα χιλιάδες, ομιλούν μια μορφή της ΚΔ, στην οποία μάλιστα έχει γίνει πρόσκτηση μεγάλου αριθμού αγγλικών λέξεων, αλλά και σημασιολογικών νεολογισμών υπό την επήρεια της αγγλικής γλώσσας (Κοντοσόπουλος 2008).

Η ΚΔ ανήκει στα νοτιοανατολικά ιδιώματα της νεοελληνικής, στα οποία υπάγονται και αυτά της Χίου, των Δωδεκανήσων (Tsiplakou 2006), αλλά και κάποιων νησιών των Κυκλάδων, όπως συμπληρώνει ο Κοντοσόπουλος (2008). Πράγματι, την περίοδο της Ελληνιστικής Κοινής και των πρώιμων μεσαιωνικών χρόνων η ΚΔ δέχθηκε δωρικές επιρροές, αλλά και την επίδραση των ανατολικών διαλέκτων (Δωδεκανήσων και Μ. Ασίας) που διαμόρφωσαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της (Καρυολαίμου 2000). Σε επίπεδο διαλεκτικού και γεωγραφικού χώρου εντάσσεται στην αρχαία Αρκαδοκυπριακή (Γιαγκουλλής 1986, όπ. αναφ. στο Σεμερτζάκης 2011). Ο Άγγλος φιλόλογος Gilbert Murray (Χατζηιωάννου 2010, σ. 9) αναφέρει σχετικά με αυτό: «Είχα, βέβαια, προ καιρού σημειώσει την ιδιαίτερη συμφωνία μεταξύ της Κυπριακής και Αρκαδικής διαλέκτου, που έδειχνε πως αυτές οι απομονωμένες επαρχίες μιλούσαν και οι δύο μιαν ειδικά αρχαία μορφή της Ελληνικής γλώσσας». Αυτή η άποψη ενισχύεται και από το γεγονός ότι στην ομιλούμενη Κυπριακή σώζονται πλήθος λέξεων από την πανάρχαια διάλεκτο που μιλούσαν οι Αχαιοί άποικοι του νησιού τον 12^ο αιώνα π. Χ., όπως ο βόρτακος [=βάτραχος], ο κύλλης [= μικρόσωμος γάιδαρως], ο βαβάτσινος [=μούρο] κ.ά. (Χατζηιωάννου 2010).

Οι επαφές της κυπριακής κοινωνίας με άλλους λαούς έχουν διαμορφώσει τη σημερινή ομιλούμενη κυπριακή διάλεκτο και την έχουν εμπλουτίσει με μια ποικιλία γλωσσικών στοιχείων. Οι Μυκηναίοι εγκαταστάθηκαν στο νησί της Κύπρου από τον 12ο αιώνα π. Χ. και ακολούθησαν πολυάριθμοι κατακτητές όπως Φοίνικες, Πέρσες, Αιγύπτιοι, Ρωμαίοι, Φράγκοι (1191), Ενετοί (1489), Οθωμανοί (1571) και Άγγλοι (1878- 1960), με πιο πρόσφατη την τουρκική εισβολή (1940), που χώρισε την κυπριακή κοινωνία σε δύο μέρη (Tsiplakou 2006). Η Κύπρος το 1191 αποκόπτεται από το Βυζάντιο και κυριεύεται από τη γαλλική δυναστεία των Λουζινιανών, γεγονός που οδηγεί αφ' ενός στην απομάκρυνση από τον ελληνικό πολιτισμό και αφ' ετέρου στην ανάπτυξη μιας διαλεκτικής ιδιαιτερότητας, που χαρακτηρίζεται από πληθώρα

γαλλικών λέξεων (Χατζηιωάννου 2010). Στη συνέχεια, η κυπριακή διάλεκτος υπόκειται σε νέα νοθεία από την Ενετοκρατία, με αποτέλεσμα να δεχθεί για μεγάλη χρονική περίοδο (1191- 1571) δυτική επίδραση και καθόλου σλαβο-αρβανίτικη, γεγονός που εξηγεί την απουσία σλαβικών και αρβανίτικων λέξεων στην Κυπριακή (Χατζηιωάννου 2010).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι η ΚΔ έχει ενσωματώσει πληθώρα στοιχείων από ποικίλες άλλες γλώσσες, όπως την Καταλανική (τις καλούμενες νεολατινικές), την Τουρκική, την Αραβική και την Αγγλική (Σεμερτζάκης 2011). Από την άλλη, στην ΚΔ υπάρχουν πολλές αρχαίες ελληνικές λέξεις ή αρχαϊζουσες μορφές της ελληνικής γλώσσας, που δεν υπάρχουν σήμερα στην Κοινή Νεοελληνική γλώσσα. Έτσι μπορεί κανείς να διατυπώσει την άποψη ότι η ΚΔ πλησιάζει περισσότερο την αρχαία, παρά τη νεοελληνική γλώσσα (Σεμερτζάκης 2011).

Για την κυπριακή διάλεκτο υπάρχουν γραπτές μαρτυρίες από τον 14ο αιώνα (Κοντοσόπουλος 2008), όπου και εμφανίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της (Τσάκωνα χ.χ.). Πράγματι, στη κυπριακή διάλεκτο έχουν γραφτεί οι Ασσίζες, οι οποίες είναι μεταφρασμένο γαλλικό νομικό κείμενο στην κυπριακή διάλεκτο της εποχής (Κοντοσόπουλος 2008). Άλλες σπουδαίες γραπτές μαρτυρίες είναι οι χρονογραφίες τόσο του Λεόντιου Μαχαιρά (15ος αι.) όσο και του Γεωργίου Βουστρωνίου (16ος αι.) (Τσάκωνα χ.χ.). Σε προφορικό επίπεδο, όπως επισημαίνει η Terkourafi (2004), η ΚΔ ομιλούνταν από το τέλος του 14ου αιώνα στο νησί ως «κυπριακή κοινή», μια γενικευμένη υπερτοπική ποικιλία, βασισμένη στο ιδίωμα της Μεσαορίας, που τη μιλούσαν τα μέλη των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων στη Λευκωσία, το διοικητικό κέντρο της Κύπρου εκείνη την εποχή (Terkourafi 2004).

1.2.2. Κοινωνιογλωσσικά στοιχεία

Σύμφωνα με την Καρυολαίμου (2001), το Σύνταγμα του 1960 ορίζει ως επίσημες γλώσσες της Κυπριακής Δημοκρατίας τόσο την Ελληνική όσο και την Τουρκική, η οποία ενώ συνεχίζει να εμφανίζεται σε διάφορα κρατικά έγγραφα και εμβλήματα, στην πραγματικότητα χρησιμοποιείται για σκοπούς επικοινωνίας μόνο από Τουρκοκύπριους κατοίκους που διαμένουν στην ελεύθερη Κύπρο, αλλά και από τους κατοίκους της τουρκοκρατούμενης Κύπρου. Η κατά βάση αγροτική κοινωνία της Κύπρου αποτελούμενη από γεωργούς και κτηνοτρόφους, που ζούσαν απομονωμένοι στα χωριά τους, διατήρησε την αυθεντικότητα της διαλέκτου μακριά

από την επιρροή της κοινής νεοελληνικής (Χατζηιωάννου 2010). Σήμερα, όμως, οι γλωσσικές ποικιλίες που ομιλούνται στην κυπριακή κοινωνία έχουν εγκαταλείψει τον αγροτικό τους χαρακτήρα και παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό ομοιογένειας, καθώς έχει συντελεστεί μια σειρά δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, όπως: η εσωτερική μετακίνηση προσφύγων, η ανάπτυξη οικονομίας τριτογενούς τομέα, η αστυφιλία και οι επιρροές του ελληνικού κράτους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Καρυολαίμου 2001).

Στην Κύπρο εκτός από την ΚΔ, ομιλούνται εκεί η Αγγλική και μια μορφή της νεοελληνικής κοινής (Τσάκωνα χ.χ.). Τόσο ο Ξενής (2013) όσο και η Τσιπλάκου (2007) υποστηρίζουν ότι υπάρχει γλωσσική διμορφία ή αλλιώς διγλωσσία στον λόγο της ελληνοκυπριακής κοινότητας. Πράγματι, ο Μοσχονάς (1996) διατείνεται ότι είναι υπαρκτή η διγλωσσία ανάμεσα στην νεοελληνική κοινή και στην ΚΔ. Σύμφωνα με την Tsiplakou (2006) γίνεται χρήση της νεοελληνικής κοινής στην εκπαίδευση, στον γραπτό λόγο και στην επίσημη προφορική επικοινωνία. Ακόμη, όπως αναφέρει ο Μοσχονάς (1996) η νεοελληνική κοινή αποτελεί την επίσημη γλώσσα του κράτους, παρουσιάζει διαφορές από την ΚΔ, ασκεί επίδραση σ' αυτή και εξαπλώνεται συνεχώς σε περισσότερα πεδία χρήσης σε σχέση με την ΚΔ. Η τελευταία, σύμφωνα με τον Σεμερτζάκη (2011), αποτελεί προφορική ποικιλία, μιας και χρησιμοποιείται κατά βάση στον προφορικό λόγο. Ακόμη, γίνεται χρήση της ΚΔ όταν συνομιλούν οικεία πρόσωπα ή μη στην καθημερινότητά τους, στο σπίτι, στο σχολείο κτλ. Επιπλέον, η ΚΔ χρησιμοποιείται σε ορισμένα είδη γραπτού λόγου που βρίσκονται είτε στο περιθώριο είτε εκτός γλωσσικών συμβάσεων, όπως για παράδειγμα ελάσσων λογοτεχνικός λόγος –μια κυπριακή θεατρική παράσταση- ή ποιητικός λόγος (Καρυολαίμου 2001). Όπως τονίζει κι ο Μοσχονάς (1996), η ΚΔ μαθαίνεται ως φυσική γλώσσα, έχει οικειοποιηθεί κάποια χαρακτηριστικά της νεοελληνικής κοινής και έτσι έχει διαμορφωθεί στις μεγάλες πόλεις (Λευκωσία, Λεμεσός, Λάρνακα) μια «κυπριακή κοινή», που έχει διαφορές από τα ποικίλα τοπικά ιδιώματα.

Σύμφωνα με την Τσάκωνα (χ.χ.), αυτή η ιδιαίτερη κατάσταση στο κοινωνιογλωσσικό επίπεδο έχει άμεση σχέση με τη στάση που διατηρούν οι ίδιοι οι Κύπριοι τόσο απέναντι στη γλώσσα όσο και στην εθνική τους ταυτότητα. Συγκεκριμένα, ως εθνική τους ταυτότητα θεωρούν την ελληνική, ενώ υπερτονίζουν τον ιδιαίτερο και ανεξάρτητο κυπριακό χαρακτήρα σε πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Επιπλέον, όπως επισημαίνει η Τσάκωνα (χ.χ.), όταν χρησιμοποιείται η νεοελληνική κοινή από τους Κυπρίους, επικρατεί η αντίληψη ότι συντελείται

απομάκρυνση από την κυπριακή τους ταυτότητα, αλλά στη συνείδησή τους η νεοελληνική κοινή συνδέεται τόσο με την ευγένεια όσο και με το επίσημο ύφος. Από την άλλη, όταν γίνεται χρήση της ΚΔ τότε υπάρχει άμεση συσχέτιση τόσο με την κυπριακή ταυτότητα και την οικειότητα όσο και με χαρακτηριστικά κοινωνικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα η κοινωνική προέλευση και η μόρφωση (Τσάκωνα χ.χ.). Έτσι, αυτές οι αντίθετες ροπές είχαν ως αποτέλεσμα να επιλεγθούν στοιχεία τόσο από την νεοελληνική κοινή όσο και από την ΚΔ, τα οποία δεν είναι εμφανώς τονισμένα και, συνεπώς να δημιουργηθεί μια «αστική κυπριακή» (Τσάκωνα χ.χ.).

Ακόμη, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί από τη μια προωθούν τη διάλεκτο ως γλωσσική κληρονομιά που αξίζει του ανάλογου σεβασμού, καθώς και ως χαρακτηριστικό της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, από την άλλη όμως αποφεύγουν να την χρησιμοποιήσουν στη γλωσσική διδασκαλία, διότι έχουν την πεποίθηση πως όσο περισσότερο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την νέα ελληνική, τόσο πιο «σωστά» θα μάθουν τη γλώσσα (Τσιπλάκου 2015). Αυτό συμβαίνει, διότι, όταν υπάρχει κοινωνική διγλωσσία, ο εγγραμματισμός συνδέεται με την κατάκτηση της επίσημης γλώσσας, ενώ γλώσσα που έχει κατακτηθεί με φυσικό τρόπο δεν θεωρείται ότι αποτελεί μέσο για να καλλιεργηθεί ο εγγραμματισμός, παρόλο που στην περίπτωση της Κύπρου υπάρχει και γραπτή παράδοση (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010).

Τελικά, γίνεται φανερό πως οι ποικιλίες οι οποίες χρησιμοποιούνται στην Κύπρο δημιουργούν ένα συνεχές, όπου στη μια πλευρά βρίσκεται η νεοελληνική κοινή (με τον τρόπο που ομιλείται στην Κύπρο, αφομοιώνοντας πολλά τοπικά στοιχεία) και στην άλλη οι τοπικές ποικιλίες, ενώ ανάμεσα στις δύο βρίσκεται η αστική κυπριακή, που παρουσιάζει στοιχεία απόκλισης από τη νεοελληνική κοινή και παράλληλα διαθέτει αποκλειστικά τα πιο ουσιώδη χαρακτηριστικά της κυπριακής διαλέκτου (Τσάκωνα χ.χ.). Αξιοσημείωτο είναι ότι η ΚΔ αποτελεί την πιο αρχαία ελληνική διάλεκτο που υπάρχει μέχρι και σήμερα, μαζί με τα Τσακωνικά, στη σημερινή εποχή που κυριαρχεί η Νεοελληνική Γλώσσα. Συνεπώς, μπορεί να ισχυριστεί κανείς πως η ΚΔ αποτελεί μια διάλεκτο πολυδιάστατη και πολυδύναμη, που είναι ικανή να σταθεί επάξια κοντά στη Νέα Ελληνική γλώσσα (Σεμερτζάκης 2011).

1.2.3. Φωνητικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με τη Μαλικούτη- Drachman (χ.χ.), ο κλάδος της φωνητικής έχει ως αντικείμενο την περιγραφή των φθόγγων μιας γλώσσας, ενώ η φωνολογία ασχολείται με την ανάλυση των σχέσεων που αναπτύσσουν οι φθόγγοι σε ένα γλωσσικό σύστημα. Η κυπριακή διάλεκτος διαθέτει φωνητικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά όμοια με τα ιδιώματα των Δωδεκανήσων, των Κυκλάδων και της Χίου, που είναι γνωστά ως «νοτιοανατολικά ιδιώματα», όπως ο νότιος φωνηεντισμός, σύμφωνα με τον οποίο τα άτονα φωνήεντα ακούγονται κανονικά (Κοντοσόπουλος 2008). Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια από τα γνωρίσματα που διακρίνουν την Κυπριακή από την Κοινή Νεοελληνική.

- Διατήρηση της διπλής προφοράς των συμφώνων από την Αρχαία Ελληνική, που γράφονται διπλά, όπως: πρόγραμμα [ˈproɣramman], πολλά [poˈlla] (Τσάκωνα χ.χ.).
- Αηχοποίηση: είναι το φαινόμενο κατά το οποίο τα ηχηρά κλειστά [b], [d], [g], προφέρονται ως άηχα κλειστά [p] [t] [k] αντίστοιχα. Το φαινόμενο αυτό εντοπίζεται κυρίως σε λέξεις- δάνεια της Αγγλικής, καθώς τα ηχηρά b, d, g, δεν αποτελούν φωνήματα στο σύστημα της κυπριακής (Γεωργίου 1997).

Παραδείγματα:

[b] → [p]

Άλπουμ [ˈalɣum]	Album
Πάσκετ [ˈpascet]	Basket
Κάρλσπερκ [ˈkarlsperk]	Carlsberg

[d] → [t]

Βίτεο [ˈviteo]	Video
Πανατόλ [panaˈtol]	Panadol
Χόλιγουντ [ˈxoliɣut]	Hollywood

[g] → [k]

Κρούπ [ˈkrup]	Group
Χάμπουργκερ [ˈxamburcer]	Hamburger
Κάζι [kazi]	Gas

- Αφομοίωση φωνηέντων: συμβαίνει όταν ένα φωνήεν μετατρέπεται σε όμοιο με αυτό της γειτονικής συλλαβής, όπως γεναίκα [jeˈneka] αντί για γυναίκα

[ji'neka], παρπατώ [paɾpa'to] αντί για περπατώ [peɾpa'to] και λουτουργία [lutu'ɾɟia] αντί για λειτουργία [litu'ɾɟia] (Horrocks 2009).

- Δάσυνση παρουσιάζεται, σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2008, σ. 1199), «στα συμφωνικά συμπλέγματα, που αποτελούνται από δύο άηχα κλειστά, όπως πτώση» [ˈpθosi] και σε κάποια σύμφωνα, όπου η δασύτητα διαθέτει φωνημική αξία (π.χ. [éval:a] «έβαζα» αλλά [évala] «έβαλα»). Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται και στην προφορά των διπλών κ, π, τ: κόκκαλον [ˈkokhalon] (Τσάκωνα χ.χ.).
- Διατήρηση προφοράς του τελικού -ν της Αρχαίας Ελληνικής. Σύμφωνα με τον Κοντοσόπουλο (2008) η προφορά του τελικού -ν, των διπλών ν, αλλά και οι αφομοιώσεις συμφώνων από το ν δημιουργούν το φαινόμενο της ερρίνωσης, που χαρακτηρίζει την κυπριακή διάλεκτο.
- Τροπή του [i] σε [ε], όταν αυτό βρίσκεται κοντά στα ρινικά (μ,ν) και υγρά (λ,ρ), όπως: χειρότερος → χερότερος, ξύλινος → ξύλενος, σέλιον → σέλλενον κ. ά. (Μηνάς 2016). Άλλα παραδείγματα: ηλικία → ελικία, άχυρον → άσερν, πληρώνω → πλερώνω, κ. ά.
- Η προφορά του φθόγγου σ̣ [ʃ], που αντιστοιχεί ηχητικά στο αγγλικό sh (she), προέρχεται από τον συνδυασμό του ήχου χι [ç] με το [i] και [e], όπως: ψυσικόν [psifiˈkon] (Horrocks 2009). Αντίστοιχα, ο συνδυασμός [c] + [i] ή [c] + [e] προφέρεται στην Κυπριακή ως τς̣ [tʃ]. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται και κορωνικοποίηση των ουρανικών c και ç (Χριστοδούλου 2015) ή δασύς τσιτακισμός (Κοντοσόπουλος 2008). Παραδείγματα:

[ç] + [i]/[e] → [ʃ]

χήνα → σήνα

χειμόνας → σειμόνας

χοίρος → σοίρος

χέρι → σέρι

[c] + [i]/[e] → [tʃ]

κύμα → τς̣ύμμαν

εκείνος → τς̣είνος

κερί → τς̣ερίν

καιρός → τς̣αιρός

- Αποβολή των ηχηρών τριβόμενων [v], [ɣ], [ð], όταν αυτά βρεθούν ανάμεσα σε δύο φωνήεντα, π.χ. [kuˈvati] → [kuˈarin] και [simbeθeˈrades] → [simpeθeˈraes] (Χριστοδούλου 2015). Άλλα παραδείγματα: αρραβώνα → αραώνα, ζυγάζω → ζυάζω, γάδαρος → γάαρος, πηδώ → αππηώ, αδελφός → αρφός κ.ά.

Τέλος, στην κυπριακή διάλεκτο απαντούν και άλλα φαινόμενα όπως:

- Το [βj] τρέπεται σε [βk] : βιάζομαι → βκιάζομαι
- Ο συνδυασμός κτ προφέρεται χτ, όπως: κτήνος → χτηνόν, μαλακτός → μαλαχτός.
(Χατζηγιάννου 1999, σσ. 14 - 15)
- Ο φθόγγος λι [λ] προφέρεται ως γι [j]: μαλλιά [ma'la] → μαγιά [ma'ja]
- Ο ήχος δια [dja] αντικαθίσταται από το θκια [θca]: παιδιά → παιθκιά
(Tsiplakou 2006)

1.2.4. Μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά

Η κυπριακή διάλεκτος διαθέτει τα δικά της ιδιαίτερα γραμματικά και συντακτικά γνωρίσματα, κάποια από τα οποία θα περιγραφούν αναλυτικά στη συνέχεια. Ωστόσο, η Τσιπλάκου (2008) επισημαίνει ότι το μορφολογικό σύστημα της Κυπριακής προσεγγίζει αρκετά αυτό της Κοινής Νεοελληνικής, λόγω της χρήσης μορφολογικών τύπων της ΚΝ από τους Κύριους ομιλητές. Το γεγονός αυτό, όμως, δεν επηρεάζει την κυπριακή σύνταξη, που παραμένει περισσότερο «αυθεντική». Έτσι, όσον αφορά τη μορφολογία της Κυπριακής παρατηρείται:

- Προσθήκη και προφορά του τελικού -ν σε λέξεις που δεν δικαιολογούν την παρουσία του από την Αρχαία Ελληνική. Σύμφωνα με τον Χριστοδούλου (2015) το τελικό -ν εμφανίζεται σε λέξεις όπως: *το μέλιν, το πράμαν, σε αιτιατική πτώση σε λέξεις όπως τον φύλακαν, τη γενάικαν, ενώ τείνει να αποβάλλεται όταν ακολουθεί παύση: είσεν μια γεναίκα.*
- Η αιτιατική πτώση του πληθυντικού στα αρσενικά ουσιαστικά υποδηλώνει συχνά τη γενική (Tsiplakou 2006), όπως: *τον τζαιρόν τους Τούρκους* (τον καιρό των Τούρκων).
- Τα προπαροξύτονα αρσενικά ουσιαστικά σε -ος τονίζονται συνήθως στην παραλήγουσα στην ονομαστική/ κλητική του Πληθυντικού Αριθμού (Tsiplakou 2006): *οι πολέμοι, οι αππάροι, οι αθρώποι* κ.ά. Τα ουσιαστικά αυτά κλίνονται ως εξής:

Πτώσεις	Ενικός Αριθμός	Πληθυντικός Αριθμός
Ονομαστική	<i>ο γάδαρος</i>	<i>οι γαδάροι</i>
Γενική	<i>του γαδάρου</i>	<i>τους γαδάρους</i>

Αιτιατική	τον γάδαρον	τους γαδάρους
Κλητική	γάδαρε	γαδάροι

(Χατζηιωάννου 1999)

- Τα προπαροξύτονα αρσενικά ουσιαστικά σε –ας αποκτούν στη γενική την κατάληξη –ου: ο άρκοντας → του αρκόντου, ο μαστορας → του μαστόρου, ο κόρακας → του κοράκου, ενώ στον Πληθυντικό Αριθμό έχουν τη μορφή: οι αρκόντοι, οι μαστόροι, οι γειτόνοι, οι γερόντοι κ.ο.κ. (Χριστοδούλου 2015).
- Τα περισσότερα ουσιαστικά και επίθετα ουδέτερου γένους σχηματίζουν υποκοριστικά με την κατάληξη –ούν, όπως: σύλλοϋιν, μαντηλοϋίν, τηναϋίν, μαυροϋίν, ασπροϋίν κ.τ.λ. (Χατζηιωάννου 1999).
- Κάποια υποκοριστικά θηλυκών ουσιαστικών έχουν την κατάληξη –ού. Τέτοια είναι: καπού (γατούλα), κορού (κοπελίτσα), σύλλου (σκυλίτσα), ενώ η χρήση της κατάληξης επεκτείνεται και σε βαφτιστικά ονόματα: Λενού, Παναγιωτού, Αννού κ.ά. (Χατζηιωάννου 1999).
- Πολλά ρήματα εμφανίζουν την κατάληξη –ίσκω, όπως: παλιωνίσκω (παλιώνω), μιαλινίσκω (μεγαλώνω), κρυανίσκω (κρυώνω) κ.ά. (Κοντοσόπουλος 2008).
- Παρατηρούνται οι ρηματικές καταλήξεις σε –ουσιν στο γ' πρόσωπο πληθυντικού Ενεστώτα/Μέλλοντα και –ασιν στον Αόριστο, που αντιστοιχούν στις καταλήξεις –ουν και –αν τις κοινής νεοελληνικής (Κοντοσόπουλος 2008) (υπάρχουσιν, έχουσιν, εθερίσασιν, εχαθήκασιν κ.ά.), αλλά και κατάληξη –ετε αντί –ατε του β' πληθυντικού προσώπου σε Παρατατικό και Αόριστο.
- Γίνεται διατήρηση της αύξησης (ε-) από την Αρχαία Ελληνική σε όλους τους παρελθοντικούς χρόνους (Terkourafı 2007). Ενδεικτικά, παρατίθεται η κλίση του ρήματος «πονώ», στο οποίο διαφαίνονται όλες οι διαφοροποιήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω:

Ενεστώτας	Παρατατικός	Αόριστος
πονώ	επόνουν	επόνησα
πονείς	επόνες	επόνησες
πονεί	επόνεν	επόνησεν
πονούμεν	επονούσαμεν	επονήσαμεν
πονείτε	επονούσετε	επονήσετε
πονούσιν	επονούσασιν	επονήσασιν

(Χατζηιωάννου 1999)

- Ο Μέλλοντας σχηματίζεται με το μόριο «έννα» αντί το «θα» της κοινής νεοελληνικής: *έννα καλέσω, έννα θυμηθώ, έννα κουμπήσω, έννα πάω* κ.ά. (Τσάκωνα χ.χ.).

Στην Κυπριακή παρατηρούνται συντακτικά φαινόμενα που τη διακρίνουν από την κοινή νεοελληνική, κάποια από τα οποία είναι:

- Σύνταξη των αδύνατων τύπων της προσωπικής αντωνυμίας μετά το ρήμα (Τσάκωνα χ.χ.), όπως: *έδωκά του* (επίταξη), σε αντίθεση με την ΚΝΕ, στην οποία η αντωνυμία συντάσσεται πριν το ρήμα (*του έδωσα*). Άλλα παραδείγματα: *επήρεν τους, είδα το, λαλεί μου, γράφω το* κ.ά. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζει αρκετές εξαιρέσεις, όπως: *μεν το φέρεις* (άρνηση), *εν εγώ που τον είδα* (δίπτυχες προτάσεις), *έκαμεν ό,τι του είπουν* (αναφορικές) κ.ά. (Χριστοδούλου 2015).
- Χρήση της εμφατικής άρνησης εν τζαι (δεν και) αντί του απλού δεν της ΚΝΕ (Κοντοσόπουλος 2008). Παραδείγματα: *Εν τζαι διά μου, εν τζαι φεύκω, εν τζ' επαίρναμεν πολλά* κ.ο.κ.
- Εναλλαγή του άμεσου και το έμμεσου αντικειμένου σε προστακτική έγκλιση (Tsiplakou 2006), όπως: *στείλ' μου το* (αντί *στείλ' το μου* στην ΚΝΕ).
- Δήλωση του αντικειμένου πολλών ρημάτων σε γενική πτώση, όπως: *ακούω του, πισκαλιώ του (τον χειροκροτώ), ντζίζω του (τον αγγίζω), πιστεύκω του, φακκώ του (τον χτυπώ), ζηλεύκω του* κ.ά. (Χριστοδούλου 2015).
- Η διατύπωση ερωτήσεων με το ποιος/ πού/ γιατί (είντα) ενισχύεται με τη χρήση της έκφρασης έμπου (είναι που) (Tsiplakou, Panagiotidis & Grohmann 2007). Παραδείγματα: *Ποιον έμπου είδες; Πού εμπό 'νει; Είντα 'μπου κάμνεις;*
- Δισχιδαίς δομές εστίασης, δηλαδή εμπλουτισμός των προτάσεων με την έκφραση εν... που (είναι... που): *Εν τη Σταύρη που είδα* (Τσιπλάκου 2008), *εν τούτος που σου λαλώ* κ.ο.κ

1.2.5. Λεξιλογικά χαρακτηριστικά

Η κυπριακή διάλεκτος διαθέτει λεξιλόγιο πλούσιο σε τοπικές εκφράσεις και λέξεις, πολλές από τις οποίες είναι άγνωστες και δυσνόητες στους ομιλητές της Κοινής Νεοελληνικής, τόσο λόγω της ετυμολογίας τους, όσο και λόγω της ιδιαίτερης

προφοράς της Κυπριακής (Κοντοσόπουλος 2008). Το λεξιλόγιο, σε αντίθεση με τη φωνολογία και τη μορφολογία, φαίνεται να είναι ο τομέας της διαλέκτου που έχει επηρεαστεί περισσότερο από την αλληλεπίδραση με άλλες γλώσσες. Στην πλειοψηφία τους οι λέξεις- δάνεια από άλλες γλώσσες δεν έχουν επιβιώσει, αρκετές όμως χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα, όπως η λέξη χαλούμι (από την Αραβική: khallum), τσαέρα (από τη Γαλλική: chaire), κελλέ (από την Τουρκική: kelle), που σημαίνει κεφάλι κ.ά. (Terakourafi 2007).

Σύμφωνα με τον Χατζηιωάννου (2010), το λεξιλόγιο της ομιλούμενης Κυπριακής αποτελείται από λέξεις: α) της πανάρχαιας κυπριακής διαλέκτου των Αχαιών, β) της κλασικής εποχής της ελληνικής γλώσσας, γ) της Κοινής Αττικής σε κείμενα της Παλαιάς Διαθήκης και των Ευαγγελίων, δ) της βυζαντινής εποχής, ε) της Γαλλικής, στ) της Ιταλικής, ζ) της Αραβικής, η) της Τουρκικής και θ) της σύγχρονης αγγλικής γλώσσας. Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες λέξεις της κυπριακής διαλέκτου που ανήκουν σε κάποιες από τις κατηγορίες που αναφέρθηκαν.

Αρχ. Ελλην.	Ιταλικά	Γαλλικά	Τουρκικά	Αγγλικά
καμμώ< καμμύω (κλείνω τα μάτια)	παγκιέρα< bandiera (σημαία)	κουμανταρία< vin de commenderie (είδος κρασιού)	ακόσσου< ask olsun (μπραβο σου)	απάταλος< unbalanced (άτακτος)
άππαρος< ίππος (άλογο)	παρπέρης< babiere (κουρέας)	βλατζίν< flanc (σुकώτι)	μίσι< mish (δήθεν)	δισπικώ< desperate (απελπίζομαι)
κανεί< ικανόν εστί (φτάνει)	φκιόρον< fiore (λουλούδι)	ζάμπα< jambe (κνήμη)	ολάν< oglan (μωρέ)	κκάσ< cash (μετρητοίς)
οφτός< οπτός (ψητός)	κουρτέλλα< coltella (μαχαίρι)	ζεββέττα< serviette (πετσέτα)	χάψη< hapis (φυλακή)	φούρπος< football (ποδόσφαιρο)
ορτσούμαι< ορχούμαι (χορεύω)	πομιλόριν< pomodoro (ντομάτα)	κουφουρκιάζω< coumfortar (παρηγορώ)	κκουσμάς< konusma (κουβέντα)	τραινάρω< train (εκπαιδεύω)

Η Terakourafi (2007) επισημαίνει ότι παράλληλα με τη χρήση πολλών λέξεων-δανείων από άλλες γλώσσες, η Κυπριακή εμφανίζει από τον 19^ο αιώνα αρκετές καινοτομίες στο λεξιλόγιό της, όπως είναι οι σύνθετες λέξεις: *αντιπιθάρκομες*

(andirí'θarkorses), που σημαίνει η επόμενη της μεθουριανής βραδιάς και *σοβαρομιλώ* (sovaromi'lo). Ακόμη, στην κυπριακή διάλεκτο παρατηρούνται ιδιωτισμοί, όπως π.χ. *χαρτωμένος* (αρραβωνιασμένος), *μπα μου* (μαζί μου), *γέννημα ήλιου* (ανατολή), αλλά και λέξεις υπαρκτές στην Κοινή Νεοελληνική που όμως χρησιμοποιούνται με διαφορετική σημασία στην Κύπρο: *λαός* (ΚΝΕ: λαγός), *πίσσα* (ΚΝΕ: τσίχλα), *μάπα* (ΚΝΕ: μπάλα) κ.ά. (Σμερτζάκης 2011).

Χαρακτηριστικό είναι, σύμφωνα με τον Κοντοσόπουλο (2008), το φαινόμενο της απόδοσης των κυπριακών επωνύμων σε γενική πτώση, ή με άλλα λόγια ο προσδιορισμός του επωνύμου από το βαπτιστικό όνομα του πατέρα σε Γενική: *Γεωργίου, Χριστοδούλου, Χαραλάμπου, Ιωάννου, Ανδρέου* κ.ά.

1.3. Διδακτικές προσεγγίσεις για την αξιοποίηση της γλ. ποικιλίας

1.3.1. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η σχέση της εκπαίδευσης με τη γλωσσική ποικιλία αντανακλά τις στάσεις της κοινωνίας απέναντι στη γλωσσική ετερότητα και την πρότυπη γλώσσα, δηλαδή την μορφή επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα μέλη της σε επίσημες περιστάσεις (Κακριδή 2000). Η πρότυπη γλωσσική μορφή μιας κοινωνίας σχετίζεται με τους θεσμούς εξουσίας, με αποτέλεσμα οι ομάδες εξουσίας ή αυτές που επιθυμούν κοινωνική άνοδο να διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στην πρότυπη γλώσσα (Κακριδή 2000). Μια τέτοια ομάδα αποτελούν και οι εκπαιδευτικοί, καθώς συνδέονται με τη διάδοση της νόρμας, ενώ αντίθετα μαθητές που ομιλούν τοπικές ποικιλίες ή οι νέοι διατηρούν αρνητικές στάσεις (Κακριδή 2000).

Από την άλλη, η επίσημη γλώσσα διαμορφώνεται τόσο από την εκπαίδευση όσο και από τα μέσα επικοινωνίας και σχετίζεται με κοινωνικά αποδεκτές χρήσεις της γλώσσας, αλλά και με την ικανότητα χρήσης σύνθετων μορφών λόγου (Καραντζή-Ανδρειωμένου 2011). Έτσι η φιλοσοφία της παραδοσιακής εκπαίδευσης έρχεται σε αντίθεση με την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας και τον σεβασμό της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, καθώς η επιτυχία στη σχολική και επαγγελματική ζωή κρίνεται από την κατάκτηση της πρότυπης γλωσσικής μορφής (Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου 1999).

Σε πολλές ευρωπαϊκές κοινωνίες δίνεται έμφαση μόνο στη διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας, γεγονός που παρά τα πλεονεκτήματά του (ενιαίο διδακτικό υλικό, ίσες ευκαιρίες κοινωνικής ανόδου) δημιουργεί περιορισμούς στους ομιλητές

γλωσσικών ποικιλιών, όπως μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλές σχολικές επιδόσεις, κυρίως γιατί οι διαλεκτόφωνοι μαθητές διδάσκονται την πρότυπη ποικιλία ως μητρική γλώσσα και όχι ως ξένη (Κακριδή 2000). Οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας της πρότυπης γλώσσας και αξιολόγησης των επιδόσεων για τους διαλεκτόφωνους μαθητές, η αναλυτική περιγραφή των τοπικών ή κοινωνικών ποικιλιών που χρησιμοποιούν, αλλά και η ενσωμάτωση της ποικιλίας στο γλωσσικό μάθημα μπορούν να συμβάλουν στη λύση των ψυχολογικών προβλημάτων που προαναφέρθηκαν και στην αποφυγή του στιγματισμού των ομιλητών διαφορετικών γλωσσικών μορφών (Κακριδή 2000).

Σε διεθνές επίπεδο, μετά το τέλος της Γαλλικής και της Βιομηχανικής επανάστασης, η επικράτηση του καπιταλισμού επέβαλε τη δημιουργία μιας γλωσσικά και πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας με στόχο την προσφορά τυποποιημένης εργασίας και τη μαζική παραγωγή προϊόντων (Χριστίδης 2001; Κασκαμανίδης & Ντίνας 2004, οπ. αναφ. στο Ντίνας 2013). Φυσικό επακόλουθο η κωδικοποίηση μιας κοινής, εθνικής γλώσσας βασιζόμενη στην επικρατέστερη γλωσσική ποικιλία και ο παραγκωνισμός των ασθενέστερων διαλέκτων (Ντίνας 2013). Πράγματι, σε αρκετά κράτη η πρότυπη μορφή συμπίπτει με την επίσημη εθνική γλώσσα, η οποία διδάσκεται στο σχολείο για να προσδώσει κύρος και αποδοχή στον γραπτό κυρίως ή επίσημο λόγο των μαθητών (Κακριδή 2000).

Παρομοίως, η ελληνική κοινωνία προέτρεπε τη γλωσσική ομογενοποίηση μέσω της καθαρεύουσας, στοχεύοντας στη διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής κληρονομιάς των αρχαίων χρόνων (Ντίνας 2013), αλλά και υποστήριξε την άποψη ότι στην καθημερινή ζωή χρησιμοποιείται διαφορετική γλώσσα από αυτή του σχολείου και της κοινωνικής καταξίωσης (Κακριδή κ.ά. 1999). Κάθε είδους ομιλούμενη γλώσσα (π.χ. δημοτική), εκτός της γλωσσικής νόρμας, θεωρούνταν απειλητική και συνδεόταν με αρνητικές αντιλήψεις (Χριστίδης 2001; Ντίνας 2013). Οι αντιλήψεις σχετίζονταν με το κύρος, την ευρωπαϊκή ταυτότητα της διαλέκτου, την επιρροή άλλων εχθρικών γλωσσών, τη φθορά και την επιμειξία της (Ντίνας 2013). Μάλιστα, η εκάστοτε μητρική γλώσσα των ανθρώπων μέχρι το 1976 αποκλειόταν από το εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που επέφερε προβλήματα κατά τη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού και καθιστούσε αδύνατη την ίση μεταχείρισή τους (Ντίνας 2013). Επομένως, στο σχολικό περιβάλλον επικρατούσε η παιδαγωγική προσέγγιση για την εξάλειψη κάθε είδους γλωσσικής ποικιλίας πέραν της πρότυπης μορφής της ελληνικής γλώσσας

(Χριστίδης 2001; Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009). Οι μαθητές αποτρέπονταν από τη χρησιμοποίηση της τοπικής διαλέκτου μέσα από τον σχολιασμό και τη συνεχή διόρθωση των γλωσσικών τους «ατοπημάτων», ενώ ταυτόχρονα προβαλλόταν η ορθότητα και η αρτιότητα της πρότυπης μορφής (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009). Όσοι κατακτούσαν επαρκώς την επίσημη γλώσσα, αντιμετωπίζονται συνήθως πιο ευνοϊκά.

Ωστόσο, η παραπάνω εκπαιδευτική προσέγγιση φαίνεται να είναι εσφαλμένη για ψυχολογικούς, κοινωνικούς και πρακτικούς λόγους (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009). Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλώσσα συνιστά ένα μέσο ανταλλαγής μηνυμάτων, προβολής της ταυτότητας του άλλου και ομαδοποίησης η οποιαδήποτε επικριτική στάση απέναντι στη μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιεί ο μαθητής μπορεί να οδηγήσει σε αίσθημα κατωτερότητας τόσο για τη γλώσσα του όσο και για τον ίδιο (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009). Το αίσθημα κατωτερότητας θα επιφέρει ακολούθως την απαξίωση του σχολικού πλαισίου ή της γλωσσικής του κοινότητας (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009). Με τον ίδιο τρόπο προσεγγίζει και τις κοινωνικές ομάδες με διαφορετική γλωσσική ποικιλία και τις προσδίδει μικρότερη αξία. Συνεπώς, δημιουργούνται κοινωνικές ανισότητες εφόσον η ομιλούμενη γλώσσα κοινωνικά κατώτερων ομάδων (π.χ. μαύρα παιδιά) στηλιτεύεται, ενώ εκείνη των ανώτερων (π.χ. εκπαιδευτικοί μεσαίας τάξης και ανοιχτόχρωμου δέρματος) επαινείται (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009). Τέλος, η λανθασμένη στάση της προσέγγισης επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι στην πράξη η εκμάθηση της τυποποιημένης μορφής της γλώσσας από τα παιδιά που έχουν ως μητρική μία διαφορετική διάλεκτο της ελληνικής είναι πιθανό να προκαλέσει γλωσσική σύγχυση. Έτσι, απαιτείται περισσότερος χρόνος εντός της σχολικής τάξης προκειμένου να ξεριζωθεί κάθε στοιχείο αυτής, κάτι που θα συνέβαινε φυσικά με το πέρασμα του χρόνου εφόσον όλοι οι μαθητές προσαρμόζουν την ομιλία τους με βάση τον κοινωνικό τους περίγυρο, δηλαδή τους φίλους τους (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009).

Αναφερόμενοι στη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας τα βασικά σχολικά βοηθήματα που αποσκοπούσαν στην εκμάθηση της γραμματικής και του συντακτικού ήταν η Νεοελληνική Γραμματική του Τριανταφυλλίδη και η Σύνταξις του Τζάρτζανου τα οποία αναπροσαρμόστηκαν μετά το 1976 όπου καθιερώθηκε η Δημοτική Γλώσσα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997, οπ. αναφ. στο Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011). Εκείνο το χρονικό διάστημα η εκπαιδευτική κοινότητα εφάρμοζε κατά τη διδασκαλία μόνο την επίσημη γλώσσα χωρίς να αποδέχεται άλλες μορφές της. Τα είδη των εγχειριδίων ήταν κυρίως γραμματικά και

στόχευαν στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας (Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011).

Σχετικά με την επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου για τα έτη 1982 και 1984 προέβλεπαν την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων ακρόασης, προφορικής και γραπτής έκφρασης, επαφή με κείμενα διαφόρων ειδών, ενιαίο τρόπο αντίληψης και φυσικό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας (Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011). Απέφευγαν τη συστηματική διδασκαλία των γραμματικών κανόνων και περιείχαν ακόμη στόχους και αρχές για την αποδοχή και τη συμπερίληψη των γλωσσικών ποικιλιών, χωρίς όμως να προτείνονται συγκεκριμένες μέθοδοι (Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011). Η επαφή του μαθητή με τις ελληνικές, γλωσσικές ποικιλίες επιδιώκεται για ακόμη μία φορά μέσω του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό του έτους 1999. Παρόλα αυτά, οι απαραίτητες μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν περιλαμβάνονταν (Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011). Ταυτόχρονα οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τα παραδοσιακά βιβλία γραμματικής και συντακτικού για τη μάθησή τους και επεξεργασμένα κείμενα χωρίς στοιχεία αυθεντικότητας. Ο προφορικός λόγος παραμελούνταν όπως και η επαφή με τις γλωσσικές διαλέκτους. Όλα αυτά δεν επέτρεπαν την επικοινωνιακή μορφή διδασκαλίας και την εκμάθηση του γραπτού και προφορικού λόγου υπό πραγματικές συνθήκες και σεβόμενοι τη διαφορετικότητα κάθε διαλέκτου (Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011). Χαρακτηριστικά τα οποία αποδίδουν μία μορφή ασυνέπειας στο γλωσσικό σύστημα, καθώς οι μαθητές σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικού και Γυμνασίου θα πρέπει να γίνονται ικανοί χρήστες του λόγου μέσα από την εξάσκηση στον γραπτό και προφορικό λόγο, να επικεντρώνονται στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και να προσεγγίζουν κείμενα όλων των ειδών. Ακόμη, η γλώσσα πρέπει να διδάσκεται ενιαία αξιοποιώντας όλες τις πτυχές της και με φυσικό τρόπο και η διδασκαλία να βασίζεται στην πρόταση (Βογιούκας 1994; Τσολάκης 1983, 1985, 1988, οπ. αναφ. στο Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011).

Απόρροια όλων αυτών η βελτιωμένη μορφή του Αναλυτικού Προγράμματος του 2001, όπου επιδιώκεται «η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας» και «η αξιοποίηση του ετερογενούς χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της» (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001, όπ. αναφ. στο Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011). Αναγνωρίζεται η χρησιμότητα του ιδιωματικού λόγου στη διδασκαλία της

γλώσσας και γι' αυτό ο μαθητής καλείται να εξοικειωθεί με τα ιδιώματα και τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, να αντιληφθεί την πολιτιστική αξία αυτών και να έρθει σε επαφή μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες που προτείνονται (Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011).

Στα καινούρια προγράμματα σπουδών, τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Κύπρο, η γλωσσική διδασκαλία βασίζεται στον κριτικό γραμματισμό και στην αποδοχή της γλωσσικής ποικιλότητας (Ντίνας 2013). Σύμφωνα με τον Κριτικό Γραμματισμό τη βάση των προγραμμάτων διδασκαλίας συνιστά η κοινωνική και γλωσσική διαφορετικότητα των παιδιών διότι μέσω αυτής μπορεί να γίνει ολοκληρωτικά σαφές το νόημα κάθε μηνύματος (Ντίνας 2013). Ειδικότερα, μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία των Ελληνικών και της Λογοτεχνίας μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου επιζητείται η κατανόηση των γλωσσικών αποκλίσεων ως ιστορικά προερχόμενων ή ως απόρροια της γλωσσικής ποικιλότητας, η κατάκτηση άγνωστων συντακτικών δομών και η κριτική αποτίμηση της σύνταξης και της μορφολογίας της ελληνικής γλώσσας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, οπ. αναφ. στο Ντίνας 2013). Παρομοίως, το Πρόγραμμα Σπουδών της Α' Λυκείου επιδιώκει την κατανόηση της γλωσσικής ποικιλότητας ως εγγενούς χαρακτηριστικού κάθε γλώσσας, την κατάλληλη επικοινωνιακή διαχείρισή της και τη σύνδεσή της με της ταυτότητα των συνομιλητών (Ντίνας 2013).

Παρόλα αυτά η διδακτική εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη γλώσσα δεν επετεύχθη σε ικανοποιητικό βαθμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011). Συμπεραίνεται, όμως, ότι τις τελευταίες δεκαετίες εντείνονται οι προσπάθειες για τη διάσωση των γλωσσικών ποικιλιών ανεξάρτητα από την επικρατούσα τάση για ομογενοποίηση της γλώσσας, της οικονομίας, της αγοράς και της κοινωνίας (Ντίνας 2013).

Ειδικότερα φαίνεται ότι η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η προσαρμογή τους στην τοπική διάλεκτο μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον, η ευελιξία και η αυτενέργεια των μαθητών ενεργοποιούνται όταν κατά τη διδασκαλία εφαρμόζονται μέθοδοι συλλογής και εκμάθησης διαλεκτικών στοιχείων (Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011). Επίσης, μέσα από κατάλληλες γλωσσικές δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη λειτουργία και τη χρησιμότητα των ποικιλιών της γλώσσας, παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι σε αυτές ενώ αποφεύγεται η σύγχυσή τους με την κοινή ελληνική (Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011). Η

αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθηση των μαθητών ενισχύεται καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλωσσική ποικιλία χωρίς φόβο και ντροπή. Έτσι, αποφεύγεται η εκφραστική ανικανότητα και οι χαμηλές επιδόσεις και ενισχύεται η πρόοδός τους στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τομέα (Φραγκουδάκη 1985; Καραντζή –Ανδρειωμένου 2011).

1.3.2. Κριτικός γραμματισμός

Η σύγχρονη γλωσσολογική έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη της ενασχόλησης των μαθητών με κείμενα που παράγονται από συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες (Χατζησαββίδης 2005). Γι' αυτό η γλωσσική διδασκαλία δεν στοχεύει μόνο στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας, αλλά και στην ανάπτυξη της ικανότητας επιλογής των συμβάσεων του κατάλληλου, κάθε φορά, κειμενικού είδους, που θα επιτύχει τους κοινωνικούς σκοπούς των μαθητών (Χατζησαββίδης 2005). Σήμερα ο γραμματισμός δεν περιορίζεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της κατανόησης ενός κειμένου, αλλά επεκτείνεται στην ερμηνεία και στην κριτική αντιμετώπιση διάφορων τύπων λόγου, ενώ αποτελεί μια κοινωνική πρακτική, που επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο διαδραματίζεται (Χατζησαββίδης 2005). Ο όρος *κριτικός γραμματισμός* αναπτύχθηκε από τις σπουδές του νέου γραμματισμού (Cope & Kalantzis 1993; Baynham 2000; Kress 1988) και σχετίζεται με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που θα δημιουργήσουν τόσο κριτικούς αναγνώστες και συγγραφείς, όσο και ομιλητές, οι οποίοι θα αντιλαμβάνονται το κείμενο ως προϊόν κοινωνικών λειτουργιών και θα έχουν την ικανότητα να το αναδομούν. Πιο συγκεκριμένα, ο κριτικός γραμματισμός (*critical literacy*) έρχεται να συμπληρώσει τον λειτουργικό γραμματισμό και αφορά στην ευαισθητοποίηση των ατόμων στους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνονται τα κείμενα από τους δημιουργούς τους, ώστε να περάσουν συγκεκριμένα μηνύματα (Παπαδοπούλου 2011).

Το έργο του κριτικού γραμματισμού δεν είναι απαραίτητα κριτικό, αντίθετα, αφορά την άσκηση ελέγχου επί της παραγωγής του κειμένου ως προϊόντος και ως διαδικασίας, αλλά και την ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης ως προς τους κοινωνικούς στόχους και ως προς τα συμφέροντα που εξυπηρετούνται μέσω αυτών (Baynham 2002). Αναλυτικότερα, ο Baynham (2000) αναπτύσσει την ιδέα του κριτικού γραμματισμού σε τρία επίπεδα: α) την αντιμετώπιση της γλώσσας ως κείμενο με

έμφαση στις γλωσσικές δομές και τη σημασιολογία, β) τη γλώσσα ως περίσταση με βάρος στις περιστάσεις επικοινωνίας και στο κοινωνικό συγκείμενο, μέσα στο οποίο παράγεται λόγος (προφορικός ή γραπτός) και γ) τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, όπου τονίζεται ο βαθιά ιδεολογικός χαρακτήρας των κειμένων και υπογραμμίζεται η ανάγκη αναδόμησής τους για να ανευρεθούν οι αξίες και οι νόρμες που τα διαπερνούν. Οι αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές εξυπηρετούν την αποδόμηση και αναδόμηση κειμένων, στοχεύοντας στην αμφισβήτηση της όποιας αλήθειας δεν μπορεί να γίνει άκριτα αποδεκτή, ενώ παράλληλα ορίζουν ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των μελών της κειμενικής κοινότητας της τάξης (Κωστούλη 2005). Η διατύπωση υποθέσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά στα κείμενα, η συλλογή δεδομένων για τις λεξικογραμματικές δομές τους (όπως και για άλλα τυχόν σημειωτικά μέσα επικοινωνίας), η αξιολόγησή τους και η διαμόρφωση προσωπικής θέσης απέναντί τους είναι δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με κριτικά εγγράμματους αναγνώστες και συγγραφείς (Siegel & Fernandez 2000).

Η έννοια του κριτικού εγγραμματισμού (critical literacy) συχνά ταυτίζεται με την έννοια του επικοινωνιακού εγγραμματισμού (communicative literacy) ή του εγγραμματισμού των κειμενικών ειδών (genre literacy) και πιο πρόσφατα με τους πολυγγραμματισμούς (multiliteracies). Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2000) ο κριτικός εγγραμματισμός προϋποθέτει την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας και την αποτελεσματική χρήση διαλέκτων και επιπέδων ύφους (registers), της εναλλαγής κωδίκων (code-switch-ing), των διαγλωσσών (interlanguages) και τη γνώση διαφορετικών γλωσσών, αλλά και υβριδικών διαπολιτισμικών λόγων (discourses). Αυτού του τύπου η γνώση δεν είναι αυτοσκοπός με την έννοια της απλής εκμάθησης ποικίλων γλωσσικών μορφών και περιεχομένων, αλλά η συγκριτική και κριτική της διάσταση ενισχύει σημαντικά τις μεταγνωστικές (meta-cognitive) και μεταγλωσσικές (meta-linguistic) δεξιότητες (Τσιπλάκου 2007). Η έννοια του κριτικού γραμματισμού, εάν γίνει γνωστή από νωρίς, θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν τη δύναμη της γλώσσας και αφού μάθουν να υιοθετούν κριτική στάση, έπειτα να αποδέχονται ή να απορρίπτουν τα μηνύματα που αυτή μεταδίδει με άμεσο ή έμμεσο τρόπο (Στέρτσου 2017). Ακόμη, ο κριτικός γραμματισμός και οι διδακτικές πρακτικές του στοχεύουν στην παρακίνηση των μαθητών/ριών να υιοθετήσουν άποψη πάνω σε ζητήματα, εκφράζοντας τις προσωπικές τους αξίες (Στέρτσου 2017).

Σύμφωνα με τον Ντίνα (2013) στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού η επίγνωση της λειτουργίας της γλωσσικής ποικιλότητας

(γεωγραφικής, κοινωνικής, καταστασιακής, «τροπικής» κ.λπ.) παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο, καθώς μέσα από τις διαφορετικές γλωσσικές επιλογές «δείχνονται» κάθε φορά με τρόπο σαφή τα διαφορετικά κοινωνικά ή/και πολιτισμικά νοήματα που υποκρύπτονται στο μήνυμα. Ακόμη, οι γλωσσικές και κοινωνικές διαφορές των μαθητών, αλλά και οι υφολογικές ποικιλίες που παρουσιάζονται αξιοποιούνται επικοδομητικά από τη διδασκαλία (Ντίνας 2013). Όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικές γλώσσες, διαφορετικά είδη λόγου, ύφη και διαφορετικές προσεγγίσεις, αναπτύσσουν τόσο την ικανότητά τους να συλλογίζονται κριτικά για σύνθετα συστήματα και τις αλληλεπιδράσεις τους, όσο και τις μετα-γνωστικές και μεταγλωσσικές τους ικανότητες (Kalantzis & Cope 1997).

Πολυάριθμες είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο αναφορικά με τον συνυπολογισμό της γλωσσικής ποικιλότητας στη διδασκαλία της γλώσσας. Οι Μαρωνίτη, Αμαραντίδου & Στάμου (2016) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε μαθητές της πρωτοσχολικής εκπαίδευσης με σκοπό να διακρίνουν την γλωσσική ποικιλότητα μέσα σε κείμενα ΜΜΕ και διαπίστωσαν ότι οι μικροί μαθητές έχουν διαμορφώσει ισχυρά γλωσσικά στερεότυπα που συνδέονται με μη πρότυπες ποικιλίες. Ακόμη, οι Παπανικόλα & Τσιπλάκου (2019) επιχείρησαν τη διδασκαλία φωνολογικών φαινομένων, φωνημικών διαφοροποιήσεων και γραφοφωνηματικών αντιστοιχιών σε μαθητές της α' δημοτικού μέσα στο πλαίσιο ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού για την αξιοποίηση της κυπριακής διαλέκτου στη διδακτική της γλώσσας, τα αποτελέσματα των οποίων φανέρωσαν την καλλιέργεια της μεταγλωσσικής ενημερότητας των μαθητών.

1.3.3. Πολυγραμματισμοί

Μια ομάδα (κοινωνιο)γλωσσολόγων και εκπαιδευτικών δημιούργησε το 1994 το κίνημα των *Πολυγραμματισμών*, που αποτελεί συνέχεια της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού. Η ονομασία που χρησιμοποιήθηκε (πολυγραμματισμοί) περιγράφει αφ' ενός την πολυμορφία της γλώσσας και του πολιτισμικού περιβάλλοντος και αφ' ετέρου την αυξανόμενη επίδραση των επικοινωνιακών τεχνολογιών (Kalantzis & Cope 1997). Αναλυτικότερα, η πρώτη διάσταση της προσέγγισης των πολυγραμματισμών αφορά στη διαφορετικότητα, την οποία συναντούμε καθημερινά τόσο στις τοπικές κοινωνίες όσο και στις εργασιακές σχέσεις, που όλο και περισσότερο διασυνδέονται παγκοσμίως και η δεύτερη σχετίζεται με την πολυτροπικότητα που χαρακτηρίζει τα μηνύματα που μεταδίδονται

μέσω των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας (Kalantzis & Cope 1997). Οι Kalantzis και Cope (1997) αναφέρουν ως παράδειγμα την αγγλική γλώσσα, η οποία ενώ αποτελεί παγκόσμια γλώσσα του εμπορίου, των ΜΜΕ και της πολιτικής, ταυτόχρονα έχει υποδιαιρεθεί σε πολλές τοπικές και κοινωνικές παραλλαγές με βάση την καταγωγή, το κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο ή τις επαγγελματικές ιδιότητες των ομιλητών. Η γλωσσική ποικιλία αποτελεί, σύμφωνα με αυτήν την ιδέα, ένα επίκαιρο ζήτημα στη διδασκαλία της γλώσσας. Ακόμη, η πολυτροπικότητα των κειμένων στον παγκόσμιο ιστό, δηλαδή τα διαδραστικά μέσα και η χρήση γραπτών και οπτικών μηνυμάτων στο ίδιο κείμενο δημιουργούν την ανάγκη για πολυτροπικό γραμματισμό (Kalantzis & Cope 1997).

Η διδακτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών προτείνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης κειμένων που αποτελούνται από ποικιλία σημειωτικών μέσων (οπτικά, ηχητικά, γλωσσικά), αλλά και προέρχονται από πολυπολιτισμικά και πολυμορφικά περιβάλλοντα. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με είδη λόγου, τα οποία προέρχονται από ποικίλες πολιτισμικές πηγές και διαδίδονται από διάφορα μέσα. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η κριτική μεταγλώσσα των μαθητών, με την οποία θα αντιληφθούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων (Kalantzis & Cope 1999; Kalantzis & Cope 2001, όπ. αναφ. στο Ντίνας 2004). Ακόμη, όπως αναφέρει ο Ντίνας (2013), στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών γίνεται χρήση μιας λειτουργικής γραμματικής, με τη βοήθεια της οποίας οι μαθητές θα περιγράψουν τις γλωσσικές διαφορές (πολιτισμικές, υπο-πολιτισμικές, περιφερειακές/εθνικές, τεχνικές, συμφραστικές κ.λπ.) και τους πολυτροπικούς διαύλους του νοήματος, απαραίτητους για την επικοινωνία. Τέλος, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2005, σ. 3):

«Η μάθηση για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αποτελεί μια πολύμορφη και πολυτροπική διαδικασία, με την οποία το άτομο αναδιαμορφώνει συνεχώς τον ίδιο του τον εαυτό και μια πράξη συνεχούς δημιουργίας και μετασχηματισμού των σημείων και των κειμένων ανάλογα με τα υφιστάμενα στον περιβάλλοντα μαθησιακό και κοινωνικό χώρο δεδομένα και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικοί και μαθητές)».

Οι πολυγραμματισμοί εισάγουν μια νέα ορολογία στη διδασκαλία της γλώσσας, που αναφέρεται ως «σχέδιο». Οι τρεις πτυχές του σχεδίου είναι α) το Σχεδιασμένο (designed), που αποτελεί τις διαθέσιμες πηγές νοήματος, β) ο

Σχεδιασμός (designing), που αφορά στη διαδικασία διαμόρφωσης του νοήματος και γ) το Ανασχεδιασμένο (redesigned), δηλαδή το προϊόν του σχεδιασμού, μέσα στο οποίο ο δημιουργός νοήματος έχει προσθέσει στοιχεία του εαυτού του (Kalantzis & Cope 2001, όπ. αναφ. στο Ντίνας 2013). Σύμφωνα με τον Ντίνα (2013), η νέα αυτή παιδαγωγική προσέγγιση περιλαμβάνει τις έννοιες της *ποικιλότητας* και της *συμμετοχής*, που απουσίαζαν από την παραδοσιακή διδασκαλία, που στόχευε κυρίως στην εκμάθηση της πρότυπης γλωσσικής μορφής αφήνοντας στο περιθώριο το γλωσσικό και κοινωνικό υπόβαθρο του μαθητή και περιορίζοντας την ενεργό συμμετοχή του. Έτσι, οι πολυγραμματισμοί προτείνουν την ενίσχυση της συμμετοχής του μαθητή, αλλά και την αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας (διαφορετικές προφορές, επίπεδα ύφους, διαλέκτους) με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιληφθεί ο μαθητής τη γλώσσα ως μια σχεδιασμένη πηγή, αλλά και ως εργαλείο για τον σχεδιασμό του κοινωνικού μέλλοντος (Ντίνας 2013).

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί βασισμένες στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Οι Αρχάκης, Φτερνιάτη & Τσάμη (2015) εφάρμοσαν την προσέγγιση των Πολυγραμματισμών προτείνοντας διδακτικές δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών, ώστε να μην αποδέχονται άκριτα τα στερεότυπα που συνοδεύουν τις αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στα τηλεοπτικά κείμενα. Επιπρόσθετα, στη μελέτη τους οι Καψάσκη & Σιπητάνος (2019) παρουσιάζουν μια διδακτική προσέγγιση αξιοποίησης της κρητικής διαλέκτου, σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, στην οποία οι κρητικές μαντινάδες αποτελούν διδακτικό αντικείμενο με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, αλλά και την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο και τη γλωσσική ποικιλία.

Κεφάλαιο 2^ο: Διδακτική παρέμβαση

2.1. Σκοπός της παρέμβασης

Γενικός σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική ποικιλία και συγκεκριμένα τη διάλεκτο της Κύπρου, η απόκτηση διαλεκτικής ενημερότητας, αλλά και η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι σε αυτή. Αναλυτικότερα:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τον ιδιοματικό λόγο και να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελεί κομμάτι της φύσης της γλώσσας τους.
- Να αναπτύξουν οι μαθητές το αίσθημα της ανεκτικότητας και της αποδοχής της γλωσσικής ποικιλίας.
- Να αντιληφθούν ότι η κυπριακή διάλεκτος παρουσιάζει συστηματικότητα, επικοινωνιακή και εκφραστική ισχύ και ως αποτέλεσμα
- να την αντιμετωπίσουν ως ισότιμη με την πρότυπη γλωσσική ποικιλία.
- Να καλλιεργήσουν στάσεις σεβασμού απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα, μέσα από τη διεύρυνση των γνώσεων και των εμπειριών τους για την κυπριακή γλώσσα και τον πολιτισμό.

Παρόμοιους στόχους έθεσαν πειραματικές απόπειρες στις Η.Π.Α., όπου οι μαθητές τοποθετήθηκαν στη θέση των ερευνητών της γλωσσικής ποικιλίας. Μέσα από ασκήσεις που περιλάμβαναν πραγματικά γλωσσικά δεδομένα διερεύνησαν γλωσσικές ποικιλίες και ανακάλυψαν μορφολογικές και συντακτικές κανονικότητες των διαλέκτων, καλλιεργώντας έτσι μεταγλωσσικές δεξιότητες και θετικές στάσεις απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα (Wolfram 1998; Wolfram 1999; Wolfram & Friday 1997, όπ. αναφ. στο Τσιπλάκου 2007).

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Από τον σκοπό της διδακτικής παρέμβασης απορρέουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν με το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

- Μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίσουν την κυπριακή διάλεκτο;

- Μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο ενός προφορικού κειμένου στην κυπριακή διάλεκτο;
- Είναι ικανοί οι μαθητές να απαριθμήσουν κάποια γνωρίσματα της κυπριακής διαλέκτου;
- Αντιλαμβάνονται οι μαθητές ότι η κυπριακή διάλεκτος δεν είναι «λάθος Ελληνικά;»
- Είναι σε θέση οι μαθητές να διατυπώσουν κάποιους φωνολογικούς/μορφοσυντακτικούς κανόνες που ισχύουν στην κυπριακή διάλεκτο;
- Έχουν καλλιεργήσει θετικές στάσεις για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της Κύπρου;

2.3. Μεθοδολογία της παρέμβασης

2.3.1. Δείγμα μαθητών

Η τάξη αποτελείται από 27 μαθητές (11 αγόρια και 16 κορίτσια) που φοιτούν στη Δ' δημοτικού σε σχολείο της Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές έχουν μεγαλώσει σε αστικό περιβάλλον και έχουν ελάχιστη επαφή με τοπικές διαλέκτους της ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, στο τμήμα υπάρχουν δύο παιδιά με καταγωγή από την Κύπρο, τα οποία χρησιμοποιούν την κυπριακή διάλεκτο τόσο στο οικογενειακό τους περιβάλλον, όσο και στο σχολείο όταν επικοινωνούν μεταξύ τους. Αρκετές φορές οι υπόλοιποι μαθητές παραξενεύονται και γελούν στο άκουσμα της προφοράς, των άγνωστων λέξεων ή της ιδιαίτερης σύνταξης της κυπριακής διαλέκτου, γεγονός που προκαλεί αμηχανία και αίσθημα ντροπής στους Κύπριους μαθητές.

2.3.2. Διδακτική προσέγγιση

Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης χρησιμοποιείται το μοντέλο των Kalantzis & Cope (1997), σύμφωνα με το οποίο η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα μάθησης:

- I. Τοποθετημένη Πρακτική (situated practice): Οι μαθητές εκτίθενται στις ήδη διαθέσιμες σε αυτούς γλωσσικές πηγές, που πιθανόν να προέρχονται από την καθημερινότητά τους ή τις σχέσεις του περιβάλλοντός τους. Για την αποκωδικοποίηση του νοήματος αντλούν πληροφορίες από τα συμφραζόμενα, επικαλούνται τις εμπειρίες τους και χρησιμοποιούν τη διαισθητική προσέγγιση.

- II. Ανοιχτή Διδασκαλία (overt instruction): Σε αυτό το επίπεδο μάθησης η κατανόηση του λόγου γίνεται με συστηματικό, αναλυτικό και συνειδητό τρόπο. Γίνεται εισαγωγή μεταγλωσσικών όρων και οι μαθητές αναπτύσσουν σύνθετες δεξιότητες όπως η περιγραφή της διαδικασίας, η αναζήτηση και η ερμηνεία των στοιχείων του νοήματος.
- III. Κριτική πλαισίωση (critical framing): Αναπτύσσεται η ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν το κοινωνικό και το πολιτισμικό πλαίσιο του μηνύματος. Αυτό επιτυγχάνεται με την αποστασιοποίηση του μαθητή από το αντικείμενο μελέτης και την υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στο σχέδιο νοήματος. Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει τις λειτουργίες που επιτελεί μια γλωσσική επιλογή, τις συσχετίσεις, τις αξίες και τις επιδράσεις της.
- IV. Μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice): Η διαδικασία του μετασχηματισμού πραγματοποιείται μέσα από τη μεταφορά του νοήματος σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο ή τον εμπλουτισμό του νοήματος με στοιχεία από τα βιώματα και την προσωπικότητα του μαθητή.

Οι διδακτικές ενότητες της παρέμβασης έχουν σχεδιαστεί σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών, που αναπτύχθηκε παραπάνω. Οι πολυγραμματισμοί προβλέπουν την έκθεση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα από τη διαχείριση κειμένων σε ποικίλες μορφές και σημειωτικά μέσα (Τσιπλάκου 2007). Έτσι, στην πρώτη ενότητα, που ακολουθεί τη φιλοσοφία της *τοποθετημένης πρακτικής* προτείνεται να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με την κυπριακή διάλεκτο μέσα από πολυτροπικά κείμενα και να ανακαλύψουν με διαισθητικό τρόπο τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις στον λόγο και στη συνέχεια ενθαρρύνονται να διατυπώσουν προσωπικές εμπειρίες και βιώματα από τη γνωριμία τους με την Κυπριακή ή με άλλες τοπικές διαλέκτους. Αντίστοιχα, στη δεύτερη ενότητα εφαρμόζεται η *ανοιχτή διδασκαλία*, όπου οι μαθητές συνειδητοποιούν τους απαραίτητους γλωσσικούς μηχανισμούς και τα συγκεκριμένα στοιχεία για την κατανόηση των κειμένων (Αρχάκης, Φτερνιάτη & Τσάμη 2015).

Οι διδακτικές δραστηριότητες αυτής της ενότητας, λοιπόν, προτείνουν τη συστηματική παρατήρηση, τον εντοπισμό και την καταγραφή των φωνολογικών και

μορφοσυντακτικών γνωρισμάτων που παρουσιάζει η κυπριακή διάλεκτος μέσα από τη σύγκριση φωνημάτων, λέξεων και φράσεων με την πρότυπη μορφή γλώσσας, καθώς και την καταγραφή των γραμματικών και συντακτικών κανόνων που τη διέπουν. Ακολούθως, στην τρίτη διδακτική ενότητα της παρέμβασης γίνεται μια προσπάθεια *κριτικής πλαισίωσης*, όπου οι μαθητές ερμηνεύουν το κείμενο σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται, εντοπίζουν τις συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες που αυτό εξυπηρετεί και καλούνται να το αναπλαισιώσουν, αλλάζοντας την επικοινωνιακή και κοινωνική περίσταση. Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν με βάση την προσέγγιση της *μετασχηματισμένης πρακτικής*, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να παραγάγουν δικά τους κείμενα χρησιμοποιώντας λέξεις και εκφράσεις της κυπριακής διαλέκτου και συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία από την προσωπικότητά τους, την καθημερινότητά τους και το σχολικό ή οικογενειακό περιβάλλον. Στη συνέχεια, αφού επιτευχθούν οι στόχοι των τεσσάρων ενοτήτων, πραγματοποιούνται δραστηριότητες που αποσκοπούν στην απόκτηση γνώσεων και εμπειριών για τον κυπριακό πολιτισμό, αλλά και στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών μέσα από πολιτισμικά προϊόντα της Κύπρου, όπως τραγούδια, παραμύθια, παραδοσιακά παιδικά παιχνίδια, τοπικές φορεσιές, παραδοσιακά μουσικά όργανα και κυπριακή κουζίνα.

Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες της παρέμβασης πραγματοποιούνται μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, όπου προάγεται η ομαδική εργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), η ομαδοσυνεργατική μέθοδος δημιουργεί αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και προβληματισμού, μέσα στις οποίες οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις, πειραματίζονται και ερευνούν. Η οργανωμένη μαθητική ομάδα λειτουργεί ως δημιουργός γνώσεων και κοινωνικών εμπειριών, όπου συμμετοχή κάθε μαθητή επιτυγχάνεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο (Ματσαγγούρας 2000).

2.3.3. Εκπαιδευτικό υλικό

Για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων χρησιμοποιούνται έντυπα, πολυτροπικά, αλλά και φωνητικά κείμενα, που αποτελούν αυθεντικά γλωσσικά δεδομένα της κυπριακής διαλέκτου και εκπροσωπούν πολλές κατηγορίες κειμενικών ειδών. Τα πολυτροπικά κείμενα είναι δυνατό να αποτελούνται από

ποικίλους σημειωτικούς κώδικες όπως λεξικούς, ηχητικούς και οπτικούς (Kress, 2000), αλλά και να εκπροσωπούν ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών (Kalantzis & Core 1999). Μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνονται: απόσπασμα από τηλεοπτική, ενημερωτική εκπομπή της Κύπρου, λαϊκές εκφράσεις και παροιμίες, απόσπασμα από τηλεοπτική κωμική σειρά της Κύπρου, μαγνητοφωνημένο ηχητικό απόσπασμα φυσικών ομιλητών της Κυπριακής, τραγούδι, μαγειρική συνταγή, κόμικ, παραμύθι. Στη διδακτική παρέμβαση αξιοποιούνται αρκετά κείμενα λαϊκής κουλτούρας, όπως τηλεοπτικά προϊόντα της Κύπρου και κόμικς, καθώς έχει βρεθεί ότι παραπέμπουν σε οικείες κοινωνικές πρακτικές των μαθητών και κατ' επέκταση σχετίζονται με την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Duff 2004, όπ. αναφ. στο Μαρωνίτη, Αμαραντίδου & Στάμου 2016).

2.3.4. Σχεδιασμός διδασκαλίας

1^η διδακτική ενότητα

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να:

- α) προσεγγίσουν οι μαθητές με διαισθητικό τρόπο την κυπριακή διάλεκτο
- β) αποκωδικοποιήσουν τα νοήματα μέσω των συμφραζομένων
- γ) συνειδητοποιήσουν την κοινωνική διάσταση της διαλέκτου
- δ) γίνει γεωγραφικός προσδιορισμός της Κύπρου
- ε) αντιληφθούν ότι η ελληνική γλώσσα διαφέρει από τόπο σε τόπο

Δραστηριότητες:

1) Προβάλλεται στην τάξη ένα βίντεο λίγων λεπτών, που αποτελεί απόσπασμα από την ενημερωτική εκπομπή «Μαζί στο Ρικ» (Κανάλι: Ρικ 1). Η συγκεκριμένη εκπομπή παρουσιάζει ως επίκαιρο θέμα ένα ζώο που εκτρέφεται στην Κύπρο, το κυπριακό γαϊδούρι. Στο απόσπασμα που προβάλλεται στην τάξη η παρουσιάστρια (Π) συνομιλεί με έναν καλεσμένο (Κ) που αναφέρει αρκετές πληροφορίες για τα γαϊδούρια και χρησιμοποιεί την κυπριακή διάλεκτο, σε αντίθεση με την παρουσιάστρια που ομιλεί την Κοινή Νέα Ελληνική:

Π: Θα αρχίσω από σας. Το περιμένατε αυτό το θέμα, ότι θα το στηρίζαμε;

K: Έναν πολλά μεγάλο θ θέμα. Εάν κάτσεις να ψάξεις για το γαούριν... μπορείς να μιλήσεις εβδομάδες. Γιατί ήταν, όπως τζαι το βόδιν τζαι άλλα ζώα, ένας που τους... ίσως ο βασικότερος εργάτης του αθρώπου.

Π: Παρεξηγημένο το γαϊδούρι όμως.

K: Παρεξηγημένο το γαϊδούριν... αλλά έσει προτερήματα τα οποία τα παραδέχονταν τζαι τα παραέχονται όλοι. Ας πούμε η ισχυρή του μνήμη τζαι το γινάτιν του.

Π: Το γινάτι του...!

K: Ναι αλλά το γινάτιν του ήταν πάντα... όι πάντα, το γινάτι δεν είναι πάντα εποικοδομητικό, αλλά ορισμένες φορές έσωσεν ζωές με το γινάτιν του το γαϊδούρι. Δεν ηξέρω αν μπορούμε να επεκταθούμε σε τούτα τώρα.

Π: Ήταν υποτιμημένο, το έχουμε υποτιμημένο στις μέρες μας;

K: Λαλούμεν εν τέλια γάρως τούτος, αλλά ένι στέκει, είναι έναν ευγενέστατον ζώο το γαούρι. Ευγενέστατον τζαι χρήσιμο κι όπως είπαμεν... όλες τις δουλειές του αθρώπου τις έκαμεν.

Π: Εσεις το θυμάστε στην καθημερινότητά σας τότε στην αγροτική κοινωνία.

K: Ένεν που θκιάβασμα που τα λαλώ αυτά. Έζησά τα τη δεκαετία του εξήντα. Διότι μέχρι το τέλος της δεκαετίας του εξήντα το γαούριν... κάθε σπίτιν... δηλαδή αν έναν χωρκό είσε σΐλιους κατοίκους, χωρίς υπερβολήν θα είσεν τζαι εφτακόσα γαούρκα.

Π: Ευεργετικό!

K: Να το κάμω άλλωσπως. Κάθε σπίτιν είσε τουλάχιστον ένα. Από ένα μέχρι τρία. Οπότε αν εν τριακόσα σπίθκια, βάλε τρακόσα γαούρκα κάθε χωρκόν.

Υλικά: Ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας, πρόγραμμα power point, βίντεο (youtube): (<https://www.youtube.com/watch?v=LXn1vHtCgdQ>) 1:45- 3:25

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μέσα από το πολυτροπικό κείμενο να έρθουν σε επαφή με τον ιδιωματικό λόγο και να παρατηρήσουν τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις από την κοινή νεοελληνική. Ο εκπαιδευτικός μέσα από ερωτήσεις παροτρύνει τους μαθητές να εντοπίσουν κάποια στοιχεία στον λόγο των ομιλητών που τους έκαναν εντύπωση: *Καταλάβετε καλύτερα την ομιλία της παρουσιάστριας ή*

του καλεσμένου; Ακούσατε λέξεις που δεν γνωρίζετε; Τι σας εντυπωσίασε στην προφορά του καλεσμένου; Γιατί πιστεύετε ότι διαφέρει η ομιλία της παρουσιάστριας από του καλεσμένου; Παρατηρείτε κι άλλες διαφορές μεταξύ των δύο ατόμων; Το βίντεο προβάλλεται και δεύτερη φορά για τη διευκόλυνση των μαθητών.

Μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την κυπριακή γλώσσα. Οι περισσότεροι είχαν ξανακούσει Κυπριακά, τόσο από τους Κύπριους συμμαθητές τους, όσο και από την τηλεόραση ή από συγγενικά/ φιλικά πρόσωπα. Οι οδηγίες της εκπαιδευτικού ήταν να ακούσουν προσεκτικά τον διάλογο στο βίντεο και να κατανοήσουν όσο το δυνατό περισσότερο το περιεχόμενο, ενώ παράλληλα ζητήθηκε να παρατηρήσουν την ομιλία των προσώπων. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια σημεία της συζήτησης που εκτυλίχθηκε στην τάξη:

- **Καταλαβαίνετε καλύτερα τη δημοσιογράφο ή τον καλεσμένο της εκπομπής;**
- Τη δημοσιογράφο.
- Εγώ καταλαβαίνω και τον κύριο.
- Και τους δύο καταλαβαίνω!
- Κι εγώ, κυρία.
- **Ακούσαμε κάποια λέξη που να μην την ξέραμε;**
- Όταν μιλούσε αυτός ο κύριος, απ' ότι άκουσα, σε πολλές λέξεις έβαζε στο τέλος το γράμμα «ν».
- Κάποιες λέξεις δεν τις κατάλαβα.
- Λέει συνέχεια «τς» ανάμεσα στις λέξεις. Έτσι μιλάνε οι Κρητικοί.
- **Γιατί πιστεύετε ότι η δημοσιογράφος μιλάει διαφορετικά από τον καλεσμένο;**
- Μήπως η δημοσιογράφος είναι από τη Θεσσαλονίκη;
- Μπορεί να έχει μάθει Ελληνικά από μια ξαδέλφη της που είναι στην Ελλάδα.
- Μπορεί να σκέφτεται ότι βλέπουν την εκπομπή και στη Θεσσαλονίκη, οπότε να μιλάει κάπως κανονικά για να την καταλαβαίνουνε.
- Ο κύριος είναι πιο γέρος γι' αυτό δεν καταλαβαίνουμε όλα αυτά που λέει.
- Η δημοσιογράφος έχει μάθει πολλές γλώσσες.
- **Κάποιοι συμμαθητές σας παρατήρησαν δύο φαινόμενα στην ομιλία του καλεσμένου της εκπομπής, ότι δηλαδή επαναλαμβάνει τη λέξη «τζαι» και ότι στο τέλος των λέξεων προσθέτει το «ν». Παρατηρούμε κάτι άλλο;**
- Τις λέξεις τις λέει λίγο ενωμένες.

- *Μιλάει τραγουδιστά.*

Συμπερασματικά, αρκετοί μαθητές κατάφεραν να περιγράψουν γλωσσικά φαινόμενα που παρατήρησαν στην ομιλία του Κύπριου καλεσμένου, όπως ο τσιτακισμός του (κ) σε (τζ) στη λέξη και (τζαι), η προσθήκη του τελικού «ν» σε κάποια ρήματα όπως: έκαμεν, έσωσεν, είπαμεν, αλλά και η χρήση κάποιων λέξεων όπως χωρκό, λαλούμεν, γινάτι. Τέλος, κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι ο παρουσιαστής δεν αφήνει κενά ανάμεσα στις λέξεις και ότι μιλάει τραγουδιστά, περιγράφοντας με αυτόν τον τρόπο τη μελωδικότητα της κυπριακής διαλέκτου.

Στο βίντεο που προβλήθηκε, η παρουσιάστρια μιλάει την κοινή νεοελληνική σε αντίθεση με τον καλεσμένο που μιλάει Κυπριακά. Οι μαθητές απέδωσαν τη διαφορά στην ομιλία των δύο προσώπων στην ηλικία τους, δηλαδή ότι ο καλεσμένος μιλάει διάλεκτο επειδή είναι πιο μεγάλος και η παρουσιάστρια μιλάει «πιο κανονικά» επειδή είναι νεότερη, ενώ αναφέρθηκαν το επάγγελμα και η μόρφωση της παρουσιάστριας ως παράγοντες που ενδεχομένως να επηρεάζουν την ομιλία της. Ωστόσο, οι μαθητές δεν γνώριζαν ότι στην Κύπρο ομιλείται παράλληλα με την Κυπριακή και η κοινή νεοελληνική, η οποία αποτελεί μάλιστα και την επίσημη γλώσσα. Η εκπαιδευτικός παρουσίασε παραδείγματα από την εκπαίδευση, τη δημόσια διοίκηση και τα ΜΜΕ.

Στη συνέχεια οργανώνεται ένα παιχνίδι ερωτήσεων που θα δώσει κίνητρο στους μαθητές να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου μέσα από τα συμφραζόμενα κάθε πρότασης. Οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις προβάλλονται με το πρόγραμμα power point, μέσα από το οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μετρήσουν πόσες σωστές απαντήσεις έχουν. Κάποιες ερωτήσεις είναι οι εξής:

- Το γαϊδούρι και το βόδι ήταν εργάτες για τον άνθρωπο. (Σωστό/ Λάθος)
- Το πείσμα του γαϊδουριού είναι μειονέκτημα. (Σωστό/ Λάθος)
- Τη δεκαετία του '60 στην Κύπρο κάθε σπίτι είχε από ένα ως τρία γαϊδούρια. (Σωστό/ Λάθος)
- Τα γαϊδούρια δεν είναι ευγενικά, γι' αυτό αποκαλούμε υποτιμητικά κάποιον «γαϊδούρι». (Σωστό/ Λάθος)

Μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές κατάφεραν να προσεγγίσουν διαισθητικά το κείμενο και να αντλήσουν από αυτό πληροφορίες σε μεγάλο βαθμό.

Από τους 22 μαθητές που συμμετείχαν στη δραστηριότητα, οι 16 απάντησαν σωστά και στις τέσσερις ερωτήσεις, ενώ 6 μαθητές απάντησαν σωστά μόνο στις δύο ερωτήσεις. Η πλειοψηφία των μαθητών, δηλαδή, κατανόησε το περιεχόμενο του κειμένου μέσω των συμφραζομένων, δεδομένου ότι υπήρχαν άγνωστες λέξεις και η προφορά αποτέλεσε εμπόδιο στην κατανόηση.

Προκειμένου να ενεργοποιηθούν και να αναγνωριστούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών για τη γλωσσική ποικιλία γενικά, αλλά και να παρουσιάσουν οι μαθητές προσωπικά βιώματα κι εμπειρίες, πραγματοποιείται συζήτηση στην τάξη με αφορμή τη δραστηριότητα που προηγήθηκε. Έτσι, ο εκπαιδευτικός διατυπώνει κάποιες ερωτήσεις που θα οργανώσουν τον διάλογο: *Πώς μπορούμε να ονομάσουμε τον τρόπο ομιλίας του καλεσμένου; Έχετε παρατηρήσει διαφορές στον λόγο άλλων ανθρώπων; Σε ποια μέρη; Τι διαφορές έχετε εντοπίσει; Τι εντύπωση σας έχει δημιουργήσει το άκουσμα του;*

Μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές ενεργοποίησαν προϋπάρχουσες γνώσεις και παρουσίασαν τις δικές τους εμπειρίες με διάφορες γλωσσικές ποικιλίες. Όταν ρωτήθηκαν για το *πώς ονομάζουμε τον τρόπο ομιλίας του καλεσμένου*, οι περισσότεροι απάντησαν «Κυπριακά» ή «Κυπριακή», ενώ κάποιοι μπερδεύτηκαν και είπαν «Κρητικά», μάλλον επειδή είχε αναφερθεί προηγουμένως. Ακόμη, ένας μαθητής είπε ότι ο κύριος στο βίντεο μιλάει «Ποντιακά». Αυτή η απάντηση φανερώνει εν μέρει ότι ο μαθητής δεν κατανόησε το περιεχόμενο του κειμένου. Ωστόσο, ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι στο βίντεο ακούσαμε κάποιο είδος διαφορετικών Ελληνικών και πιθανώς στο περιβάλλον του να έχει έρθει σε επαφή με την ποντιακή διάλεκτο. Για να κατευθύνει περισσότερο τους μαθητές, η εκπαιδευτικός διατύπωσε μια σαφέστερη ερώτηση: *«Πώς λέγεται όταν κάποιος μιλάει διαφορετικά Ελληνικά;»* Οι περισσότεροι μαθητές δεν έδωσαν καμία απάντηση. Μετά από πολλή σκέψη, ένας μαθητής ανέφερε ότι *οι ξένοι μιλάνε σπαστά Ελληνικά* και μια μαθήτρια απάντησε ότι *μπορεί να μιλάει διάλεκτο*. Ο όρος διάλεκτος φάνηκε να είναι γνωστός στους μαθητές, καθώς οι πιο πολλοί αντέδρασαν σαν να ήξεραν ότι αυτή ήταν η λέξη που ψάχναμε. Έπειτα, οι μαθητές άρχισαν από μόνοι τους να αναφέρουν λέξεις που έχουν ακούσει από κάποιο ταξίδι ή εκδρομή στην επαρχία, από τη σχέση με μέλη της οικογένειας που κατοικούν σε άλλη περιοχή της Ελλάδας, ενδεχομένως και από την τηλεόραση.

- *Εμένα η γιαγιά μου τα άλογα τα λέει μπενέκια.*
- *Εμείς όταν πάμε στην Κρήτη μας λένε με τον αδερφό μου κοπέλια...*
- *(γέλια)*
- *Η γιαγιά μου λέει «παντούφλες».*
- *(γέλια)*

Το άκουσμα κάποιων ιδιωματικών λέξεων προκάλεσε, αρχικά, γέλιο στους μαθητές. Ύστερα από λίγες μέρες, όταν κατάφεραν να συγκεντρώσουν οι περισσότεροι λέξεις από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, ένιωσαν περήφανοι που αναρτήθηκαν στον χάρτη στοιχεία από τις διαλέκτους που μιλιούνται στην περιοχή των παππούδων τους.

2) Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να φανταστούν γιατί αποκαλούν το γαϊδούρι εργάτη και σε ποιες εργασίες βοηθούσε τον άνθρωπο (μεταφορά ανθρώπων, κουβάλημα ξύλων, αγροτικών προϊόντων κ.ά.). Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να απεικονίσουν σε μια ομαδική ζωγραφιά το γαϊδούρι ως βοηθό του ανθρώπου σε μια αγροτική κοινωνία όπως αυτή της Κύπρου, όπως περιγράφηκε νωρίτερα στο βίντεο που παρακολούθησαν.

Υλικά: κόλλες ζωγραφικής, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές

3) Οι μαθητές αναζητούν στον γεωγραφικό χάρτη της Ελλάδας την τοποθεσία της Κύπρου και συζητούνται κάποια γεωφυσικά και πολιτικά χαρακτηριστικά του νησιού στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει σε ένα κομμάτι χρωματιστό χαρτόνι κάποιες από τις λέξεις της κυπριακής διαλέκτου που ανέφεραν οι μαθητές στην προηγούμενη δραστηριότητα (χωρκό, γαούρκα, σίλιους) και το κολλάει στον χάρτη πάνω στο νησί της Κύπρου. Έπειτα, καλεί τους μαθητές να αναζητήσουν λέξεις από άλλες περιοχές της Ελλάδας με τη βοήθεια παππούδων, φίλων, διαδικτύου και αφού τις αναγράψουν σε χαρτόνια να τα κολλήσουν και αυτά στον γεωγραφικό χάρτη με τη βοήθεια του δασκάλου. Έτσι, ο χάρτης της Ελλάδας θα πάρει τη μορφή ενός πολύχρωμου μωσαϊκού, που θα παρουσιάζει στοιχεία από τις γλωσσικές ποικιλίες της Ελληνικής στις περιοχές όπου ομιλούνται.

Υλικά: μαρκαδόροι, χρωματιστά χαρτόνια, χάρτης της Ελλάδας, blutac.

2^η διδακτική ενότητα

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να:

- α) συγκρίνουν λέξεις/ φράσεις τις Κυπριακής και της κοινής νεοελληνικής
- β) εντοπίσουν φωνολογικές και μορφοσυντακτικές διαφοροποιήσεις
- γ) ομαδοποιήσουν τα γνωρίσματα της διαλέκτου διατυπώνοντας κανόνες
- δ) αντιληφθούν ότι τα φαινόμενα που εντόπισαν παρουσιάζουν κανονικότητα

Δραστηριότητες:

1) Προβάλλεται στην τάξη ένα βίντεο λίγων λεπτών, που αποτελεί επεισόδιο της κυπριακής σειράς «Μην αρχίζεις τη μουρμούρα». Στο απόσπασμα αυτό ένα νέο ζευγάρι Κυπρίων που μένουν στην Αθήνα, η Χριστίνα (Χ) και ο Φώτης (Φ), συζητούν για το αν πρέπει να παραγγέλνουν φαγητό απ' έξω ή να το μαγειρεύουν οι ίδιοι στο σπίτι. Επιλέχτηκε το συγκεκριμένο απόσπασμα, καθώς οι ηθοποιοί χρησιμοποιούν παράλληλα με την κυπριακή διάλεκτο και αρκετά στοιχεία της κοινής ελληνικής, γεγονός που θα βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν ευκολότερα τους διαλόγους. Ακόμη το πολυτροπικό κείμενο, συνδυάζοντας στοιχεία από τη ζωντανή εικόνα και τον λόγο προσφέρει τη δυνατότητα στον θεατή να κατανοήσει καλύτερα τα νοήματα, αντλώντας πληροφορίες από τις εκφράσεις των προσώπων, από τις χειρονομίες και τις κινήσεις του σώματος. Αρχικά, γίνονται ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου από τον δάσκαλο κι έπειτα οι μαθητές παροτρύνονται να σχολιάσουν τη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα πρόσωπα της σειράς και να αναφέρουν τι τους έκανε εντύπωση. Κάποιες από τις ερωτήσεις είναι: *Ποιο είναι το θέμα του αποσπάσματος; Γιατί δεν θέλει ο Φώτης να παραγγέλνουν φαγητό απ' έξω; Γιατί προτιμάει η Χριστίνα τους καφέδες στην Ελλάδα; Ποιο φαγητό θέλει να μαγειρέψει η Χριστίνα; Υπάρχουν λέξεις στο βίντεο που δεν καταλάβατε; Τι παρατηρήσατε στην προφορά των ηθοποιών;*

Υλικά: Ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας, βίντεο (youtube): <https://www.youtube.com/watch?v=NZhjxRMQxas> 3:12- 5:32

2) Μοιράζεται σε κάθε ομάδα το απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα που παρακολούθησαν προηγουμένως:

Χ: Λοιπόν... έσ'εί... μαγειρευτά φαγιά ης κατσαρόλας... κρέας στη σχάρα... πιφτέκκια! Ωωω, αμάν! Έσ'ει τζ'αι σούπες της ημέρας, ωραιότατες! Τι ε να φάεις εσύ;

Φ: Τα πετσ'ιά μου!

X: Άτε πάλε.

Φ: Γιατί πρέπει συνέχεια να πκιάνουμε φαϊ από ξένους;

X: Επειδή τα ξένα εν πιο γλυτζιά.

Φ: Και πκιο λερωμένα.

X: Μια χαρά είναι η ταβέρνα της γειτονιάς μας ρε Φώτη! Επήα κάτω χτε τζαι είδα τη.
Είναι πεντακάθαρη!

Φ: Πήκες τζαι μες στην κουζίνα;

X: Ε, όι. Είδα μόνον το έξω.

Φ: Μα το έξω ε συνέχεια καθαρό. Είν' η κουζίνα το πρόβλημα.

X: Το ίδιον είπες τζαι το πρωί για ην καφετέρια.

Φ: Άρα, δε με λαμβάνεις καθόλου υπ' όψην.

X: Μα αφού οι καφέδες τους εν πάφθηνοι, ρε Φώτη! Μόνο έναν ευρώ ο καθένας. Οι
όπως στην Κύπρο, που τον πλερώνουμεν τεσσερισήμισι ευρώ τζαι περιμένουμεν τζαι
μισήν ώρα στην ουρά για να τον πκιάμε!

Φ: Έναν ευρώ σήμερα, έναν ευρώ αύριο...

X: Τζαι έναν η τυρόπιττα, ε;

Φ: Ενενήντα ευρώ το μμήνα. Γράφω το.

X: Εν πολλά;

Φ: Ε λλία;

X: Ντάζει, Φώτη, ντάζει. OK! Δε θα πιάνω την τυρόπιττα.

Φ: Μα εν τζαι η τυρόπιττα το πρόβλημα.

X: Άρα να πκιάνω την τυρόπιττα.

Φ: Τίποτε να μεν πιάνεις, να τα κάμνεις εσύ!

X: Ε να ανοιώ φύλλο για τυρόπιτταν κάθε πρωί;

Φ: Ρε μάνα μου, ζήασ' την τυρόπιττα!

*Χ: Προτιμάς *ελιωτή;*

Φ: Τίποτε ε θθέλω!

*Χ: Ε τι ρε Φώτη; Ε να *μηνίσκουμε νησιτιζοί;*

*Φ: Ρε, δε θέλω να πκιάνουμε φαί από έξω, *νεκατσώ! Τζαι θέλω να κάμνουμεν τζαι οικονομία. Ζητώ πολλά;*

Χ: Οι... ντάζει. Δε θα ζαναπκιάω τίποτε που έξω. Τίποτε.

Φ: Θα τα κάμνουμεν εμείς, μόνοι μας.

Χ: ΟΚ, εμείς! Θέλω να φάω μακαρόνια του φούρνου σήμερα! Ε τι; Είπες να τα κάμνουμε μόνοι μας! Εμείς! Α, ε να χρειαστεί τσε κειμά, εν έχουμε. Πρέπει να πεταχτείς τζαι στην υπεραγορά, να πκιάεις. Μόνοι μας! Εμείς! Χα!

**ελιωτή = ελιόψωμο, *μηνίσκουμε = μένουμε, *νεκατσώ = σιχαίνομαι*

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητά από κάθε ομάδα να συμπληρώσει έναν πίνακα (φύλλο εργασίας 1, παράρτημα 1) με τρεις στήλες, όπου η πρώτη αφορά λέξεις/ φράσεις της κυπριακής και η δεύτερη λέξεις/ φράσεις της κοινής νεοελληνικής, ενώ η τρίτη στήλη τις διαφορές που υπάρχουν. Οι μαθητές καλούνται να συμπεριλάβουν λέξεις στα κυπριακά που παρουσιάζουν ομοιότητες με αυτές που ήδη γνωρίζουν και χρησιμοποιούν (π.χ. έχει - έσει) ή φράσεις (π.χ. το γράφω → γράφω το) με σκοπό να τις συγκρίνουν, να παρατηρήσουν τις διαφορές και να τις καταγράψουν. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί την προσπάθεια των μαθητών και τους ενθαρρύνει να εντοπίσουν ποιο φώνημα (φωνούλα, ήχος ή γράμμα) έχει χαθεί, αν έχει αντικατασταθεί από άλλο φώνημα, αν έχει προστεθεί κάποιο φώνημα που δεν υπάρχει στην κοινή ελληνική γλώσσα, αν τα ουσιαστικά και τα ρήματα φέρουν διαφορετικές καταλήξεις/ προθέματα ή αν αλλάζει η ακολουθία των λέξεων (π.χ. έχει → έσει: το χ μετατρέπεται σε σ'). Με αυτόν τον τρόπο θα ανακαλύψουν μερικές από τις φωνολογικές και μορφοσυντακτικές αλλαγές που συμβαίνουν στην κυπριακή διάλεκτο.

Υλικά: Κείμενο, φύλλο εργασίας (1) με πίνακα, μολύβια

Μαθησιακά αποτελέσματα: Και οι 27 μαθητές ολοκλήρωσαν τη

δραστηριότητα δουλεύοντας ομαδικά κι εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι έξι ομάδες αποτελούνταν από τέσσερις μαθητές, ενώ μία ομάδα από τρεις μόνο μαθητές. Αφού παρακολούθησαν το βίντεο, χρησιμοποίησαν το απομαγνητοφωνημένο κείμενο και τα φύλλα εργασίας για να εντοπίσουν τις κυπριακές λέξεις, να τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες της κοινής νεοελληνικής και να διατυπώσουν γλωσσικούς κανόνες. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα γλωσσικά φαινόμενα, τα παραδείγματα που ανέφεραν οι μαθητές από το κείμενο, καθώς και ο αριθμός των ομάδων που κατάφεραν να τα ανακαλύψουν:

Φαινόμενο	Παραδείγματα από το κείμενο	Ομάδες
Προσθήκη τελικού –ν σε κάποιες λέξεις	Πλερώνουμεν, μισήν, μόνον, τυρόπιτταν, ίδιον, περιμένουμεν, κάμνουμεν, έναν	7
Διπλασιασμός κάποιων συμφώνων	μμήνα, τυρόπιτταν, θθέλω, πιφτέκκια, λλία, λαμβάνεις	7
Αντικατάσταση του μπ/ντ με π/τ	άτε, πιφτέκκια, πήκες	3
Απώλεια του γ/χ σε κάποιες λέξεις	ανοιώ, λλία, επήα, όι, ξήασε	3
Προσθήκη του κ σε κάποιες λέξεις	πκιο, πκιάνουμε	2
Προφορά του (ι) ως (ε)	μεν, πλερώνουμεν, πάλε	2
Προφορά του (κ) ως (τζ)	τζαι, νησιτζοί	1
Τοποθέτηση των προσωπικών αντωνυμιών μετά το ρήμα	Γράφω το , είδα την	1

3) Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές ενθαρρύνονται να ομαδοποιήσουν τις διαφορές που εντόπισαν μεταξύ των λέξεων της κοινής και της διαλέκτου και να διατυπώσουν κανόνες. Για παράδειγμα: «το σύμφωνο (γ) χάνεται σε κάποιες κυπριακές λέξεις». Παραδείγματα από το κείμενο: *επήα, λλία, ανοιώ* κ.ά. Για τον σκοπό αυτό μοιράζεται το φύλλο εργασίας (2) (παράρτημα 2). Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και καθοδηγεί τις προσπάθειες των ομάδων, αφήνοντάς τους περιθώριο να αυτενεργήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις. Επίσης, ενθαρρύνει τους μαθητές να παρατηρήσουν υπό ποιες συνθήκες συμβαίνουν συγκεκριμένα φαινόμενα. Για

παράδειγμα, στις λέξεις *και* → *τζαι* και *νηστικοί* → *νησιτιτζοί* το φώνημα (κ) μετατρέπεται σε ([tʃ]) επειδή ακολουθεί (ε) και (ι), ενώ αντίθετα το ρήμα *κάνουμε* δεν προφέρεται *τζάμνουμεν* στην κυπριακή, συνεπώς το (κ) δεν αλλοιώνεται, όταν ακολουθεί (α), αλλά μένει το ίδιο: *κάνουμεν*. Όταν ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους όλες οι ομάδες, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και καταγράφονται στον πίνακα της τάξης, έτσι ώστε να μπορέσουν να συζητηθούν από τους μαθητές και να εξαχθούν συμπεράσματα. Ταυτόχρονα, γίνεται εισαγωγή μεταγλωσσικών εννοιών και ο εκπαιδευτικός βοηθά στη ορθή διατύπωση των κανόνων που έχουν γράψει οι μαθητές κάνοντας χρήση γλωσσολογικών όρων, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται κι άλλοι κανόνες που διέπουν την κυπριακή διάλεκτο και εντοπίζονται παραδείγματα στο κείμενο.

Υλικά: φύλλο εργασίας (2) (παράρτημα 2), μολύβια, πίνακας, μαρκαδόροι

Μαθησιακά αποτελέσματα: Αρκετοί μαθητές κατάφεραν να βρουν κυπριακές λέξεις και φράσεις, αλλά και να περιγράψουν τις διαφορές που παρουσιάζουν από τις αντίστοιχες της κοινής νεοελληνικής. Ωστόσο, οι περισσότερες ομάδες δυσκολεύτηκαν στην ομαδοποίηση των φαινομένων που παρουσιάζει η κυπριακή γλώσσα και κατ' επέκταση στη διατύπωση κανόνων. Κάποια από τα γλωσσικά φαινόμενα της κυπριακής διαλέκτου ήταν ευκολότερο να ανακαλυφθούν από τους μαθητές, όπως η προφορά του τελικού -ν και των διπλών συμφώνων. Οι μαθητές, παρόλο που ενθαρρύνθηκαν να προσδιορίσουν υπό ποιες συνθήκες εμφανίζονται τα φαινόμενα που κατέγραψαν, δηλαδή για παράδειγμα πότε το (κ) προφέρεται ως (τζ), δεν τα κατάφεραν. Αρκετοί μαθητές κατάφεραν να ερμηνεύσουν άγνωστες λέξεις αντλώντας πληροφορίες από το νόημα του κειμένου, όπως: *πκιάμε* (*πιάνουμε*) = *αγοράζουμε*, *μηνίσκουμε* = *μένουμε*, *υπεραγορά* = *σούπερ μάρκετ*.

Τα συντακτικά και μορφολογικά φαινόμενα, τέλος, δυσκόλεψαν αρκετά τους μαθητές. Μόνο μία ομάδα κατάφερε να παρατηρήσει ότι σε οριστική έγκλιση η προσωπική αντωνυμία τοποθετείται μετά το ρήμα, αναφέροντας παραδείγματα από το κείμενο. Οι υπόλοιποι μαθητές θεώρησαν ότι τα ρήματα βρίσκονταν σε προστακτική έγκλιση, δηλαδή: *γράφω το* = *γράφ' το* / *είδα την* = *δες την*. Όσον αφορά τη μορφολογία των ρημάτων, καμία ομάδα δεν κατάλαβε ότι ο *Μέλλοντας* σχηματίζεται με το «ε να» αντί με το «θα» (ε να φάεις, ε να ανοίω, ε να χρειαστεί).

3^η διδακτική ενότητα

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να:

- α) κατανοήσουν οι μαθητές ένα προφορικό κείμενο της Κυπριακής
- β) προσδιορίσουν το επίπεδο ύφους
- γ) μετασχηματίσουν το κείμενο
- δ) αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με το κειμενικό είδος, το περιεχόμενο και την κοινωνική/ επικοινωνιακή περίσταση από έντυπα κείμενα της διαλέκτου

Δραστηριότητες:

1) Γίνεται ακρόαση ενός μαγνητοφωνημένου διαλόγου στην κυπριακή διάλεκτο, στον οποίο συμμετέχουν φυσικοί ομιλητές της Κυπριακής. Το κείμενο αυτό αποτελεί συνέχεια του βίντεο από την κωμική σειρά που παρακολούθησαν οι μαθητές στην προηγούμενη ενότητα. Στο παρόν απόσπασμα η μητέρα (Μ) της Χριστίνας (Χ) της δίνει τηλεφωνικώς οδηγίες για να μπορέσει να φτιάξει το φαγητό που ήθελε, τα μακαρόνια φούρνου (αντίστοιχα το ελληνικό παστίτσιο). Η κοινή θεματολογία των δύο ενοτήτων, δηλαδή η μαγειρική, αποτελεί και το διδακτικό σενάριο των δραστηριοτήτων.

M: Εν έσῃς τη συνταγή για τα μακαρόνια του φούρνου; Θέλεις να σου την πω;

X: Ναι, πε μου τη.

*M: Έσῃς κειῖμάν *έσσω;*

X: Ναι, ἐπήεν ο Φώτης τζῷ ἐφερεν μου που τον κασάπη.

*M: Το λοιπόν... Να τηανίσεις πρώτα λίο τον κειῖμά με το κρομμύδι. Ὑστερα, να βάλεις λιον άλας, *αρτύματα τζῷ κανέλλα. Αφού τελειώσεις με τον κειῖμά, βράσε τα μακαρούνια.*

*X: Πε μου *εῖνταλως κάμνουν τζῷ την μπεσάμέλ.*

*M: Βράζεις πρώτα μισό λίτρο γάλα. Σε μιαν άλλη *μαείρισσα λιώνεις λίο βούτυρο τζῷ ανακατεύκεις το με λιον αλεύρι. Στο τέλος, ρίθκεις μέσα τζῷ το γάλα το βραστό τζῷ ανακατώνεις.*

X: Τζῷ ὕστερα εῖντα που ε να κάμω;

*M: Βάλλεις μέσα στο *σινί μια στρώση μακαρούνια που κάτω, ύστερα ρίθκεις που πάνω τον κειμά τζάι στο τέλος στρώνεις την μπεσάμέλ.*

*X: Εντάξει, *άμμα, ευχαριστώ σε!*

*έσσω = στο σπίτι, αρτύματα = μπαχαρικά, είνταλως = πώς, μαείρισσα = κατσαρόλα, σινί = ταψί, άμμα = μαμά

Οι μαθητές ακούνε το ηχητικό απόσπασμα δύο φορές. Στη συνέχεια διατυπώνονται ερωτήσεις κατανόησης από τον εκπαιδευτικό, όπως: *Ποια είναι τα πρόσωπα που μιλάνε στον διάλογο; Ποιο είναι το θέμα της συζήτησης; Τι οδηγίες δίνει η μητέρα στην κόρη; Τι υλικά θα χρειαστεί για το μαγείρεμα; Τι γλώσσα χρησιμοποιούνε;* Τέλος, ζητείται από τους μαθητές να αναγνωρίσουν το επίπεδο ύφους του συγκεκριμένου κειμένου, δηλαδή τον επικοινωνιακό του σκοπό, το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα ή με άλλα λόγια τις κοινωνικές σχέσεις των συνομιλητών και τον τρόπο επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1989) το επίπεδο ύφους ενός κειμένου καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά που διαθέτει το συγκεκριμένο επικοινωνίας, τα οποία είναι: α) ο σκοπός της επικοινωνιακής πράξης (“field”), β) ο συνομιλιακός ρόλος (“tenor”) και γ) το κανάλι επικοινωνίας του λόγου (“mode”). Οι ιδέες των μαθητών συζητιούνται στην τάξη και καταγράφονται στον πίνακα.

Υλικά: ηχητικό απόσπασμα (mp3), ηλεκτρονικός υπολογιστής, πίνακας, μαρκαδόροι

Μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές κατανόησαν σε γενικές γραμμές το περιεχόμενο του προφορικού κειμένου και απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις. Ακόμη, εντόπισαν ότι πρόκειται για μια προσωπική συνδιάλεξη μεταξύ μητέρας και κόρης, όπου δίνονται οδηγίες για την παρασκευή ενός φαγητού με προφορικό τρόπο και ότι χρησιμοποιούν την κυπριακή διάλεκτο για την μεταξύ τους επικοινωνία, καθώς είναι και οι δύο Κύπριες και θα συνεννοηθούν καλύτερα. Τέλος, ένας μαθητής ανέφερε ότι ο διάλογος μεταξύ των γυναικών δεν είναι επίσημος και γι’ αυτόν τον λόγο μιλούνε διάλεκτο.

2) Οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα κείμενο σχετικό με το ηχητικό απόσπασμα που άκουσαν, αλλάζοντας την κοινωνική κατάσταση, αλλά και τον τρόπο/ λειτουργία της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, δίνεται στους μαθητές η ακόλουθη οδηγία: *«Η Χριστίνα πέτυχε τα μακαρόνια του φούρνου, χάρη στις συμβουλές της*

μητέρας της και θέλει να ανεβάσει τη συνταγή στον προσωπικό της λογαριασμό στο facebook. Πώς μπορούμε να τη βοηθήσουμε;» Ο εκπαιδευτικός εδώ καθοδηγεί τους μαθητές πριν την έναρξη της δραστηριότητας με κάποιες χρήσιμες ερωτήσεις, όπως: Ποιος είναι ο αποδέκτης του μηνύματος; Τι μορφή πρέπει να έχει το κείμενο; Τι γλώσσα θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει η Χριστίνα; Για τη διευκόλυνση των μαθητών μοιράζεται το απομαγνητοφωνημένο κείμενο που άκουσαν. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες ενθαρρύνονται να μεταφέρουν το κείμενο από την κυπριακή διάλεκτο στην κοινή νεοελληνική και να δομήσουν μια συνταγή μαγειρικής σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που συζητήθηκαν στην τάξη (υλικά, εκτέλεση, χρήση προστακτικής β' πληθυντικού ή οριστικής α' πληθυντικού), αντλώντας στοιχεία από το απομαγνητοφωνημένο κείμενο. Η επιλογή του γλωσσικού κώδικα (κοινής νεοελληνικής) γίνεται ύστερα από τη συζήτηση στην τάξη σχετικά με το ύφος του κειμένου, δηλαδή τον αποδέκτη, τον τρόπο επικοινωνίας και τον σκοπό του μηνύματος. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει στους μαθητές ότι η διάλεκτος χρησιμοποιείται περισσότερο στον προφορικό, ανεπίσημο λόγο και λιγότερο στον γραπτό, καθώς και ότι σε δημόσια κείμενα (βιβλία, ειδησεογραφία, σχολικά εγχειρίδια κ.ά.) επικρατεί η χρήση της κοινής νεοελληνικής.

Υλικά: Απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα, χαρτί, μολύβια

Μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές κατανόησαν με μεγάλη ευκολία το περιεχόμενο του ηχητικού αποσπάσματος, με τη βοήθεια του απομαγνητοφωνημένου κειμένου και το μετέφεραν στην κοινή ελληνική, αλλάζοντας το επίπεδο ύφους. Ενδεικτικά, παρατίθεται το παρακάτω κείμενο, που συντάχθηκε από μια ομάδα μαθητών: *«Πρώτα, τηγανίζουμε τον κιμά με το κρεμμύδι. Προσθέτουμε αλάτι, μπαχαρικά και κανέλα. Αφού τελειώσουμε με τον κιμά, βράζουμε τα μακαρόνια. Μετά, βράζουμε μισό λίτρο γάλα. Σε άλλη κατσαρόλα λιώνουμε λίγο βούτυρο, το ανακατεύουμε με λίγο αλεύρι και ρίχνουμε μέσα το ζεστό γάλα. Βάζουμε μέσα σε ένα ταψί μια στρώση μακαρόνια κάτω, ρίχνουμε από πάνω τον κιμά και στο τέλος στρώνουμε την μπεσαμέλ.»*

3) Μοιράζεται σε κάθε ομάδα εργασίας ένα σύντομο κείμενο γραμμένο στην κυπριακή διάλεκτο και ζητείται από τους μαθητές αρχικά να πλαισιώσουν το κείμενο με μια ζωγραφιά, δηλαδή να απεικονίσουν το περιβάλλον και την κατάσταση, στην οποία παράχθηκε το συγκεκριμένο μήνυμα και έπειτα να παρουσιάσουν τη δημιουργία τους στην ολομέλεια της τάξης αναφέροντας τα πρόσωπα που

συμμετέχουν, τις κοινωνικές συνθήκες, τον σκοπό του μηνύματος και να προσδιορίσουν το είδος του κειμένου. Ενδεικτικά χρησιμοποιούνται τα παρακάτω κείμενα:

A) *Τζερνούμεν φρέσκαν λεμονάδαν...!*

Κοπκιάστε η ώρα εξέμιση!

B) *Δέχτου νύφη τους ξένους σου χαρά τους τζαι χαρά σου*

να πάμεν ούλλοι εκκλησιά στα στεφανώματα σου.

Γ) *Σαν το σῦλλο με τον κκάτον!*

Δ) *Μαρινάρουμεν το κοτόπουλλον που τη ννύχταν σε γιαούρτιν, σκόρτο, πάπρικα τζαι κόλιαντρο κουπανιστόν. Γύρις ημέρα βάλλουμεν το πα στα κάρβουνα. Η γεύσην του εν έσει λάθος!*

E) *Αγιά Μαρίνα τζαι Τζῦρά,*

που ποτζῶμιζεις τα μωρά,

ποτζῶμισ' μου τούντο μωρόν

τζῶ η μάνα του ένει στον γιαλόν. (Ελλήνων Παράδοση)

Η ανάθεση των εργασιών πραγματοποιείται ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, καθώς τα κείμενα ποικίλουν σε δυσκολία όσον αφορά τον βαθμό κατανόησης.

Υλικά: κείμενα, χαρτί ζωγραφικής, μαρκαδόροι/ ξυλομπογιές, μολύβια

Μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές κατανόησαν τα κείμενα που τους δόθηκαν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή των διαλεκτόφωνων μαθητών, αναγνώρισαν την περίσταση επικοινωνίας, το κοινωνικό πλαίσιο και τον σκοπό του μηνύματος και δημιούργησαν ανάλογες εικόνες με τη φαντασία τους.

4^η διδακτική ενότητα

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να:

α) Αποδώσουν προφορικά έντυπο κείμενο στην κυπριακή διάλεκτο

β) Δραματοποιήσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο

γ) Παραγάγουν κείμενο χρησιμοποιώντας τον ιδιωματικό λόγο και στοιχεία της φαντασίας/ βιωμάτων τους

δ) Συνειδητοποιήσουν ότι η Κυπριακή έχει εκφραστική δύναμη

Δραστηριότητες:

1) Γίνεται ακρόαση στην τάξη του τραγουδιού «Το σκουλουκούιν» από την ερμηνεύτρια Ελευθερία Αρβανιτάκη, που είναι γραμμένο στην κυπριακή διάλεκτο. Το τραγούδι αυτό είναι γνωστό στα παιδιά, καθώς έχει συμπεριληφθεί σε συλλογές με παιδικά τραγούδια που κυκλοφορούν στην Ελλάδα. Έτσι είναι εξοικειωμένα με το άκουσμά του, χωρίς όμως να κατανοούν το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια μοιράζονται σε κάθε μαθητή οι στίχοι του τραγουδιού και ενθαρρύνονται να τους διαβάσουν και να τους προφέρουν στα Κυπριακά.

Έβρεξεν μες την αυλή μου τζαι έπαιζα με τα πηλά,

τζ' είδα μέσα που το χώμα θκιο ματούθκια γελαστά.

Ήταν ένα σκουλουκούιν τζ' ήταν όπως την κλωστήν,

ήβρεν μιαν μισάν τρυπούαν τζ' επροσπάθαν να χωστεί.

Σκουλουκούιν, σκουλουκούιν πού πάεις χωρίς βρακούιν

Έμπα μέσα στη φουλιά σου μεν πονήσεις τα λαιμά σου.

Έπιασα το που το νούρον το φιλούι το μισί

έπαιζα λλίο μητά του τζ' έκλεισά το στο ποσι.

Τζ' ήρτεν έσσω η αρφή μου τζ' έμπηξεν τες παουρκές.

Είπεν το τζαι του τζιρού μου τζ' έδωκεν μου πατσαρκές.

Σκουλουκούιν, σκουλουκούιν εν να σγάψω ένα λουκκούιν

μες στη λάντα να σε χώσω, τον πελάν για να γλιτώσω.

Ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές στην αναγνώριση των ειδικών συμβόλων και υπενθυμίζει τον τρόπο προφοράς τους. Γίνεται, ακόμη, μια προσπάθεια να μεταφραστούν κάποιες λέξεις, ώστε να το κατανοήσουν οι μαθητές

και συζητιέται το νόημα του τραγουδιού. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να το εκτελέσουν όλοι μαζί με τη συνοδεία της μουσικής. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές γίνονται χρήστες του κυπριακού ιδιώματος, αλλά και καλλιεργούν τις εκφραστικές τους ικανότητες.

Υλικά: ηλεκτρονικός υπολογιστής, ηχείο, τραγούδι (youtube) : <https://www.youtube.com/watch?v=IHuUMRQsH1M>, φύλλο με στίχους

2) Σε αυτή τη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να δραματοποιήσουν μια σκηνή από το δημοφιλές κόμικ «Αστεριξ» ζωντανεύοντας τους διαλόγους των ηρώων. Πρόκειται για μια μετάφραση του γνωστού κόμικ στην Κυπριακή («Ο Αστερίκος στους Ολυμπιακούς Αγώνες»). Μοιράζεται στις ομάδες φωτοτυπημένο το κόμικ και οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μια σκηνή (μια σειρά από εικόνες) που τους αρέσει, αλλά και τον χαρακτήρα που θα υποδυθεί ο καθένας.



Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, επεξηγούνται οι άγνωστες λέξεις και δίνονται διευκρινήσεις για την προφορά κάποιων λέξεων. Τέλος, οι ομάδες δραματοποιούν τους διαλόγους που προετοίμασαν στην ολομέλεια της τάξης, δίνοντας έμφαση στην εκφραστικότητα, δηλαδή στον τόνο της φωνής, αλλά και στις κινήσεις του σώματος και του προσώπου. Το συγκεκριμένο κειμενικό είδος επιλέχτηκε καθώς προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών και κάνει τη δραστηριότητα πιο διασκεδαστική.

Υλικά: Φωτοτυπημένο κόμικ «Ο Αστερίκος στους Ολυμπιακούς Αγώνες»

3) Οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες καλούνται να παραγάγουν ιδιωματικό λόγο. Ζητείται να γράψουν έναν διάλογο και έπειτα να τον παρουσιάσουν παίζοντας ένα παιχνίδι ρόλων. Δίνονται οδηγίες που αφορούν τους συνομιλητές, τον σκοπό και το μέσο επικοινωνίας σε ένα φύλλο εργασίας (3) με την εξής εκφώνηση: *Η Χριστίνα στέλνει τον Φώτη στον μανάβη με μια λίστα ψώνια, τα οποία όμως ο Φώτης θεωρεί περιττά. Γράψτε τον διάλογο που εκτυλίσσεται μεταξύ του ζευγαριού χρησιμοποιώντας κυπριακές λέξεις και εκφράσεις.* Τα πρόσωπα (Χριστίνα και Φώτης) τα έχουν συναντήσει οι μαθητές στη δεύτερη ενότητα, όπου παρακολούθησαν το βίντεο της κυπριακής σειράς «Μην αρχίζεις τη μουρμούρα» και γνωρίζουν κάποια στοιχεία του χαρακτήρα τους, όπως και της μεταξύ τους σχέσης: Ο Φώτης θέλει να κάνουν οικονομία στο σπίτι και αποφεύγει τα περιττά έξοδα, ενώ παράλληλα προτιμάει την υγιεινή διατροφή και το σπιτικό φαγητό. Αντίθετα η Χριστίνα αποφεύγει το μαγείρεμα και παρουσιάζεται ως σπάταλη. Στο φύλλο εργασίας (3) υπάρχουν κάποιες κυπριακές λέξεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για τη δημιουργία του διαλόγου, όπως επίσης και στην ιστοσελίδα με το γλωσσάριο της Κυπριακής που προτείνεται. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να θυμηθούν κάποιες από τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις της Κυπριακής που αναλύθηκαν σε προηγούμενες ενότητες και να τις χρησιμοποιήσουν (όπως: όχι → όι, θα → ε να, και → τζαι κ.ά.), αλλά και να προσθέσουν χιουμοριστικά ή και φανταστικά στοιχεία.

Υλικά: φύλλο εργασίας (3) (παράρτημα 3), γλωσσάριο (<http://kypriaki-dialektos.blogspot.com/>), μολύβια

Μαθησιακά αποτελέσματα: Ιδιαίτερα διασκεδαστική και δημιουργική φάνηκε στους μαθητές η δραστηριότητα παραγωγής λόγου, όπου ζητήθηκε να συντάξουν έναν φανταστικό διάλογο ανάμεσα στους ήρωες της σειράς «Μην αρχίζεις τη Μουρμούρα». Οι μαθητές χρησιμοποίησαν λέξεις και φράσεις της Κυπριακής από το φύλλο εργασίας (3) και προσπάθησαν να «τροποποιήσουν» τη γλώσσα του κειμένου με βάση κάποιους κανόνες της διαλέκτου που διατυπώθηκαν σε προηγούμενες δραστηριότητες. Οι διάλογοι που γράφτηκαν από τους μαθητές παρουσίασαν αρκετές ομοιότητες με το απόσπασμα που παρακολούθησαν, τόσο σε λεξιλόγιο όσο και σε ύφος. Σε δεύτερο χρόνο, έγιναν αλλαγές και διορθώσεις στα κείμενα των μαθητών τόσο από την εκπαιδευτικό όσο και από τους κύριους μαθητές (που είναι φυσικοί ομιλητές) με προσθήκες Κυπριακών, με σκοπό να προσεγγίσουν περισσότερο τη μορφή της κυπριακής διαλέκτου. Ενδεικτικά παρατίθεται το κείμενο (στην τελική του μορφή) που συντάχθηκε από μια ομάδα μαθητών:

- Φώτη μου!
- Ορίστε;
- Ε να πάεις στο μμανάβη σήμερα;
- Καλό! Τι θέλεις να πκιάω;
- Βαζάνια, κολοκούθκια τζαι αγρέλια.
- Αγρέλια; Μα είντα μπου τα θες τα αγρέλια;
- Θέλω τα! Θέλουμεν τζαι απίδκια, όζυνα τζαι πόμελα.
- Μα εν μου αρέσκουν τούτα!
- Εμένα αρέσκουν μου πολλά! Να τα πκιάεις.
- Ε να πλερώσουμεν ένα σωρό λεφτά... Πρέπει να κάμνουμεν οικονομία.
- Άτε πάλε...Α μεν ζηάσεις τα λουβκιά! Ε να μαιρέψω σούπαν!
- Ντάξει, Χριστίνα μου, οκ. Ε να τα πκιάσω ούλα.

5^η διδακτική ενότητα (γνωριμία με τον κυπριακό πολιτισμό)

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να:

- α) Έρθουν οι μαθητές σε επαφή με στοιχεία του κυπριακού πολιτισμού
- β) Καλλιεργηθεί η αισθητική των μαθητών μέσα από πολιτισμικά προϊόντα
- γ) Αποκτήσουν γνώσεις για την κυπριακή παράδοση και πολιτισμική κληρονομιά

Δραστηριότητες:

1) Προβάλλεται στην τάξη ένα βίντεο από τον λαογραφικό όμιλο «Ακρίτες Γερίου», στο οποίο μια τετραμελής ορχήστρα παίζει και τραγουδά ένα κυπριακό, παραδοσιακό τραγούδι την «Τηλλυρκώτισσα», ενώ τα μέλη του ομίλου χορεύουν ντυμένοι με παραδοσιακές στολές. Σε αυτή την εκτέλεση χρησιμοποιούνται από τους μουσικούς κάποια από τα παραδοσιακά όργανα της Κύπρου: το λαούτο, η ταμπουτσιά και το βιολί. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να

παρατηρήσουν τα μουσικά όργανα, τις φορεσιές των χορευτών, τον ρυθμό της μουσικής και τα χορευτικά και να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: *Πιστεύετε ότι το τραγούδι έχει εύθυμο ή λυπητερό χαρακτήρα; Σε τι περιστάσεις μπορεί να παίζεται; Γνωρίζετε κάποιο από τα μουσικά όργανα της ορχήστρας; Τι ομοιότητες και τι διαφορές παρατηρείτε στις φορεσιές του χορευτικού ομίλου σε σχέση με τις ελληνικές;* Στη συνέχεια παρουσιάζονται εικόνες των μουσικών οργάνων, αλλά και βίντεο με πληροφορίες για την ιστορία και τον τρόπο κατασκευής τους.

Υλικά: ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας, βίντεο με τραγούδι και χορευτικό (youtube): <https://www.youtube.com/watch?v=FQArcJKSJp8> ,βίντεο για το πιθκιάβλιν (youtube): <https://www.youtube.com/watch?v=5mEYfiffQt0>

2) Διαβάζεται στην τάξη από τον εκπαιδευτικό (ή έναν από τους Κύπριους μαθητές) το κυπριακό παραμύθι «Επήαν τζαι τ' αυκά τζαι το καλάθιν»:

Μιαν βολάν τζ' 'έναν τζαιρόν είσεν έναν κοπελλούν κι αγγιόστην θκυό σελίνια. Εκράτεν τα κάμποσες ημέρες κ' εσκέφτετον είντα να τα κάμει. Να τα φυλάξει έσσω; Αν του τα κλέψουν; Να τα παίζει κουμάριν* να τα πολλύνει; Αν του τα πάρουν; Σκέφτου-σκέφτου, αποφάσισεν ν' αγοράσει τίποτε, να το πουλήσει, να τα πολλύνει. Εγόρασεν αυκά. Εγέμωσεν ένα καλάθιν, επήεν στη Χώραν, επούλησέν τα και τζείνα κ' εκέρτισεν κι άλλα. Τε, τε,* επόλλυνεν τα σελίνια. Εγινήκαν θκυό λίρες. Μιαν ημέραν εγέμωσεν το καλάθιν του αυκά τζ' ελάμνησε* που το Δάλιν να πα στην Χώραν. Άμαν έφτασεν στον Αλυκόν ηύρεν τον κατσασμένον.* Εσκέφτην να κάτσει νάκκου* να πνάσει* ώστοι να κάτσει λλίον ο ποταμός να μπορήσει να ρέξει.* Έβαλεν το καλάθιν χαμαί τζ' έκατσεν πα'στην πέτραν. Σαν εκάθετον επκιασέν τον η συλλοή. Ελάλεν που μέσα του «Έτσι που πάω, εννά κερτίσω πολλά ριάλια. Άμαν κερτίσω άλλα λλία, να γοράσω έναν γαούριν να μεν τυραννιούμαι μες στες στράτες. Άμαν τα πολλύνω κι άλλον, να πουλήσω το γαούριν να γοράσω μούλαν, τζ' ύστερα να πουλήσω τη μούλαν να γοράσω άππαρον*, να περνώ ππασιάς. Να πααίνω στον καβενέν να βάλλω τό'ναν πόϊν πα στ'άλλον, έτο έτσι.» Την ώραν που σήκωσεν το πόϊν του τζ'τζει* του καλαθκιού, εποκουπίστην* μέσ'τον ποταμόν τζι' έπαιρνέν το το νερόν. Ήτουν να σκάσει που το μαράζιν του. Τζείνην την ώραν έφτασεν τζιαμαί ένας που τον έξερεν κι αρώτησεν τον είντα 'παθεν τζι εν'μαραζωμένος. Με θκυό χείλη καμένα λαλεί του: «Επήαν τζαι τ' αυκά τζαι το καλάθιν».*

*αγγιόστην = απέκτησε, κουμάριν = στα χαρτιά, τε, τε = σιγά- σιγά, ελάμνησε = ξεκίνησε, κατσασμένον = φουσκωμένο, νάκκου = λίγο, πνάσει= ξεκουραστεί, ρέζει = περάσει, άππαρος = άλογο, τζΐζει = αγγίζει, εποκουπίστην = αναποδογύρισε.

Στη συνέχεια επεξηγούνται οι άγνωστες λέξεις και δημιουργείται συζήτηση στην τάξη με αφορμή κάποιες ερωτήσεις: Σας άρεσε το παραμύθι; Ποιο σημείο σας έκανε να γελάσετε; Θέλει κάποιος να το διηγηθεί με δικά του λόγια; Τι μας διδάσκει το παραμύθι; Κατόπιν, κάθε ομάδα μαθητών παίρνει ένα φύλλο χαρτί και καλείται να απεικονίσει τη σκηνή που της άρεσε περισσότερο στο παραμύθι. Εναλλακτικά, μπορεί να γίνει ακρόαση κάποιου κυπριακού παραμυθιού, όπως «ο Βουρπανάκος».

Υλικά: παραμύθι (http://kinimatografosteatro.blogspot.com/2017/10/blog-post_93.html?m=0), βίντεο με αφήγηση παραμυθιού (<https://www.youtube.com/watch?v=N5orhd5V14A>), μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, κόλλες ζωγραφικής.

3) Οι μαθητές της τάξης, χωρισμένοι σε ομάδες, διαβάζουν τη συνταγή για την κυπριακή ελιωτή (ελιόψωμο), τους μοιράζονται τα υλικά και με την καθοδήγηση του δασκάλου την εκτελούν βήμα- βήμα. Στη συνέχεια, οι ζύμες ψήνονται σε φορητό φουρνάκι ή στο κυλικείο του σχολείου. Μόλις ετοιμαστούν, τα παιδιά της τάξης κολατσίζουν στην αυλή του σχολείου με τις δικές τους δημιουργίες, παίρνοντας έτσι μια γεύση από την κυπριακή κουζίνα.

Υλικά για κάθε ομάδα: 150 γρ. αλεύρι, 1 κ. γ. baking powder, 60 γρ. ελιές χωρίς κουκούτσι, 100 γρ. χυμό πορτοκάλι, 40 ml ελαιόλαδο, 1 κ. γ. ξηρό δυόσμο, ένα μεγάλο μπολ, αυγοδάρτης, αλουμινένιο ταψάκι μιας χρήσης, συνταγή για την ελιωτή εκτυπωμένη (www.athenarecipes.com) (παράρτημα 4)

4) Οι μαθητές συγκεντρώνονται στην αυλή του σχολείου και ο εκπαιδευτικός τους παρουσιάζει μια σειρά από ομαδικά παιδικά παιχνίδια που παίζονται στην Κύπρο. Δίνονται οδηγίες, διαβάζονται οι κανόνες και οι μαθητές διασκεδάζουν παίζοντας τα παιχνίδια στην αυλή. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται μια γνωριμία με την παράδοση, την πολιτισμική κληρονομιά, αλλά και τις συνήθειες των παιδιών στην Κύπρο. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια παιχνίδια:

Βασιλιτζιά τζαι μυριτζιά: Όσοι παίχτες μαζευτούν χωρίζονται σε δυο ισάριθμες ομάδες. Η καθεμιά μπορεί να περιλαμβάνει από δύο μέχρι δέκα παίχτες. Γίνεται κλήρωση για το ποια ομάδα θα αναλάβει το ρόλο της "βασιλιτζιάς", δηλαδή τα μέλη της θα

"καβαλλικέψουν" τις πλάτες των μελών της άλλης. Ο ένας ανεβαίνει στην πλάτη του άλλου και ανυψώνοντας τα δάκτυλα του λέει: «Βασιλιτζιά, τζΐαι με τα πόσα της...». Ο άλλος που είναι από κάτω χωρίς να βλέπει πρέπει να μαντέψει πόσα είναι τα ανοικτά δάκτυλα. Αν η απάντηση είναι σωστή, τότε αλλάζουν θέσεις, αλλιώς συνεχίζουν μέχρι να δοθεί η σωστή απάντηση.

Λιγκρίν: Το λιγκρί ήταν ένα ξυλαράκι που είχε μήκος περίπου 20 εκατοστά και πάχος σαν δάκτυλο ανθρώπου. Το έβαζαν να ακουμπά πάνω σε δύο πέτρες που απείχαν λίγο η μια από την άλλη. Ένα παιδί κρατώντας μια στενή σανίδα προσπαθούσε να πετάξει μακριά το λιγκρί. Τα άλλα παιδιά προσπαθούσαν να το πιάσουν. Αν το έπιαναν με τα δύο χέρια κέρδιζαν 10 βαθμούς. Με το δεξί χέρι κέρδιζαν 20 βαθμούς, με το αριστερό 40 και αν κανένας το έπιανε ανάμεσα στα δυο δάκτυλα κέρδιζε 80 βαθμούς.

Υλικά: ξυλάκι, κανόνες παιχνιδιών

(<http://kupros1974.weebly.com/pialpharhoalphadeltaomicronsigmaiotaalphakappa940-pialphaiotachinu943deltaiotaalpha.html#>)

2.3.5. Ερευνητικά εργαλεία

Για την καταγραφή της διδακτικής πορείας χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο. Για την αξιολόγηση και την αποτίμηση της παρέμβασης διατυπώθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο απαντήθηκε από τους μαθητές. Οι ερωτήσεις είναι ανοικτού και κλειστού τύπου και απαιτούν τόσο την ανάπτυξη, όσο και την επιλογή απαντήσεων. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι αφ' ενός να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και αφ' ετέρου να διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι της παρέμβασης, δηλαδή αν οι μαθητές διεύρυναν τις γνώσεις τους και καλλιέργησαν θετικές στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλία και τον πολιτισμό της Κύπρου. Αρχικά, γίνεται ακρόαση δύο προφορικών κειμένων, στο ένα από τα οποία ομιλείται η κυπριακή διάλεκτος, ενώ στο άλλο το βορειοελλαδικό ιδίωμα (από την περιοχή των Τρικάλων) και οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν σε ποιο από τα δυο αποσπάσματα ακούγεται η Κυπριακή. Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να επιλέξουν το κεντρικό θέμα του αποσπάσματος, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης του προφορικού κειμένου. Ακολουθούν δύο ερωτήσεις ανάπτυξης, στις οποίες οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναφέρουν κάποια γλωσσικά γνωρίσματα που παρατηρούνται στην κυπριακή διάλεκτο. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών θα φανεί αν διεύρυναν τις γνώσεις τους σχετικά με το κυπριακό γλωσσικό σύστημα.

Έπειτα, οι μαθητές ρωτούνται αν τα Κυπριακά αποτελούν μια λανθασμένη εκδοχή της ελληνικής γλώσσας και καλούνται να υποστηρίξουν την άποψή τους. Τέλος, οι ερωτώμενοι ενθαρρύνονται να επιλέξουν αν έχουν σχηματίσει θετική ή αρνητική εικόνα για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της Κύπρου. Για τη συλλογή και αξιολόγηση των απαντήσεων μοιράζεται το ερωτηματολόγιο (παράρτημα 4). Τα ηχητικά αποσπάσματα ανακτήθηκαν από τους παρακάτω ιστοτόπους: βορειοελλαδικό ιδίωμα: <https://www.youtube.com/watch?v=FM2pcj-bf6M> (29:55 – 30:40) και κυπριακή διάλεκτος: https://www.youtube.com/watch?v=ytfpBGhw_hA (1:16 - 2:20)

2.4. Αποτελέσματα της παρέμβασης

2.4.1. Παρουσίαση της διδακτικής πορείας

Η διδακτική παρέμβαση διήρκησε περίπου έναν μήνα και για την ολοκλήρωσή της αξιοποιήθηκαν κυρίως οι ώρες του γλωσσικού μαθήματος και της ευέλικτης ζώνης. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, εργάστηκαν με ενθουσιασμό σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, δηλαδή τη γλωσσική ποικιλία της Κύπρου. Κατάφεραν να διεκπεραιώσουν με μεγάλη επιτυχία τις δραστηριότητες και διατύπωσαν εξαιρετικά εύστοχες παρατηρήσεις και συμπεράσματα. Στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών έπαιξε σημαντικό ρόλο η χρήση πολυτροπικών κειμένων (βίντεο, τραγούδια, κείμενο με εικόνες, όπως κόμικ) και η οργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα, τα χιουμοριστικά στοιχεία που περιείχε το τηλεοπτικό απόσπασμα έκανε τους μαθητές να νιώσουν οικειότητα με τον ιδιοματικό λόγο, αλλά και δημιούργησε κίνητρα για συμμετοχή στις δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου.

Το γνωστικό αντικείμενο (διάλεκτος) αποτέλεσε μια ευχάριστη εναλλαγή από την καθημερινή «διδακτική ρουτίνα» των μαθητών, οι οποίοι συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Μάλιστα, κάποιοι μαθητές έκαναν αυθόρμητα διαλόγους μεταξύ τους χρησιμοποιώντας λέξεις και εκφράσεις από το απομαγνητοφωνημένο κείμενο, ενώ μια μαθήτρια αντέγραψε σε ένα τετράδιο τις εξής φράσεις του κειμένου: «*Άτε πάλε*» «*Δε με λαμβάνεις καθόλου υπόψη.*» «*Τίποτε ε θθέλω!*». Στη συνέχεια όταν ρωτήθηκε από την εκπαιδευτικό είπε: «*Τα γράφω αυτά για να τα λέω στη μαμά μου, όταν δεν θα μου αρέσει το φαγητό.*» Ακόμα, μια παρέα μαθητών έπαιζε στο διάλειμμα τον μανάβη φωνάζοντας κάποιες από τις κυπριακές λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παραγωγή κειμένου όπως: «*Ορίστε αγρέλια! Νόστιμα μαντορίνια! Πόμελα και απίδκια!*»

Ωστόσο, στην εφαρμογή της παρέμβασης παρουσιάστηκαν και κάποιες δυσκολίες. Το μαγνητόφωνο δεν κατέγραψε όλες τις απαντήσεις των μαθητών και συγκεκριμένα όσο μεγαλύτερη απόσταση είχε το μαγνητόφωνο από τον ομιλητή, τόσο χαμηλότερη ήταν η ποιότητα της ηχογράφησης. Όπως είναι φυσικό, σε μια σχολική τάξη υπάρχει πάντα και ένας θόρυβος υποβάθρου, ο οποίος αρκετές φορές κάλυπτε τη φωνή του ομιλητή. Έτσι, κάποια δεδομένα από τις συζητήσεις μεταξύ των μαθητών χάθηκαν, ενώ κάποιες απαντήσεις καταγράφηκαν από την ερευνήτρια μετά το μάθημα. Ένα ακόμη εμπόδιο αποτέλεσε το μικρό χρονικό διάστημα, στο οποίο υλοποιήθηκε η παρέμβαση, καθώς οι μαθητές δεν είχαν τον απαραίτητο χρόνο να εμπεδώσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν. Ακόμη, η εντατική ενασχόληση με την κυπριακή διάλεκτο είναι πιθανό να κούρασε τους μαθητές και θα ήταν προτιμότερο η παρέμβαση να πραγματοποιηθεί σε εναλλαγή με τη διδακτέα ύλη, ώστε να παραμείνει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών.

2.4.2 Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με την ολοκλήρωση των διδακτικών ενοτήτων και με την παρουσία όλων των μαθητών. Οι μαθητές άκουσαν δύο ηχητικά κείμενα και μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο με τις πέντε ερωτήσεις. Στο πρώτο ηχητικό κείμενο ο δημοσιογράφος παίρνει συνέντευξη από έναν υλοτόμο σε μια ορεινή περιοχή των Τρικάλων. Η ομιλία του είναι έντονα διαφοροποιημένη από την κοινή νεοελληνική και παρουσιάζει στοιχεία του βορειοελλαδικού ιδιώματος: στένωση του άτονου [e] σε [i] και του άτονου [o] σε [u], σίγαση του άτονου τελικού [i] και πτώση του άτονου [u] μέσα στη λέξη (Κοντοσόπουλος 2008). Στο δεύτερο ηχητικό απόσπασμα περιγράφεται η παρασκευή του σιμιγδαλένιου χαλβά από μια Κύπρια ομιλήτρια:

- Κοχλάζει το νερόν μου με τη ζάχαρη και θα χαμηλώσω τωρά τη φλόγα μου και θα προσθέσω το σιμιγδάλι. Σιγά- σιγά να διαλύεται, όι όλον μαζί. Απαλά- απαλά, λίο- λίο, να διαλύεται τζαι μετά.

- Άρα, προσθέτεις λίγον λίγον, ανακατεύεις συνεχώς..

- Ακριβώς, αλλά όι όλον μαζί. Έτσι θα απλώσει και θα ανοίξει εύκολα. Έτο. Τούτες οι δουγειές θέλουν υπομονή. Τι ωραία, έτσι, σιγά- σιγά..

-Μπήκεν και το σιμιγδάλι.

-Και ανακατεύουμε. Ανακατεύουμε μέχρι να ανοίξει το σιμιγδάλι.

-Και όταν λες να ανοίξει, τι εννοείς;

-Είναι σκληρόν τώρα...

-Α, να φουσκώσει τζαι να μαλακώσει;

-Ναι, ναι, βέβαια, διότι τωρά είναι σκληρό το σιμιγδάλι. Έτο, Μιχάλη μου, μετά από 3-4 λεπτά...

-Που το ανακάτευες συνεχώς...

-Ναι, εν πρέπει να το αφήσομεν... θα συνεχίσομεν όμως να το ανακατεύουμε.

-Έκαμεν φουσκάλες. Άνοιξε το σιμιγδάλιν σου;

-Ναι, αλλά ακόμα θέλει.

Στην πρώτη ερώτηση 27 μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν σε ποιο από τα δύο αποσπάσματα ομιλείται η Κυπριακή και 24 από αυτούς απάντησαν σωστά κυκλώνοντας τη δεύτερη επιλογή. Στο απόσπασμα αυτό, η γλώσσα των ομιλητών περιέχει χαρακτηριστικά τόσο από την Κυπριακή όσο και από την Νεοελληνική Κοινή, αφ' ενός για να μπορέσουν να εντοπίσουν οι μαθητές τα στοιχεία της διαλέκτου που έχουν διδαχθεί και αφετέρου να κατανοήσουν το περιεχόμενό του χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία.

Η δεύτερη ερώτηση είχε τέσσερις απαντήσεις και ζητήθηκε από τους μαθητές να κυκλώσουνε αυτή που θεωρούν ότι περιγράφει καλύτερα το κεντρικό θέμα του ηχητικού κειμένου. Στο σημείο αυτό δυσκολεύτηκαν αρκετά, παρόλο που το κείμενο αναπαράχθηκε τρεις φορές. Συγκεκριμένα, 16 άτομα κύκλωσαν την πρώτη απάντηση που ήταν η σωστή («παρασκευή γλυκού»), ενώ 7 άτομα επέλεξαν τη δεύτερη απάντηση («άνοιγμα φύλλου») και 4 την τέταρτη απάντηση («παρασκευή φαγητού»). Στο ηχητικό κείμενο ακούστηκε πολλές φορές η λέξη «ανοίγω» και οι μαθητές είναι πιθανό να παρερμήνευσαν το περιεχόμενο του, να τους θύμιζε την έκφραση «ανοίγω φύλλο» και γι' αυτό να επέλεξαν τη δεύτερη απάντηση. Αυτό δείχνει ότι δεν κατανόησαν πλήρως το περιεχόμενο του κειμένου και επέλεξαν την απάντηση που περιείχε μια λέξη που εμφανίστηκε πολλές φορές στο κείμενο. Αντίστοιχα, οι

μαθητές που κύκλωσαν την τέταρτη απάντηση κατάλαβαν ότι πρόκειται για την εκτέλεση μιας μαγειρικής συνταγής, αγνόησαν όμως τα συστατικά (ζάχαρη, σιμιγδάλι) και έτσι απάντησαν ότι πρόκειται για την παρασκευή κάποιου αλμυρού φαγητού. Κανένας μαθητής δεν επέλεξε την τρίτη απάντηση («άναμμα του τζακιού»), που ήταν άσχετη με το θέμα και αυτό φανερώνει ότι η ολομέλεια της τάξης κατάφερε να αντλήσει πληροφορίες από το προφορικό κείμενο και να προσδιορίσει ότι το γενικότερο θέμα του σχετίζεται με τη μαγειρική.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να απαριθμήσουν κάποια από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΚΔ, που τη διακρίνουν από την ΚΝΕ, τόσο σε επίπεδο φωνολογίας, όσο και μορφολογίας, συντακτικού και λεξιλογίου. Οι μαθητές στις απαντήσεις τους ανέφεραν σωστά αρκετά γνωρίσματα της Κυπριακής, ανάμεσά τους: «Τονίζουν διαφορετικά τις λέξεις», «Βάζουν –ν στο τέλος των λέξεων», «Πολλά ρήματα ξεκινούν με ε-», «Δεν λένε το δέλτα», «Τα μπιφτέκια τα λένε πιφτέκια», «Το γράμμα ι το κάνουν ε», «το σ το προφέρουνε όπως στα Αγγλικά», «Λένε τζαι», «Αντί για δυο, λένε θκυο», «Την κατσαρόλα τη λένε στην Κύπρο μαγείρισσα», «Στα υποκοριστικά βάζουν –ούιν», «Κάποιες φορές δεν λένε το χ, όπως όι», «Πιάνω σημαίνει αγοράζω». Ωστόσο, υπήρξαν και (λιγότερες) λανθασμένες απαντήσεις όπως: «Το τ το προφέρουν θ», «Δεν χωρίζουν τις λέξεις», «Όλες οι λέξεις αρχίζουν με τσ». Στην πλειοψηφία τους οι απαντήσεις περιλάμβαναν τόσο φωνητικά-φωνολογικά φαινόμενα, όπως η αποβολή του ενδοφωνηεντικού [δ], η τροπή του [i] σε [ε] κοντά στα ρινικά (μ,ν) και υγρά (λ,ρ) και η προφορά του φθόγγου σ̣ [ʃ], όσο και αρκετά μορφολογικά, όπως: η διατήρηση του τελικού –ν, η παρουσία χρονικής αύξησης (ε-) στους παρελθοντικούς χρόνους των ρημάτων και η προσθήκη της κατάληξης –ούιν στα υποκοριστικά ουδέτερου γένους. Άλλες απαντήσεις αφορούσαν το λεξιλογικό επίπεδο της διαλέκτου (πιάνω = αγοράζω, μαείρισσα = κατσαρόλα), ενώ κάποια φαινόμενα παρουσιάστηκαν από τους μαθητές ως λεξιλογικά («Αντί για δυο, λένε θκυο», «Λένε τζαι», «Τα μπιφτέκια τα λένε πιφτέκια»), ενώ στην πραγματικότητα είναι φωνολογικά (προφορά του φθόγγου δια [dʒa] ως θκια [θca], του συνδυασμού [c] + [e] ως τζ̣ [tʃ] και του ηχηρού [b] ως άηχου [p]).

Όσον αφορά στις λανθασμένες απαντήσεις, αυτές πιθανώς είναι αποτέλεσμα παρανοήσεων των μαθητών σχετικά με το σύστημα της ΚΔ ή ακόμα μπορεί να αποτελούν λάθη διατύπωσης. Έτσι στην απάντηση «Το τ το προφέρουν θ» ο μαθητής ίσως ήθελε να παρουσιάσει το φαινόμενο της αηχοποίησης του φθόγγου [d] και δυσκολεύτηκε στη διατύπωση, ενώ οι άλλες δύο απαντήσεις φαίνεται να αφορούν τη

γενικότερη αίσθηση που δημιουργεί η προφορά της Κυπριακής στους μη-διαλεκτόφωνους ομιλητές. Πράγματι, κατά την ακρόαση κυπριακών κειμένων αναφέρθηκε αρκετές φορές από τους μαθητές ότι οι Κύπριοι μιλούν σαν να μην χωρίζουν τις λέξεις, γεγονός που ίσως αφορά τη μελωδικότητα της διαλέκτου ή ακόμα και το φαινόμενο της ερρίνωσης που προκύπτει από την παρουσία του –ν σε πολλές λέξεις και δημιουργεί την αίσθηση του συνεχούς λόγου. Ακόμη, τόσο η παρουσία των φθόγγων σ̣ [ʃ] και τʒ [tʃ] σε πληθώρα λέξεων, όσο και η συχνή επανάληψη του συνδέσμου «και» (τζαι) μέσα στον λόγο δημιούργησε πιθανώς την εντύπωση στους μικρούς ακροατές ότι οι συγκεκριμένοι φθόγγοι απαντούν στην αρχή όλων των λέξεων.

Στο σημείο αυτό θα διατυπωθούν κάποιες παρατηρήσεις της ερευνήτριας σχετικά με τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο. Κατά την αξιολόγηση, λοιπόν, της διδακτικής παρέμβασης και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν μοιράστηκε στους μαθητές κάποιο γραπτό κείμενο, από το οποίο θα μπορούσαν να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με τα γνωρίσματα της ΚΔ (όπως έγινε στις δραστηριότητες της παρέμβασης), αντιθέτως, οι απαντήσεις δόθηκαν από μνήμης. Έτσι, οι μαθητές προσπάθησαν να ανακαλέσουν τα φαινόμενα που είχαν συζητηθεί κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, γεγονός που εξηγεί σε μεγάλο βαθμό ότι δεν συμπεριλήφθηκαν όλα τα γνωρίσματα που είχαν σχολιαστεί στα μαθήματα. Κάποια γλωσσικά φαινόμενα της ΚΔ τους έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση από άλλα, ενώ παρατηρήθηκε, ότι τα γνωρίσματα που ανέφεραν οι μαθητές στις απαντήσεις τους ήταν αυτά που παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομοιότητα με την ΚΝΕ, όπως: μαείρισσα = κατσαρόλα (η λέξη μαγείρισσα υπάρχει στο λεξιλόγιό τους και στην ΚΔ αποκτά διαφορετική σημασία). Αντίθετα, λέξεις της Κυπριακής με μεγάλη απόκλιση από την ΚΝΕ (είνταλως = πώς) δεν αποτυπώθηκαν στη μνήμη των μαθητών, με αποτέλεσμα να μην αναφερθούν στην τρίτη ερώτηση.

Στις απαντήσεις των μαθητών της τρίτης ερώτησης παρατηρήθηκε, ότι δεν αναφέρθηκαν καθόλου στα συντακτικά γνωρίσματα της ΚΔ, παρά μόνο στα φωνολογικά, μορφολογικά και λεξιλογικά. Αυτή η δυσκολία των μαθητών να εντοπίσουν τις διαφορές στη σύνταξη της ΚΔ με την ΚΝΕ παρατηρήθηκε και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, καθώς ελάχιστοι μαθητές ανέφεραν την ιδιαίτερη σύνταξη του αδύνατου τύπου της προσωπικής αντωνυμίας σε σχέση με το ρήμα (μια ομάδα). Το απομαγνητοφωνημένο κείμενο βοήθησε κάποιους μαθητές να παρατηρήσουν το συγκεκριμένο συντακτικό φαινόμενο, ενώ αργότερα οι ίδιοι δεν κατάφεραν να το

αναπαράγουν από μνήμης.

Αρχικά, στο ερωτηματολόγιο υπήρχε μια ακόμη ερώτηση που αφορούσε τη διατύπωση των κανόνων που διέπουν την ΚΔ, η οποία όμως αφαιρέθηκε. Ο λόγος είναι, ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης διαπιστώθηκε από την ερευνήτρια η ιδιαίτερη δυσκολία των μαθητών να εντοπίζουν τις συνθήκες, στις οποίες λαμβάνουν χώρα τα φωνολογικά φαινόμενα. Για παράδειγμα, ενώ κάποιοι μαθητές αντιλήφθηκαν ορθά ότι σε κάποιες λέξεις δεν προφέρεται το [δ], δεν μπόρεσαν να παρατηρήσουν τη συγκεκριμένη συνθήκη στην οποία συμβαίνει, δηλαδή όταν ο φθόγγος [δ] βρίσκεται ανάμεσα σε φωνήεντα. Οι μαθητές, ενώ ενθαρρύνθηκαν να διερευνήσουν τα ιδιαίτερα περιβάλλοντα στα οποία παρατηρούνται οι φωνητικές μεταβολές, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων έγινε αντιληπτή η δυσκολία που υπήρχε λόγω της ηλικίας των μαθητών ή άλλων παραγόντων και γι' αυτό δεν συμπεριλήφθηκε η αντίστοιχη ερώτηση στο ερωτηματολόγιο και κατ' επέκταση δεν έγινε αξιολόγηση αυτής της δεξιότητας. Οι μαθητές, ακόμη, φάνηκε να δυσκολεύονται στη διατύπωση των γλωσσικών φαινομένων ή γνωρισμάτων της ΚΔ, τα οποία παρουσιάστηκαν με απλό λόγο, ενώ δεν έγινε χρήση μεταγλωσσικών όρων.

Στην τέταρτη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε πέντε γραμμές αν θεωρούν ότι τα Κυπριακά είναι λάθος Ελληνικά. Όλοι οι μαθητές απάντησαν αρνητικά. Παρακάτω παρατίθενται κάποιες σύντομες απαντήσεις: *«Δεν είναι λάθος, απλά είναι διαφορετικά. Και σε αυτούς μπορεί να ακούγονται λάθος τα δικά μας Ελληνικά.»* *«Στην Κύπρο μιλάνε μια άλλη γλώσσα, που είναι κάπως σαν τα Ελληνικά. Είναι Ελληνικά, μόνο που κάποιες λέξεις αλλάζουν, τις λένε με διαφορετική προφορά, βάζουνε κάποια γράμματα στο τέλος. Δεν είναι λάθος, απλά αλλάζουνε κάποιες λέξεις.»* *«Κάθε χώρα έχει δική της διάλεκτο. Ας πούμε στην Κύπρο έχουν κυπριακή διάλεκτο, εμείς έχουμε ελληνική διάλεκτο. Δεν πιστεύω ότι είναι λάθος, γιατί κάθε μέρος έχει τον δικό της τρόπο να μιλά.»* *«Δεν είναι λάθος, έχουν απλά διαφορετικούς κανόνες.»* *«Δεν είναι λάθος, έχουν τη δική τους διάλεκτο, μόνο που εμείς μιλάμε πιο απλά.»* Ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών ξεχώρισε μια διαφορετική άποψη: *«Επειδή είναι πολύ μακριά, εγώ πιστεύω ότι έχουν διαφορετική γλώσσα, δεν είναι σαν τα Ελληνικά.»*

Στην πλειοψηφία τους οι απαντήσεις φανερώνουν ότι οι μαθητές έχουν αντιληφθεί την ύπαρξη ετερογένειας στην ελληνική γλώσσα ως κάτι φυσικό και αποδεκτό. Η διαφορετική προφορά, σύνταξη ή μορφολογία της κυπριακής διαλέκτου

δεν αποτελεί λάθος, αλλά μια από τις μορφές της ελληνικής γλώσσας. Κάποιοι μαθητές φαίνεται να έχουν κατανοήσει καλύτερα την έννοια της διαλέκτου, ενώ από αρκετές απαντήσεις έρχονται στο φως παρανοήσεις σχετικά με το θέμα της γλωσσικής ποικιλίας. Έτσι, κάποιοι μαθητές χωρίζουν τις ποικιλίες σε «Ελληνικά της Ελλάδας» και «Ελληνικά της Κύπρου», δηλαδή κατανοούν ότι είναι μορφές τις ίδιας γλώσσας και κάποιες απαντήσεις δείχνουν ότι η Κυπριακή πρόκειται για εντελώς διαφορετική γλώσσα από την Ελληνική. Σε αρκετές απαντήσεις οι μαθητές κάνουν λόγο για «Ελληνικά και Κυπριακά» ή για «ελληνική διάλεκτο και κυπριακή διάλεκτο», γεγονός που φανερώνει ότι οι μαθητές διαχωρίζουν τις δύο μορφές γλώσσας και ότι δυσκολεύονται να αντιληφθούν την κυπριακή ως μια ελληνική διάλεκτο, ενώ θεωρούν ότι η Κοινή Νεοελληνική αποτελεί τοπική ποικιλία της περιοχής τους (Θεσσαλονίκη). Αυτό οφείλεται, εν μέρη, και στην μικρή επαφή τους με την επαρχία και τον ιδιωματικό λόγο.

Οι μαθητές αναφέρουν ότι οι δύο γλωσσικές μορφές παρουσιάζουν ομοιότητες («*Στην Κύπρο μιλάνε μια άλλη γλώσσα, που είναι κάπως σαν τα Ελληνικά*»), αλλά και διαφορές («*κάποιες λέξεις τις αλλάζουν*», «*έχουν διαφορετικούς κανόνες*», «*εμείς μιλάμε πιο απλά*») ή ακόμα ότι πρόκειται για δύο διαφορετικές γλώσσες («*Στην Κύπρο μιλάνε μια άλλη γλώσσα*», «*Κάθε χώρα έχει δική της διάλεκτο*», «*έχουν διαφορετική γλώσσα, δεν είναι σαν τα Ελληνικά*»). Ωστόσο, η ολομέλεια των μαθητών φαίνεται να έχει κατανοήσει ότι οι γλωσσικές παραλλαγές δεν συνιστούν λάθη στον λόγο, αλλά μικρές ή μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται από τόπο σε τόπο.

Συγκεκριμένα, όπως διατυπώνεται στην πρώτη απάντηση, τα Ελληνικά που ομιλούνται από τους μαθητές της τάξης (κοινή) είναι δυνατό να ακούγονται «λάθος» στους κατοίκους της Κύπρου, ακριβώς επειδή παρουσιάζουν διαφορές από τα δικά τους. Η άποψη αυτή αφ' ενός υποστηρίζει ότι τόσο η κοινή νεοελληνική όσο και η Κυπριακή είναι υποδιαιρέσεις μιας γλώσσας, της ελληνικής, και αφ' ετέρου κατατάσσει τις δύο ποικιλίες ως ισότιμες, δεν αποτελεί, δηλαδή, η κοινή τη «σωστή» ή την «ανώτερη» εκδοχή της Ελληνικής. Αντίθετα, τόσο στον γεωγραφικό χώρο της Ελλάδας όσο και της Κύπρου ομιλούνται από τους κατοίκους Ελληνικά, τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους, αλλά είναι εξίσου σωστά. Άλλες απαντήσεις φανερώνουν την πεποίθηση ότι η κυπριακή διάλεκτος παρουσιάζει κανονικότητες (κανόνες) ή ακόμα ότι έχει πιο σύνθετη μορφή από την κοινή νεοελληνική. Οι αντιλήψεις αυτές δείχνουν ότι οι μαθητές σέβονται και αποδέχονται την ποικιλία της Κύπρου, αλλά και τη

θεωρούν ισάξια της πρότυπης γλώσσας. Διαφορετικό προσανατολισμό, τέλος, παρουσίασε μια από τις απαντήσεις των μαθητών, η οποία υποστηρίζει ότι λόγω της γεωγραφικής απόστασης που χωρίζει τις δύο χώρες, η γλώσσα που ομιλείται στην Κύπρο δεν πρόκειται για παραλλαγή της Ελληνικής, αλλά για διαφορετική γλώσσα. Αυτή η άποψη μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η Κύπρος αποτελεί ανεξάρτητο κράτος από την Ελλάδα. Έτσι, είναι πιθανό ο/ η μαθητής/ τρια λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτικό καθεστώς της Κύπρου, αλλά και ενδεχομένως τις δυσκολίες κατανόησης των κειμένων, να μην αντιλαμβάνεται την ΚΔ ως ποικιλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά ως ανεξάρτητη.

Τέλος, 25 από τους 27 μαθητές της τάξης που πήραν μέρος στην διδακτική παρέμβαση απάντησαν στην πέμπτη ερώτηση ότι έχουν σχηματίσει θετική εικόνα για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της Κύπρου.

2.4.3. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Όπως έγινε κατανοητό προηγουμένως, οι γλωσσικές ποικιλίες έχουν αρχίσει να ανακτούν την αίγλη και την σπουδαιότητά τους και αντιμετωπίζονται πλέον με θετικότερο τρόπο από την κοινωνία. Θεωρούνται, μάλιστα, φορείς πολιτισμικής και γλωσσικής κληρονομιάς (Ντίνας 2015), γεγονός που καθιστά κρίσιμη την αξιοποίησή τους στο γλωσσικό μάθημα. Πράγματι, η δημιουργία ενός κλίματος προσθετικής διγλωσσίας στην τάξη συνδέεται με θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση του αλφαριθμητισμού, είτε αυτό αφορά διαφορετικές γλώσσες είτε ποικιλίες της ίδιας γλώσσας (Cummins 2001, στο Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010). Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε μια διδακτική παρέμβαση βασισμένη στην Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών με δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν σε μαθητές Δ' δημοτικού και αποσκοπούσαν στη δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας της Κύπρου στη διδασκαλία της γλώσσας. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά και δικαίωσαν την ερευνήτρια, τόσο σε γνωστικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών, αλλά και διαμόρφωσης στάσεων.

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα ευχάριστο κλίμα, στη δημιουργία του οποίου συνέβαλε η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Η εργασία σε ομάδες ενίσχυσε την αλληλεπίδραση των μαθητών, αλλά και τη συμμετοχή στις δραστηριότητες. Η παραδοσιακή διδασκαλία άλλαξε μορφή και εμπλουτίστηκε με δημιουργικότητα, ανακάλυψη και προβληματισμό, ενώ για τη διεξαγωγή της έγινε χρήση διαφορετικών μέσων που προκάλεσαν τον ενθουσιασμό

και δημιούργησαν στους μαθητές κίνητρα για μάθηση. Ωστόσο, κάποιες στιγμές οι μαθητές έδειξαν σημάδια κορεσμού και κούρασης, λόγω της συχνότητας των μαθημάτων. Πράγματι, τα μαθήματα της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν σε έναν μήνα περίπου, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές ασχολήθηκαν εντατικά με τη διάλεκτο. Μια πρόταση είναι, οι παρεμβάσεις να αφορούν περισσότερες διδακτικές ώρες μέσα στη χρονιά, να αποτελούν, δηλαδή αντικείμενο του ετήσιου προγραμματισμού, όπου θα πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε εναλλαγή με τη διδακτέα ύλη. Έτσι, οι γνώσεις δεν θα συσσωρεύονται, αλλά θα εμπειρονοούνται καλύτερα από τους μαθητές.

Όσον αφορά στους γνωστικούς στόχους της παρέμβασης, οι μαθητές εκτέθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σε γλωσσικά περιβάλλοντα, μέσα από τα οποία ήρθαν σε επαφή με την κυπριακή διάλεκτο, τόσο στην προφορική όσο και στην γραπτή της μορφή και εξοικειώθηκαν με το άκουσμα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Επιπρόσθετα, οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες διερεύνησης των γλωσσικών ιδιοτήτων της Κυπριακής και σύγκρισής τους με αυτά της ΚΝΕ και οδηγήθηκαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη διατύπωση κανόνων με αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση ύπαρξης γραμματικής στην ΚΔ. Έτσι, οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες κατανόησης του κυπριακού λόγου, εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σχετικά με τα γλωσσικά γνωρίσματα και φαινόμενα της διαλέκτου, αλλά και καλλιέργησαν τη μεταγλωσσική τους ενημερότητα, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010). Τέλος, οι μαθητές εξασκήθηκαν στον προσδιορισμό και τον μετασχηματισμό του υφολογικού επιπέδου διαφόρων κειμένων, αλλά και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στην κυπριακή διάλεκτο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να διατυπώσουμε την άποψη, ότι μέσω της γνωριμίας τους με την ΚΔ οι μαθητές ένιωσαν πιο οικεία και προσιτή την ομιλία των Κυπρίων συμμαθητών τους. Το γεγονός ότι η ΚΔ αποτέλεσε διδακτικό αντικείμενο συνέβαλε στην εκτίμηση και τον σεβασμό της ποικιλίας από τους μαθητές. Ακόμη, η συνειδητοποίηση ότι η ΚΔ διέπεται από κανόνες, όπως και η ΚΝΕ, ενίσχυσε την πεποίθηση ότι αποτελεί ισάξια ποικιλία με την πρότυπη γλώσσα που ομιλούν οι ίδιοι. Τέλος, ο εμπλουτισμός του γνωστικού υποβάθρου και των εμπειριών για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της Κύπρου οδήγησε τους μαθητές στην αποδοχή της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας των Κυπρίων συμμαθητών τους.

Όσον αφορά στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, στην κοινότητα της

τάξης παρατηρήθηκε μια θετική αλλαγή με την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Αρχικά, οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη διάλεκτο δεν ήταν ιδιαίτερα θετικές. Στο άκουσμα της Κυπριακής αντιδρούσαν με αμηχανία ή εμπαιγμούς και η αλληλεπίδραση με τους Κύπριους συμμαθητές ήταν προβληματική. Είναι πιθανό η συμπεριφορά των μαθητών να οφειλόταν στη δυσκολία κατανόησης της ομιλίας των Κυπρίων μαθητών, αλλά και στο γεγονός ότι το άκουσμα της διαλέκτου ήταν πρωτόγνωρο και ξένο. Στην πορεία της παρέμβασης παρατηρήθηκε η αλλαγή της αρνητικής στάσης των μαθητών, αλλά και η διάθεση να αποκτήσουν γνώσεις για την κυπριακή διάλεκτο και τον κυπριακό πολιτισμό. Οι διαλεκτόφωνοι μαθητές απέκτησαν ρόλο δασκάλου με σκοπό να μεταδώσουν στους υπόλοιπους συμμαθητές γνώσεις από την αυθεντική τους ομιλία και έγιναν αποδέκτες θετικών συναισθημάτων και θαυμασμού από την υπόλοιπη τάξη. Το γεγονός αυτό δημιούργησε ένα κλίμα αμοιβαίας συμπάθειας, σεβασμού και συνεργασίας, που συνέβαλε τόσο στην ομαλή διεξαγωγή της παρέμβασης όσο και στη διατήρηση της ισορροπίας και της ισοτιμίας στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

Η γνωριμία με τη γλωσσική ποικιλία και τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών από την Κύπρο διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών, αλλά και της συνοχής στην τάξη. Παρόμοια συμπεράσματα διατύπωσαν οι Ντίνας & Ζαρκογιάννη (2009), όπου αναφέρεται ότι προσεγγίζοντας το ιδίωμα μιας περιοχής, ο εκπαιδευτικός τυγχάνει μεγαλύτερης αποδοχής και οικειότητας από τους μαθητές.

Ένας από τους στόχους της παρέμβασης ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μη διαλεκτόφωνοι μαθητές ότι η ποικιλία αποτελεί μια ιδιότητα της φύσης της γλώσσας τους. Οι αρχικές τους αντιλήψεις σχετικά με την γλωσσική ετερογένεια ήταν ότι η ΚΝΕ είναι σωστή και χρησιμοποιείται από τον περισσότερο πληθυσμό, ενώ σε κάποιες απομακρυσμένες περιοχές ομιλούνται από ηλικιωμένους (κυρίως) ορισμένες παραλλαγές της, οι οποίες στα αυτιά των μαθητών ηχούσαν αστείες και δυσνόητες. Οι συγκεκριμένοι μαθητές ομιλούν την πρότυπη γλωσσική μορφή, την ΚΝΕ και έχουν ελάχιστες εμπειρίες από άλλες ποικιλίες. Όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα, η πλειοψηφία των μαθητών αντιλήφθηκε μετά το πέρας της παρέμβασης ότι τα Ελληνικά δεν έχουν μια μόνο μορφή, αλλά μπορεί να παρουσιάζουν διαφορετικές εκδοχές ανάλογα με το μέρος στο οποίο ομιλούνται και είναι δυνατό να συγκλίνουν σε κάποια γλωσσικά γνωρίσματα ή να αποκλίνουν σε άλλα. Μάλιστα, με χαρά και ενθουσιασμό ανακάλυψαν τη χρήση ιδιωματικού λόγου

στα κοντινά τους περιβάλλοντα, αλλά και συνειδητοποίησαν ότι πρόκειται για διαφορετικές μορφές της ίδιας γλώσσας, της ελληνικής.

Ένα συχνό φαινόμενο αποτελεί η αναπαραγωγή γλωσσικών στερεοτύπων από τα παιδιά, που συνδέονται με μη πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες (Μαρωνίτη, Αμαραντίδου & Στάμου 2016). Στόχος της παρούσας διδακτικής παρέμβασης, πέρα από την αναγνώριση της ύπαρξης γλωσσικής πολυμορφίας, ήταν και η ενίσχυση του αισθήματος της αποδοχής και της ανεκτικότητας της γλωσσικής διαφορετικότητας. Πράγματι, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνοντουσαν την κυπριακή διάλεκτο ως κάτι ξένο, αστείο, ίσως και κατώτερο, οι γλωσσικές εμπειρίες που αποκόμισαν από την παρέμβαση συνέβαλαν στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι οι γλωσσικές ποικιλίες είναι αποδεκτές και ισάξιες με την πρότυπη γλωσσική μορφή, ενώ δεν τίθεται λόγος για την αμφισβήτηση του κύρους τους.

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι η επαφή των μαθητών με μη πρότυπες ποικιλίες ενθάρρυνε την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για τη γλωσσική πολυμορφία. Οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν αλλά ταυτόχρονα και προσέγγισαν σε ικανοποιητικό βαθμό την έννοια της ποικιλίας, ώστε να αναγνωρίζουν ότι η μορφή της γλώσσας παρουσιάζει παραλλαγές από τόπο σε τόπο. Με άλλα λόγια, η διδακτική αυτή προσπάθεια άλλαξε την αντίληψη της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας των μαθητών, γεγονός που συνάδει με προγενέστερες μελέτες (Γιαγκόγλου, 2017). Ωστόσο, δημιουργείται η διδακτική ανάγκη της συνεχούς ευαισθητοποίησης των μαθητών σε θέματα γλωσσικής ποικιλομορφίας, ώστε να εδραιωθούν οι γνώσεις και οι πεποιθήσεις τους και να διαμορφωθούν στάσεις σεβασμού της ετερογένειας γενικότερα, αλλά και να αρθούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που υπάρχουν και αναπαράγονται στην κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρουτσόπουλος, Γ 2001, 'Γλώσσα των Νέων', στο ΑΦ Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

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 διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, Gutenberg, Αθήνα.

Γεωργίου, ΜΙ 1997, 'Το φαινόμενο της αηχοποίησης στη νεότερη κυπριακή διάλεκτο', *Παρουσία, Επιστημονικό περιοδικό του Συλλόγου Διδακτικού Προσωπικού Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. 11, σσ. 171-182.

Γιάγκογλου, Δ 2017, 'Αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές νηπιαγωγείου', *Μεταπτυχιακή διατριβή*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Δελβερούδη, Ρ 2001α, 'Γλώσσα και διάλεκτος', στο ΑΦ Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

Δελβερούδη, Ρ 2001β, 'Γλωσσική ποικιλία', στο ΑΦ Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

Κακρίδη, Μ 2000, 'Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση', *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ. 2, νο. 1-2, σσ. 161-167, ανακτήθηκε στις 3 Δεκεμβρίου 2019, <<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>>

Κακρίδη, Μ, Κατή, Δ & Νικηφορίδου, Β 1999, 'Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση', *Γλωσσικός υπολογιστής*, τ. 1 νο. 1, σσ. 103–112, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2019, <<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>>

Kalantzis, M & Core, B 1997, 'Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας', «*Ισχυρές*» και

«ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη.

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π 2009, 'Εισαγωγή στη Νεοελληνική Διαλεκτολογία κατά παράδοση', *Νεοελληνική Διαλεκτολογία*, Σπανίδης, Ξάνθη.

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 διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, Gutenberg, Αθήνα.

Καραντζή-Ανδρειωμένου, Χ 2007, 'Τα όρια της γλωσσογεωγραφίας: Νέες τάσεις στη διαλεκτολογία και τα αρχεία προφορικού λόγου', *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Ιωάννινα, σσ. 874-884.

Καραντζή- Ανδρειωμένου, Χ 2011, 'Γλωσσικές ποικιλίες και εκπαίδευση: όψεις της ελληνικής εμπειρίας', *Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης: Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Πάτρα, σσ. 446- 454.

Καρυολαίμου, Μ 2000, 'Κυπριακή πραγματικότητα και κοινωνιογλωσσική περιγραφή', *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 20^{ης} ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*, Θεσσαλονίκη, σσ. 203- 214.

Καρυολαίμου, Μ 2001, 'Η ελληνική γλώσσα στην Κύπρο', στο ΑΦ Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

Καψάσκη, Α & Σιπητάνος, Κ 2019, 'Αξιοποίηση της κρητικής διαλέκτου και των μαντινάδων στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των γραμματισμών', *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικών Διαλέκτων και Γλωσσολογικής Θεωρίας*, Ρέθυμνο.

Κοντοσόπουλος, Ν 2008, *Διάλεκτοι και ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Κωστούλη, Τ 2005, 'Από τα προγράμματα του γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού', *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας*

Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, σσ. 252-270.

Μαρωνίτη, Κ, Αμαραντίδου, Κ & Στάμου, ΑΓ 2015, 'Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικός γραμματισμός των ΜΜΕ: Μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές/τριες Α' Δημοτικού', *Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο Τζαρτζάνεια (6-8/11/2015, Τύρναβος).*

Ματσαγγούρας, Η 2000, 'Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»'. *Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές», Θεσσαλονίκη, σσ. 8-9.*

Μηνάς, Κ 2016, 'Παρατηρήσεις στην κυπριακή διάλεκτο με αφορμή το βιβλίο του Χαράλαμπου Συμεωνίδη για την ιστορία της', *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Φιλολογίας, τ. 39.*

Μοσχονάς, Σ 1996, Η γλωσσική διμορφία στην Κύπρο, «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, σσ. 121-128.*

Baynham, Μ 2000, *Πρακτικές Γραμματισμού* (μετ. Μ. Αραποπούλου), Μεταίχμιο, Αθήνα.

Baynham, Μ 2002, *Πρακτικές Γραμματισμού* (μετ. Μ. Αραποπούλου), Μεταίχμιο, Αθήνα.

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

Ντίνας, Κ 2004, 'Γραμματισμός-Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση', *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Άρτα, σσ. 193-206.*

Ντίνας, Κ 2013, 'Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού', στο Ν Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 265-303.

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 εκπαιδευτικές εφαρμογές, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 167- 186.

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

Ξενής, Γ 2013, 'Προσπάθεια αναγωγής της κυπριακής διαλέκτου σε γλώσσα; Γλωσσολογική εργασία, ιδεολογικό υπόβαθρο, κοινωνικές συνέπειες'. *Πρακτικά συνεδρίου «τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική»*, Λευκωσία, σσ. 1-16.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό & γυμνάσιο)*, «Νέο Σχολείο - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», MIS: 295450, Αθήνα.

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 εκπαιδευτικές εφαρμογές*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 23 – 48.

Παπανικόλα, Ε & Τσιπλάκου, Σ 2019, 'Η διδασκαλία της πρότυπης Ελληνικής και των διαλέκτων της σε ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού: ερευνητικά ευρήματα από ένα διαλεκτόφωνο περιβάλλον', *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικών Διαλέκτων και Γλωσσολογικής Θεωρίας*, Ρέθυμνο.

Πετρούνιας, Ε 1984, *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική («αντιπαραθετική») ανάλυση*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Σεμερτζάκης, Ε 2011, 'Στάσεις μαθητών της δευτεροβάθμιας κυπριακής εκπαίδευσης απέναντι στην Κοινή Νεοελληνική γλώσσα: Η σημειωτική μιας γλωσσικής ιδεολογίας', Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Σετάτος, Μ 1977, 'Προβλήματα και μέθοδοι διαλεκτολογίας', *Πρακτικά του Α΄ Συμποσίου Γλωσσολογίας του Βορειοελλαδικού χώρου*, Θεσσαλονίκη, σσ. 23-29.

Στέρτσου, Σ 2014, 'Προσεγγίσεις πολυτροπικών κειμένων μέσω του κριτικού γραμματισμού: διακρίσεις βασισμένες στην εξωτερική εμφάνιση και παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κοινωνικής επίγνωσης', Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Τζακώστα, Μ & Μπετεινάκη, Ε 2018, '«Κουλαντρίζοντας τις διαλέκτους στο σχολείο»: Η κρητική διάλεκτος ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση', *Το Ελληνικό Βλέμμα, Revista de Estudios Hellenicos da UERJ*, 4.

Τζιτζιλής, Χ 2000, 'Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία', στο Α-Φ Χριστίδης (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*, ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα, σσ. 15-22.

Τζιτζιλής, Χ 2001, 'Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία', στο ΑΦ Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

Τριανταφυλλίδης, Μ [1938] 1993, *Νεοελληνική γραμματική: Ιστορική εισαγωγή*. Απαντα, 3ος τόμ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.

Τσιπλάκου, Σ 2007, 'Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις', στο ΗΓ Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός*, Γρηγόρη, Αθήνα, σσ. 466-511.

Τσιπλάκου, Σ 2008, 'Γλωσσική εναλλαγή, ανταγωνιστικές γραμματικές και διαγλώσσα: ακόμα μια διάσταση του 'κυπριακού'', *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Ιωάννινα, σσ. 1195-1209.

Τσιπλάκου, Σ 2015, 'Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου', στο Μ Τζακώστα (επιμ.), *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 187- 210.

Τσιπλάκου, Σ & Χατζηιωάννου, Ξ 2010, 'Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση', *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, τ. 30, σσ. 617- 629.

Τσιτσιπής, Λ 2001, 'Στάσεις απέναντι στη γλώσσα', στο ΑΦ Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

Φραγκουδάκη, Α 1985, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήση, Αθήνα.

Χατζηιωάννου, Κ 1999, *Γραμματική της ομιλούμενης κυπριακής διαλέκτου με ετυμολογικό προσάρτημα*, Ταμασός, Λευκωσία.

Χατζιωάννου, Κ 2010, *Ετυμολογικό λεξικό της ομιλούμενης κυπριακής διαλέκτου. Ιστορία, ερμηνεία και φωνητική λέξεων με τοπωνυμικό παράρτημα*, Επιφανίου, Λευκωσία.

Χατζησαββίδης, Σ 2000, 'Η γλωσσική ετερότητα ως κύρος: η περίπτωση της χρήσης της αγγλοαμερικανικής στα νέα ελληνικά', *Γλώσσα*, τ. 50, σσ. 29-38.

Χατζησαββίδης, Σ 2005, 'Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας', στο Κ Μπαλάσκας & Κ Αγγελάκος (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ. 35-52.

Χριστίδης, ΑΦ 2001, 'Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός', στο ΑΦ Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

Χριστοδούλου, Χ 2015, 'Το γλωσσικό ιδίωμα της βορειοδυτικής Πάφου: φωνολογική περιγραφή', Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cope, B & Kalantzis, M 1993, 'The power of literacy and the literacy of power' στο B Cope & M Kalantzis (επιμ.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*, Falmer Press, London.

Cope, B & Kalantzis, M 2000, 'Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea', στο B. Cope, B. M. Kalantzis (επιμ.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, London, pp. 3-37.

Halliday, MA & Hasan, R 1989. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, 2nd ed., Oxford University Press, Oxford.

Holmes, J 1992, *An Introduction to Sociolinguistics*, Longman, London & New York.

Horrocks, G 2009, *Greek: A History of the Language and its Speakers*, John Wiley & Sons, New York.

Hudson, RA 1980, 'Varieties of language', στο RA Hudson, *Sociolinguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 53-55.

Kalantzis, M, Bill C & New London Group, 1999, '*Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures (Literacies)*', Taylor & Francis Group/Books.

Kress, G 1988, '*Communication and Culture*', New South Wales University Press, Sydney.

Kress, G 2000, 'Multimodality', στο B Cope & M Kalantzis (επιμ.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, London.

Petyt, KM 1980, 'Language, dialect and accent', στο KM Petyt, *The Study of Dialect: An Introduction to Dialectology*, André Deutsch, London, pp. 27-29.

Sapir, E [1931] 1949, 'Dialect', στο DG Mandelbaum (επιμ.), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles & London, pp. 83-88.

Siegel, M & Fernandez, SL 2000, 'Critical approaches' στο M Kamil, P Mosenthal, PD Pearson & R Barr (επιμ.), *Handbook of reading research*, Mahwah, Erlbaum, Mahwah, pp. 141-151.

Terkourafi M 2004, 'The Cypriot koine: a recent development?', *Proceedings of the Sixth International Conference of Greek Linguistics*, Rethymno.

Terkourafi, M 2007, 'Perceptions of difference in the Greek sphere: The case of Cyprus', *Journal of Greek Linguistics*, vol. 8, no. 1, pp. 60-96.

Tsiplakou, S 2006, 'Cyprus: language situation', *Encyclopedia of language and linguistics*, vol. 3, pp. 337-339.

Tsiplakou, S, Panagiotidis, P & Grohmann, KK 2007, 'Properties of Cypriot Greek wh-question formation', *Proceedings of the 7th International Conference on Greek Linguistics*, York, pp. 83-98.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Αναμνήσεις από το μέλλον του χθες, «*Επήαν και τ' αυκά και το καλάθιν*»: Κυπριακό παραμύθι, ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2019, <http://kinimatografosteatro.blogspot.com/2017/10/blog-post_93.html?m=0>

Athena recipes, η ελιωτή της θείας Μάρως, ανακτήθηκε στις 18 Δεκεμβρίου 2019, <<https://www.athenarecipes.com/index.php?pageaction=kat&modid=1&artid=400>>

Ελλήνων παράδοση, Κυπριακά νανουρίσματα: την Αλεξάνδρειαν ζάχαριν και το Μισίριν ρύζιν, ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2019, <<http://ellinwnparadosi.blogspot.com/search/label/%CE%9D%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B1>>

Κακριδή- Φέρραρι Μ 2007, 'Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Διάλεκτος', Πύλη για την ελληνική γλώσσα, ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου, 2019, <http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/index.html>

Μαλικούτη-Drachman, Α χχ, 'Φωνολογία', Πύλη για την ελληνική γλώσσα, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2019, <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=142>

Παπαδοπούλου, Μ 2011, 'Από το γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς', ανακτήθηκε στις 3 Δεκεμβρίου 2019, <<http://www.literacy.gr/sites/default/files/apo%20grammatismo%20se%20polygrammatismous.pdf>>

Παραδοσιακά παιχνίδια της Κύπρου, ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου, <<http://kupros1974.weebly.com/pialpharhoalphadeltaomicronsigmaiotaalphakappa940-pialphaiotachinu943deltaiotaalpha.html#>>

Το γλωσσάρι της κυπριακής διαλέκτου, ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2019, <<http://kypriaki-dialektos.blogspot.com/>>

Τσάκωνα, Β χχ, 'Οι νεοελληνικές διάλεκτοι. Οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα της Νέας Ελληνικής'. Πύλη για την ελληνική γλώσσα, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2019, <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/thema_b_8_1/index.html>

Youtube, Η «Τηλλυρκώτισσα» - Τραγούδι: Αντρούλλα Σιάτη, Μουσική/Χορός: Λαογραφικός Όμιλος «Ακρίτες Γερίου», ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2019, <<https://www.youtube.com/watch?v=FQArcJKSJp8>>

Youtube, Κυπριακό Παραδοσιακό Φλάουτο, ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2019, <<https://www.youtube.com/watch?v=5mEYfIFFQt0>>

Youtube, *Μην αρχίζεις τη μουρμούρα (κυπριακό ζευγάρι): Σ5 Ε4*, ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2019, <<https://www.youtube.com/watch?v=NZhjxRMQxas>>

Youtube, «*Ο Βουρπανάκος*», ανακτήθηκε στις 18 Δεκεμβρίου 2019, <<https://www.youtube.com/watch?v=N5orhd5Vl4A>>

Youtube, *Το κυπριακό γαϊδούρι: ένα αξιολάτρευτο ζώο*, ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2019, <<https://www.youtube.com/watch?v=LXn1vHtCgdQ>>

Youtube, *Το σκουλουκούιν*, ανακτήθηκε στις 31 Οκτωβρίου 2019, <<https://www.youtube.com/watch?v=IHuUMRQsH1M>>

Youtube, *χαλβάς σμιγδαλένιος από την Ελίζα*, ανακτήθηκε στις 21 Νοεμβρίου 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=ytfpBGhw_hA>

Youtube, *60 λεπτά Ελλάδα- Τρίκαλα*, ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2019, <<https://www.youtube.com/watch?v=FM2pcj-bf6M>>

Φύλλο εργασίας 2

- ✚ Εντοπίζουμε τις αλλαγές που συμβαίνουν σε περισσότερες από μια λέξεις, διατυπώνουμε κανόνες και αναφέρουμε παραδείγματα από το κείμενο:

Κανόνας	Παραδείγματα
Π.χ. Το γ χάνεται σε κάποιες λέξεις	επήα, λλία, ανοίω

Καλή επιτυχία!

Φύλλο εργασίας 3

- ✚ Γράψτε τον διάλογο που εκτυλίσσεται μεταξύ του Φώτη και της Χριστίνας χρησιμοποιώντας κυπριακές λέξεις και εκφράσεις που έμαθες. Οι παρακάτω λέξεις μπορεί να σε βοηθήσουν:

Κοινά ελληνικά	Κυπριακά
αγοράζω	πκιάνω
πληρώνω	πλερώνω
μελιτζάνες	βαζάνια
κολοκυθάκια	κολοκούθκια
σπαράγγια	αγρέλια
πιπεριές	πιπερκές
αχλάδια	απίθκια
λεμόνια	όξυνα
βανίλιες	φορμόζες
μανταρίνια	μαντορίνια
γκρέιπφρουτ	πόμελα
φασόλια γίγαντες	φασόλες
φασόλια μαυρομάτικα	λουβκιά
κολοκύθες	κρεατοκόλοκα

Καλή επιτυχία!

Ερωτηματολόγιο διδακτικής παρέμβασης

✚ Στις παρακάτω ερωτήσεις κυκλώνουμε τη σωστή απάντηση ή συμπληρώνουμε την απάντησή μας με ένα σύντομο κείμενο:

1. Σε ποιο από τα δύο ηχητικά αποσπάσματα μιλάνε Κυπριακά;

α) στο πρώτο

β) στο δεύτερο

2. Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του αποσπάσματος;

α) η παρασκευή ενός γλυκού

β) το άνοιγμα φύλλου

γ) το άναμμα του τζακιού

δ) η παρασκευή ενός φαγητού

3. Τι διαφορετικό έχουν τα Κυπριακά από την κοινή νεοελληνική;

Μπορείτε να αναφέρετε κάποια χαρακτηριστικά της γλώσσας;

.....

.....

.....

.....

.....

4. Πιστεύετε ότι οι Κύπριοι μιλάνε λάθος τα Ελληνικά; Εξηγήστε γιατί.

.....

.....

.....

.....

.....

5. Τι εικόνα έχετε σχηματίσει για την κυπριακή γλώσσα και τον πολιτισμό;

α) θετική εικόνα

β) αρνητική εικόνα