

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Διπλωματική εργασία

"Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση της διαλέκτου στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της κρητικής διαλέκτου"

"Primary school teachers' views on the use of dialect in education: The case of Cretan dialect"

Του

ΑΧΙΛΛΕΑ ΤΣΑΜΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Στάμου Αναστασία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Εξεταστές: **Ντίνας Κωνσταντίνος**, Καθηγητής

Γρίβα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Ηράκλειο, Μάιος 2018

Copyright © Ονοματεπώνυμο, 2018.

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: Αχιλλέας Τσάμης

A.E.M.: 710

Έτος εισαγωγής: 2016

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: "Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση της διαλέκτου στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της κρητικής διαλέκτου"- "Primary school teachers' views on the use of dialect in education: The case of Cretan dialect"

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 το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 26 - 05 - 2018

Ο δηλών

ΑΧΙΛΛΕΑΣ ΤΣΑΜΗΣ

ΑΙΤΗΣΗ Προς

Του/της

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΤΣΑΜΗ

ΟΝΟΜΑ: ΑΧΙΛΛΕΑ

ΠΑΤΡΩΝΥΜΟ: ΑΓΓΕΛΟΣ

A.E.M.: 710

Τηλέφωνα: 6945891315

Email: akieltsamis@hotmail.com

Μεταπτυχιακός/ή φοιτητής/τρια

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας

Ελληνικής Γλώσσας

.....
.....

Έτος εισαγωγής: 2016

Φλώρινα, 1/ 3 /2018

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τμήμα Νηπιαγωγών

Γ.Σ.Ε.Σ

Παρακαλώ να κάνετε δεκτή την αίτηση μου για έγκριση του θέματος της μεταπτυχιακής μου εργασίας:

"Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση της διαλέκτου στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της κρητικής διαλέκτου"- "Primary school teachers' views on the use of dialect in education: The case of Cretan dialect"» με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ.Αναστασία Στάμου

Β' βαθμολογήτη τον κ.Κων/νο Ντίνα και Γ' βαθμολογήτρια την κ.Ελένη Γρίβα

Με εκτίμηση

ΑΧΙΛΛΕΑΣ ΤΣΑΜΗΣ

(υπογραφή)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....σελ.	7
Εισαγωγή.....σελ.	8
<u>1.Α'ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....</u>	
1.1 Διάκριση γλώσσας και διαλέκτου.....σελ.	10
1.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα κρητικής διαλέκτου και διάκριση τους από εκείνα της ελληνικής γλώσσας.....σελ.	14
1.3 Η κρητική διάλεκτος στη λογοτεχνία.....σελ.	18
1.4 Κοινωνικές περιστάσεις όπου χρησιμοποιείται η διάλεκτος.....σελ.	22
1.5 Απόψεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διάλεκτο.....σελ.	25
1.6 Προτεινόμενα προγράμματα διάδοσης και διδασκαλίας της διαλέκτου.....σελ.	30
<u>2.Β'ΜΕΡΟΣ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	
2.1 Σκοπός της έρευνας.....σελ.	34
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....σελ.	35
2.3 Ερευνητικές υποθέσεις.....σελ.	36
2.4 Περιγραφή του δείγματος.....σελ.	37
2.5 Μεθοδολογία.....σελ.	45
2.6 Εργαλεία.....σελ.	47
2.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....σελ.	49
2.8 Δεοντολογία της έρευνας.....σελ.	50
<u>3.Γ'ΜΕΡΟΣ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</u>	
3.1 Εισαγωγή.....σελ.	52
3.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων.....σελ.	53
<u>4. Δ'ΜΕΡΟΣ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</u>	
4.1 Εισαγωγή.....σελ.	73

4.2 Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα.....σελ.	74
4.3 Συμπεράσματα- προτάσεις.....σελ.	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....σελ.	86

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία, επικεντρώνεται στο να αντλήσει την επικρατούσα άποψη και στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της κρητικής διαλέκτου τόσο από τους ίδιους όσο και από τους μαθητές τους κατά τη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα βάσει των οποίων κινούνται και οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι σαράντα διαλεκτόφωνοι αλλά και μη διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί, αφορούν την άποψη που έχουν σχετικά με τη χρήση της κρητικής διαλέκτου από τους μαθητές τους και κατά πόσο αυτή ενθαρρύνεται από την πλευρά τους ή όχι, ενώ άλλα ερωτήματα επικεντρώθηκαν στο πως βιώνουν ως διδάσκοντες τη διδασκαλία στην οποία μπορεί να χρειαστεί να διαφοροποιηθούν γλωσσικά έτσι ώστε να γίνουν κατανοητοί.

Λόγω του ότι παρατηρήθηκε πως ποικιλία ερευνών σχετικών με το παραπάνω θέμα δεν ανιχνεύουν τη σκοπιά από την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την χρήση του κρητικού ιδιώματος, ή οι έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στην κυπριακή διάλεκτο ή στην ποντιακή, αυτή αποτέλεσε τον βασικό σκοπό της έρευνας, στην οποία ακολουθήθηκαν ερευνητικές μέθοδοι όπως η εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση έτσι ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο όπου η έρευνα θα προσέφερε περεταίρω πληροφορίες.

Αναφορικά με τα συμπεράσματα, προέκυψαν αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με το πώς αντιμετωπίζεται η χρήση του κρητικού ιδιώματος με ιδιαίτερα ενθαρρυντικούς τους εκπαιδευτικούς στην προώθηση της στον προφορικό αλλά όχι στον γραπτό λόγο και με ιδιαίτερη αυτοπεποίθηση στο να διδάσκουν τα διδακτικά αντικείμενα στην νεοελληνική. Έτσι, η πλειονότητα των ευρημάτων συμφωνούσαν με την αντίστοιχη θεωρία ή αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα είναι ένα εργαλείο μέσω του οποίου ανταλλάσσουμε μηνύματα, επικοινωνούμε με τους άλλους ανθρώπους και μπορούμε να διαμορφώνουμε τη διανοητική μας δύναμη, καθώς κάτι τέτοιο μας βοηθά να οργανώνουμε την πραγματικότητα μας και να της δίνουμε νόημα. Ο γλωσσικός κώδικας δηλαδή με άλλα λόγια η γλώσσα ενεργοποιείται ανάλογα με τις εκάστοτε οικονομικές, κοινωνικές αλλά και πολιτικές ανάγκες της κάθε κοινωνίας και γι' αυτό το κάθε κράτος προσπαθεί να επιβάλει την επίσημη γλώσσα που θα εξυπηρετεί τα συμφέροντα αλλά και τις ανάγκες της κάθε φορά. Πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας, που ουσιαστικά προωθεί μια επίσημη γλώσσα η οποία με τη σειρά της θεωρείται ανώτερη δύναμη και που προσδίδει αξία και κύρος και βοηθά την κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της είναι η εκπαίδευση και το κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα (Λάμνιαν, 2001).

Συχνά όμως αυτή η κατεύθυνση και πρόθεση του εκπαιδευτικού μας συστήματος έχει ως συνέπεια την απομόνωση και τον αποκλεισμό των ατόμων που μιλούν μία διάλεκτο των ή μια γλωσσική παραλλαγή της επίσημης γλώσσας που έχει καθιερωθεί. Παρόλο που είναι γεγονός πως οι νεοελληνικές διάλεκτοι αποτελούν ζωντανές όψεις της κοινής νεοελληνικής μας γλώσσας διάφορες έρευνες έχουν αναδείξει τον επίσης θετικό ρόλο που έχουν οι διάλεκτοι ή γλωσσικές ποικιλίες την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και του γραμματισμού γενικότερα και κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει κατανοητό εάν λάβουμε υπόψιν πως οι διάλεκτοι προωθούν την ανάπτυξη και καλλιέργεια της μεταγλωσσικής ενημερότητας των παιδιών στο σχολείο (Τζακώστα, 2014).

Παρόλα τα θετικά οφέλη προώθησης της διαλέκτους όμως και παρόλο που το Δ.Ε.Π.Π.Σ¹ προωθεί την γλώσσα και την επικοινωνιακή της χρήση της γλώσσας και τον γραμματισμό σε όλες τις βαθμίδες σπουδών, όπως προβλέπει η Υπουργική Απόφαση Γ2/21072βΦΕΚ 304/τ. Β'/13-3-2003, Υπουργική Απόφαση Γ2/21072α ΦΕΚ 303/τ. Β'/13-3-2003), η προώθηση και υποστήριξη της διδασκαλίας των διαλέκτων απουσιάζει σε βαθμό συστηματικό από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Τζακώστα, 2014).

¹ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Με την παρούσα εργασία, επιχειρείται να διερευνηθεί ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών τόσο των διαλεκτόφωνων όσο και των μη διαλεκτόφωνων σχετικά με την χρήση της κρητικής διαλέκτου από πλευράς των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Η μελέτη αυτή αρχικά ξεκινά με την παράθεση του θεωρητικού κομματιού, δηλαδή της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας επί του θέματος με πρώτο βήμα τη διάκριση γλώσσας και διαλέκτου. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κρητικής διαλέκτου και της διάκρισης τους από εκείνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας ενώ ακολουθεί ενότητα που αναφέρεται στις κοινωνικές περιστάσεις όπου χρησιμοποιείται η διάλεκτος. Μετά από την παράθεση των παραπάνω, γίνεται παράθεση απόψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της διαλέκτου από τους μαθητές ενώ στο τέλος του θεωρητικού μέρους της εργασίας, προτείνονται προγράμματα διδασκαλίας και διάδοσης της διαλέκτου.

Όπως σε κάθε εργασία, έτσι και στην παρούσα, ακολουθεί η μεθοδολογία, στην οποία αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις όπως επίσης και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αλλά και η περιγραφή του δείγματος. Στο τέλος του μέρους αυτού, περιγράφεται η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας όπως επίσης και η δεοντολογία.

Ως τελευταίο μέρος της εργασίας, παρατίθεται κεφάλαιο με τα αποτελέσματα της έρευνας, δηλαδή με περιγραφή των αποτελεσμάτων, απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα και συμπεράσματα όπως επίσης και προτάσεις για μελλοντικές βελτιώσεις της έρευνας.

1. Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1.1 Διάκριση γλώσσας και διαλέκτου

Ο όρος «ιδίωμα» ή «διάλεκτος» είναι δυο έννοιες με σχεδόν ταυτόσημη έννοια και αναφέρονται στον τρόπο προφοράς μιας γλώσσα και δεν σχετίζονται σε τόσο μεγάλο βαθμό με τη γραμματική και παρά μόνο με το λεξιλόγιο ή και τη σύνταξη, δηλαδή την σειρά με την οποία παρατάσσονται οι λέξεις. Πάντοτε, οι ορισμοί οι οποίοι έχουν προσπαθήσει να περιγράψουν το ιδίωμα δεν τα κατάφεραν πάντοτε με επιτυχία καθώς η βασική θέση της κοινωνιογλωσσολογίας υποστήριζε πως η διάλεκτος, είναι κατά βάση μια γλώσσα που δεν κατάφερε να επιβιώσει ή να πετύχει, υπό την έννοια ότι αποτέλεσε μια γλωσσική ποικιλία που δεν έγινε επίσημη γλώσσα μιας χώρας καθώς δεν ήταν τόσο πλήρης ή ικανή για να γίνει (Σεργίδου, 2006).

Η παραπάνω θέση της κοινωνιογλωσσολογίας, σχετικά με την γεωγραφική ποικιλότητα σε σχέση με τη διαλεκτολογία, υποστηρίζει πως η διάλεκτος θεωρείται πολιτικά ηττημένη γλώσσα καθώς συνήθως ομιλείται μόνο προφορικά, έχει περιορισμένες χρήσεις και κυρίως σε καθημερινές δραστηριότητες από ομιλητές χαμηλού κοινωνικού κύρους, όπως για παράδειγμα από αγρότες (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002).

Ειδικότερα, οι γλωσσολόγοι με τον όρο «διάλεκτος» αναφέρονται στη διαφοροποίηση που είναι γεωγραφική ευρύτερων περιοχών εντός μίας χώρας, και πιο συγκεκριμένα εκείνης που παρουσιάζει εμφανείς αποκλίσεις από την επίσημη γλώσσα, σε γραμματικοσυντακτικό επίπεδο, στο λεξιλόγιο και σε βαθμό που οι ομιλητές της να μην είναι εύκολα κατανοητοί από εκείνους που μιλούν την επίσημη γλώσσα (Πιομπίνος, 2013).

Από την άλλη πλευρά, η έννοια του ιδιώματος εκφράζει μικρότερη διαφοροποίηση στη γλώσσα, και δεν εμποδίζει την κατανόηση από τους ομιλητές της επίσημης γλώσσας μιας χώρας. Νεότερος όρος που περιγράφει την έννοια του ιδιώματος είναι η ντοπιολαλιά (Πιομπίνος, 2013).

Άλλοι ορισμοί, αναφέρουν πως ο όρος της διαλέκτου αναφέρεται σε μία γλώσσα η οποία μπορεί να περιέχει εντός της μικρότερες υποκατηγορίες που είναι οι

διάλεκτοι. Αρκετοί ερευνητές δεν συμφωνούν πως οι διάλεκτοι που ομιλούνται σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή ή ομιλούνται από συγκεκριμένη κοινωνική τάξη δεν είναι ισότιμες με άλλες ή αποτελούν μία υποδεέστερη εκδοχή της επίσημης γλώσσας ενός κράτους (Σεργίδου, 2006).

Παραδείγματα παγκοσμίως και στην Ευρώπη δείχνουν πως όχι μόνο στη χώρα μας δείχνουν πως αν διερευνήσουμε ιστορικά την πορεία των διαλέκτων, θα δούμε πως αυτές σιγά σιγά παραχωρούν τη θέση τους στην επίσημη γλώσσα², χωρίς αυτό να σημαίνει πως καταργούνται οι διάλεκτοι αφού θεσπιστεί η επίσημη γλώσσα, αλλά περιορίζεται η χρήση τους κυρίως στον προφορικό λόγο κυρίως από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις (Σεργίδου, 2006).

Ασχολούμενοι πάλι με το θέμα ορισμού της διαλέκτου και της διάκρισης της από τη γλώσσα, σύμφωνα με μία νέα θεώρηση της επιστήμης της διαλεκτολογίας, μία διάλεκτος μπορεί να αναγνωριστεί ως διάλεκτος μία γλώσσας ή ως αυτόνομη και ανεξάρτητη γλώσσα εάν τα άτομα που την ομιλούν, την αναγνωρίζουν ως τέτοια. Γίνεται λοιπόν λόγος για την «ετερονομία» μιας διαλέκτου, το οποίο σημαίνει ότι υπάρχει μία αίσθηση συλλογική ότι μία διάλεκτος είναι όντως διάλεκτος της κοινής νεοελληνικής γλώσσας. Ειδικότερα, με τον όρο συλλογική αίσθηση της διαλέκτου³ εννοείται πως οι ομιλητές της διαλέκτου πιστεύουν ότι μιλούν την επίσημη κοινή νεοελληνική ενώ χρησιμοποιούν τη διάλεκτο (Μοσχονάς, 2002).

Θεωρήθηκε σκόπιμο ήδη στην αρχή της παρούσας εργασίας, να γίνει αναφορά και στον όρο διγλωσσία που χωρίζεται σε διάφορες κατηγορίες και δεν αναφέρεται πάντα στην έννοια και το περιεχόμενο της διαλέκτου. Ειδικότερα, ο όρος «διγλωσσία» που στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται ως Bilingualism ή Bilingualisme, λόγω του ότι χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει μία ευρεία γκάμα φαινομένων, τελικά κατέληξε να μην περιγράφει κάτι συγκεκριμένο. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, μέχρι την δεκαετία του 1960 ο όρος σήμαινε αρχικά την ιδιότητα που

²Παράδειγμα αποτέλεσε η Γαλλία η οποία από τον 14^ο αιώνα στις κεντρικές επαρχίες της οι διάλεκτοι και οι λογοτεχνικές γλώσσες εγκαταλείφθηκαν και πήραν τη θέση τους η επίσημη γαλλική που ομιλούνταν από την υψηλή κοινωνία του Παρισιού.

³Η σύγχρονη διαλεκτολογία αναφέρει πολλά παραδείγματα που δείχνουν ότι η συλλογική αίσθηση της ετερονομίας προκύπτει όχι από γλωσσικούς παράγοντες αλλά από πολιτισμικούς, πολιτικούς και είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί είτε κατευθυνόμενη προς μία ιδεολογία είτε κατευθυνόμενη προς μία γλωσσική πολιτική. Συμπερασματικά, είναι δυνατόν να αλλάξει πέραν των αλλαγών στην ίδια τη διάλεκτο καθ αυτή.

έχει ένα άτομο να κατέχει και να χρησιμοποιεί δύο ή και παραπάνω από δύο διαφορετικές γλώσσες. Ο όρος της διγλωσσίας εμπερικλείει και την έννοια της πολυγλωσσίας, γεγονός που συνεχίζει να ισχύει και στις μέρες μας .Επιπλέον, η διγλωσσία σήμαινε την ταυτόχρονη ύπαρξη δύο ή και περισσότερων διαφορετικών γλωσσών μέσα σε ένα κράτος εκ των οποίων μόνο η μία ήταν επίσημη (Μηνάς, 2004).

Παρατηρώντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά της έννοιας της «διγλωσσίας» παρατηρούμε πως η διάλεκτος δεν εμπίπτει στην παραπάνω κατηγορία καθώς δεν αποτελεί μία διαφορετική γλώσσα με εξ ολοκλήρου διαφορετικά χαρακτηριστικά, αλλά αποτελεί ουσιαστικά μία διάλεκτο. Δυστυχώς, η διάκριση μεταξύ της γλώσσας και μίας διαλέκτου δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση πρακτικά καθώς οι όροι αυτοί δεν εξυπηρετούν πάντοτε όλες τις περιπτώσεις. Παρά των πολλών παραδειγμάτων που υπάρχουν σχετικά με την αγγλική γλώσσα, σχετικά με την ελληνική γλώσσα στην οποία επικεντρώνεται η εργασία μας, παρατηρούμε πως τόσο στην Κρήτη όσο και στην Κύπρο η ελληνική γλώσσα ομιλείται διαφορετικά, συνεπώς εγείρεται το ερώτημα με ποια κριτήρια κάθε φορά μπορούμε να κάνουμε λόγο για ιδίωμα και με ποια για γλώσσα; (Δενδρινού, 2001).

Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκαν πολλοί κοινωνιογλωσσολόγοι, οι οποίοι προσπάθησαν να χωρίσουν σε κατηγορίες τη γλώσσα με βάση τα γλωσσολογικά επιστημονικά κριτήρια και τη γλωσσική ποικιλομορφία που εμφανίζεται, χωρίς όμως τελικά επιτυχία. Ο λόγος είναι ότι τέτοιου είδους προσπάθειες έχουν πολύ ιδιαίτερες κοινωνικές αλλά και πολιτικές προεκτάσεις και παρουσιάζουν εμπόδια ή προβλήματα τα οποία δεν είναι δυνατό να λυθούν μέσα από μία ουδέτερη και αποστασιοποιημένη περιγραφή τους και η προσπάθεια αυστηρής κατηγοριοποίησης τους κάνει την ανάδειξη τους πιο έντονη (Δενδρινού, 2001).

Στην καθημερινότητα μας, όταν αναφερόμαστε σε διαλέκτους μιας γλώσσας, αναφερόμαστε σε γεωγραφικές διαλέκτους, δηλαδή ποικιλίες της ίδιας γλώσσας που μιλούν κάτοικοι συγκεκριμένων περιοχών γεωγραφικά, οι οποίες διαφέρουν από την επίσημη γλώσσα σε φωνολογικό, λεξιλογικό αλλά και μορφολογικό επίπεδο. Αν θα θέλαμε να χρησιμοποιήσουμε περισσότερο επιστημονικούς όρους, οι επιστήμονες επιχειρούν σε κοινωνιογλωσσικά κείμενα να διακρίνουν τις διαλέκτους σε γεωγραφικές και κοινωνικές. Και πάλι δεν είναι εύκολο να διακριθεί εάν μία διάλεκτο

μπορεί να θεωρηθεί κοινωνική ή τοπική δηλαδή ότι διαμορφώθηκε από μία συγκεκριμένη ομάδα ατόμων της κοινωνίας, όπως είναι η διάλεκτος που μιλούν οι Αφρικανοί μετανάστες των Η.Π.Α. Συμπερασματικά, δεν είναι πάντα εύκολο μόνο με γλωσσικά κριτήρια να διευκρινιστεί εάν μία διάλεκτος είναι τοπική ή κοινωνική (Δενδρινού, 2001).

Όπως επισημαίνουν άλλοι ερευνητές διάλεκτοι είναι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες σύμφωνα με τον ομιλητή που τις χρησιμοποιεί. Η διάλεκτος είναι ουσιαστικά ο τρόπος με τον οποίο το άτομο μιλάει, ο οποίος καθορίζεται από την κοινωνική τάξη πραγμάτων με υπό την έννοια της κοινωνικής δομής. Χαρακτηριστικά παραδείγματα διαλεκτικής ποικιλίας είναι οι διάλεκτοι οι οποίες έχουν ως βασικές μεταβλητές την κοινωνική τάξη ή το κοινωνικό στρώμα, την καταγωγή που μπορεί να είναι αστική ή αγροτική αντίστοιχα, τη γενιά δηλαδή εάν είναι γονείς ή παιδιά γονέων, το φύλο αλλά και την ηλικία που μπορεί να αφορά νέους μέχρι και ηλικιωμένους (Σπηλιόπουλου, 2015).

Συνεπώς, οι παραπάνω μεταβλητές συμπίπτουν με κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών σύμφωνα με τις κατηγορίες της δομής της κοινωνίας στην οποία ζουν. Βάσει αυτής της κατηγοριοποίησης, οι διάλεκτοι είναι διαφορετικοί οδοί για να ειπωθεί το ίδιο πράγμα και έχουν τη τάση να διαφέρουν ως προς τα φωνήματα που χρησιμοποιούν, τη φωνολογία, το λεξιλόγιο και τη γραμματική, αλλά ποτέ ως προς τη σημασία, καθώς είναι ίδια και στις δύο περιπτώσεις πάντα απλώς εκφράζεται διαφορετικά (Σπηλιόπουλου, 2015).

Ακόμη ένα ορισμός που θεωρήθηκε χρήσιμο να χρησιμοποιηθεί είναι αυτός που τονίζει πως η διάλεκτος χρησιμοποιείται γενικά όπως αναφέρθηκε και παραπάνω για να αναφερθεί σε μία υποδεέστερη ποικιλία μιας γλώσσας και παρουσιάζει σοβαρές αποκλίσεις από τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο της επίσημης γλώσσας μια χώρας. Επιπλέον, χρησιμοποιείται για τον προφορικό κυρίως λόγο περιοχών που είναι απομακρυσμένες από αστικά κέντρα και δεν διαθέτουν γραπτό λόγο (Σπηλιόπουλου, 2015).

Συμπληρωματικός ορισμός, αναφέρει πως η διάλεκτος αποτελεί μορφή γλώσσας η οποία χρησιμοποιείται από ομάδα ατόμων που ζουν στην ίδια περιοχή γεωγραφικά ή έχουν κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο (Σπηλιόπουλου, 2015).

1.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα κρητικής διαλέκτου και διάκριση τους από εκείνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας

Ιστορικά, η κρητική διάλεκτος ομιλείται πέραν της Κρήτης, σε χωριό της Συρίας με το όνομα «Χαμιντιέ» αλλά και στα μικρασιατικά παράλια στα οποία έζησαν Κρητικοί που ήταν μουσουλμάνοι το έτος 1923. Στη συνέχεια, κατά τον ύστερο μεσαίωνα η κρητική διάλεκτος αναβαθμίστηκε και αποτέλεσε λόγια γλώσσα, η οποία χρησιμοποιήθηκε στη ποίηση σπουδαίων ποιητών της εποχής όπως του Κορνάρου, του Χορτάτση και όχι μόνο. Ειδικότερα, αποτέλεσε τη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε στο κρητικό θέατρο και στις κρητικές μαντινάδες (λαϊκά τετράστιχα) που ασχολούνταν με ποικιλία θεμάτων (Ιδομενέως, 2013).

Φυσικά, τα κρητικά μιλιούνται όχι μόνο στην Κρήτη αλλά και στην Ικαρία και πιθανότατα στην Μύκονο αλλά και στο νησί της Σαντορίνης και της Σίφνου. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που την κάνει να ξεχωρίζει είναι ο τσιτακισμός και η επένθεση του γράμματος «γ» στα ρήματα (Πλαδή, 2008). Με τον όρο τσιτακισμό, εννοείται πως σε μία περιοχή ακριβώς βόρεια από την ίδια εμφανίζεται η ουράνωση υπερωικών, δηλαδή αυτό αφορά την προσθίωση του αρχικού γράμματος «κ» μπροστά από το «ι» και το «ε» και την μετατροπή του σε «τς». Κάτι τέτοιο, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα, την συγχώνευση ή τη σύζευξη των φθόγγων «κ» και «τς». Με τέτοιο τρόπο μιλούν περιοχές όπως τα περισσότερα νησιά στις Κυκλάδες ενώ το φαινόμενο αυτό επεκτείνεται και στους ήχους «χ» και «γκ» τα οποία μετατρέπονται σε «σ» και «τς». Η ουράνωση των υπερωικών όπως και ο τσιτακισμός αποτελούν διαλεκτικούς νεωτερισμούς ιδιαίτερα εμφανείς (Πλαδή, 2008).

Στις μέρες μας, η κρητική διάλεκτος δεν κινδυνεύει στο να εξαφανιστεί όπως συμβαίνει πολλές φορές με διαλέκτους που θεωρούνται μειονοτικές και οι οποίες δεν διδάσκονται στα σχολεία, καθώς αποτελεί μία γλώσσα που στο νότιο κομμάτι της Ελλάδας ομιλείται και διαδίδεται προφορικά αλλά και αναπτύσσεται παρουσιάζοντας στάδια εξέλιξης (Γαρεφαλάκης, 2002).

Γραμματικά, οι αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών στην κρητική διάλεκτο είναι δυνατόν να μπουν τόσο πριν όσο και μετά του ρήματος σχεδόν

πάντοτε, γεγονός που δεν συμβαίνει στην κοινή νεοελληνική γλώσσα ή την καθαρεύουσα όπου πάντα οι τύποι αυτοί της προσωπικής αντωνυμίας προηγούνται του ρήματος. Χαρακτηριστικά παραδείγματα των τύπων αυτών στην κρητική διάλεκτο είναι το «κατέχω το» ή το «ξανοίγω σε» (Γαρεφαλάκης, 2002).

Ακόμη ένα χαρακτηριστικό της κρητικής διαλέκτου που διαφέρει από την κοινή νεοελληνική γλώσσα, είναι πως ο χρόνος του Αορίστου σε όλα τα ρήματα τελειώνει με τον δωρικό τύπο «ξα» αντί για «σα» που υπάρχει στην κοινή νεοελληνική καθώς και την καθαρεύουσα. Για παράδειγμα, αντί για «στέγνωσα» στην κοινή νεοελληνική, στην κρητική διάλεκτο εμφανίζεται ο τύπος «εστέγνωξα» (Τζιτζιλής, 2000).

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της επίσης είναι πως η διάλεκτος αυτή που διαμορφώνεται συνεχώς φυσικά δεν είναι δεκτική σε χασμωδίες και έτσι για παράδειγμα για να το αποφύγει ανάμεσα σε δύο φωνήεντα ή ανάμεσα σε ένα φωνήεν και ένα δίφθογγο, θα τοποθετήσει ενδιάμεσα ένα σύμφωνο. Παράδειγμα του παραπάνω κανόνα είναι τα ρήματα «τρώγω» αντί του «τρώω» και του «κλαίγω» αντί του «κλαίω» (Ιδομενέως, 2013).

Επιπρόσθετα, αρκετοί τύποι της γενικής και της δωρικής διαλέκτου, κατά τη διάρκεια του μεσαιώνα εγκαταλείφθηκαν στην κρητική διάλεκτο ενώ άλλοι τύποι που προέρχονταν κυρίως από την ελληνιστική περίοδο έκαναν την επανεμφάνιση τους, στο εκπαιδευτικό σύστημα και υπάρχουν τόσο στην κοινή νεοελληνική γλώσσα όσο και στην καθαρεύουσα. Παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η φράση στα κρητικά «γεύση από το πορτοκάλι» και όχι «γεύση πορτοκαλιού» (Γαρεφαλάκης, 2002).

Ακόμα μία διαφορά της κρητικής διαλέκτου και της κοινής νεοελληνικής είναι ότι στην κρητική διάλεκτο οι αντωνυμίες και τα επιρρήματα δέχονται στο τέλος το τελικό «νι», μόνο σε περιπτώσεις όμως όπου η λέξη που ακολουθεί ξεκινά με φωνήεν ανεξαρτήτως γένους. Παραδείγματα θα μπορούσαν να είναι «όλω τω χωργιώ», «τον αδερφό» σε αντίθεση με φράσεις όπως «μη γρικάς» όπου δεν μπαίνει τελικό «νι» καθώς το ρήμα ξεκινά από σύμφωνο (Τζιτζιλής, 2000).

Αναφορικά με τις διαφορές της κρητικής διαλέκτου με την κοινή νεοελληνική παρατηρούνται διαφορές και στο συντακτικό. Ως πρώτη διαφορά θα μπορούσε να είναι η έντονη προφορά των γραμμάτων «κ», «γ», «χ» που εντάσσονται στα ουρανικά όταν βρίσκονται πριν από τα φωνήεντα «ε», και «ι» (Γαρεφαλάκης, 2002)

Επιπλέον, ο Μέλλοντας σχηματίζεται με τη προσθήκη του ρήματος «θέλω», για παράδειγμα στη κρητική διάλεκτο όταν θέλει κάποιος να πει ότι θα πάει κάπου, λέει «να πάω θέλω» ή αν θέλει να πει «θα το πιείς» θα το εκφράσει ως « να το πιεις θές» (Κοντοσόπουλος, 2001). Αντίστοιχα στον Αόριστο τα ρήματα που αρχίζουν από «ε», αυτό μετατρέπεται σε «η», όπως για παράδειγμα είναι το «ήλεγα» αντί για «έλεγα» (Τζιτζιλής, 2000).

Ακόμη, όταν μία λέξη τονίζεται στη λήγουσα και πριν από αυτή υπάρχει ένα από τα γράμματα «ρ», «ξ», «σ», «ζ», «ψ» το γράμμα «ι» αποβάλλεται και έτσι για παράδειγμα έχουμε αντί για μαχαιριά τη λέξη μαχαιρά, ή αντί για τη λέξη «νησιά», τη λέξη «νησά». Ακόμη, στις λέξεις που τελειώνουν σε «ριο» ή «ρια», η κρητική διάλεκτος προσθέτει το γράμμα «γ» μεταξύ των γραμμάτων «ρ» και του «ι», όπως για παράδειγμα η λέξη «χωργιό» (Κοντοσόπουλος, 2000).

Σχετικά με τις καταλήξεις, τα ρήματα που τελειώνουν επίσης σε «ευω», γίνονται σε «εβγω» όπως για παράδειγμα το ρήμα γυρεύω που γίνεται γυρεύβγω ενώ όταν μία λέξη ξεκινά με φωνήεν μεταξύ του άρθρου που υπάρχει πριν τη λέξη τοποθετείται επιπλέον το πρόθεμα «γι», για παράδειγμα «ο γιαδελφός μου» (Κοντοσόπουλος, 2000).

Όταν μπροστά από τις αντωνυμίες «σα» ή του υποθετικού συνδέσμου «αν» ακολουθεί ρήμα το οποίο ξεκινά από φωνήεν πριν από το ρήμα προστίθεται το «ε», όπως για παράδειγμα «σας εδίνω» αντί για «σας δίνω». Ακολουθως, οι προθέσεις «σο» ή «εσο» μπουν μπροστά από ρήματα σημαίνουν «εντελώς» όπως για παράδειγμα είναι το ρήμα «εσογέρασα» που σημαίνει «γέρασα εντελώς» (Ξανθινάκης, 2001).

Πέραν των παραπάνω ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, η προσθήκη λέξεων στην κρητική διάλεκτο είναι δυνατόν να τροποποιήσει το νόημα των λέξεων, για παράδειγμα όταν η λέξη «σύνορο» εισάγεται πριν το επίθετο, έχει την έννοια του «προσφάτως», όπως για παράδειγμα είναι η λέξη «συνορογεννημένος» που σημαίνει στην ουσία αυτός που γεννήθηκε πρόσφατα (Ξανθινάκης, 2001).

Επιπρόσθετα, ακόμη ένας κανόνας που υπάρχει είναι ότι όσων λέξεων η λήγουσα ξεκινά με το γράμμα «τα», στον πληθυντικό γίνεται σε «θ», όπως για παράδειγμα η λέξη «παλάθια» αντί του «παλάτια». Η λήγουσα επίσης των ρημάτων που κανονικά

λήγουν σε «σα» ή «σω» μετατρέπονται σε «ξα» ή «ξω», όπως για παράδειγμα το ρήμα «να ρωτήξω» (Τζιτζιλής, 2000).

Όταν μετά από τα άρθρα «τον» ή «των» ακολουθεί ουσιαστικό που ξεκινά από «κ» ή από «π» το τελικό νι του άρθρου απαλείφεται και στο ουσιαστικό ως πρώτο γράμμα προστίθεται το γράμμα «γ» ή «μ», για παράδειγμα το ουσιαστικό «την πέρδικα» γίνεται «τη μέρδικα» (Ξανθινάκης, 2001).

Τέλος, εάν σε μία πρόταση υπάρχει αντικείμενο που εκφράζεται με τις λέξεις «το» ή «τα», τοποθετείται μετά το ρήμα, όπως για παράδειγμα «ήθελες τα» αντί για «τα ήθελες» ενώ σε όλα τα ρήματα τριών συλλαβών και πάνω, μπαίνει η κατάληξη του ρήματος «νε» με εξαίρεση το πρώτο ενικό πρόσωπο (Ξανθινάκης, 2001).

Συμπερασματικά, η κρητική διάλεκτος δεν μοιάζει με τις υπόλοιπες διαλέκτους της ελληνικής επαρχίας. Αποτελεί τη μήτρα- διάλεκτο μέσω της οποίας γεννήθηκε κατά κύριο λόγο η Δημοτική γλώσσα με την οποία έχει στενή συγγένεια. Μέσα από όλα τα γλωσσικά ιδιώματα ή διαλέκτους της χώρας μας, το Κρητικό ιδίωμα παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για τη σημερινή μορφή της επίσημης γλώσσας μας τόσο γλωσσικά όσο και ιστορικά (Σπανάκη, 1963).

Ειδικότερα, η κρητική διάλεκτος αποτελεί ένα συνδετικό κρίκο μεταξύ Ελληνικής και Βυζαντινής γλώσσας, η οποία διαδέχθηκε άμεσα την Αρχαία Ελληνική. Πράγματι, η κρητική διάλεκτος διασώζει τις πιο πολλές βυζαντινές λέξεις σε σχέση με όλα τα άλλα, διότι η Κρήτη πάντοτε ήταν σε στενή επαφή με το Βυζάντιο. Οι Κρητικοί ήταν οι τελευταίοι που υπερασπίστηκαν την Κωνσταντινούπολη και που συνέχισαν να πολεμούν στο Πύργο του Βασιλείου Λέοντα και Αλεξίου (Σπανάκη, 1963)⁴.

Ιστορικά, το κρητικό ιδίωμα πριν την απελευθέρωση της Κρήτης από τους Σαρακηνούς και όταν ήταν υπό την τουρκική κυριαρχία ιδιαίτερα η Ηπειρωτική Ελλάδα, πολλοί αξιόλογοι πνευματικοί άνθρωποι της Πόλης και λόγιοι, κατέφυγαν στην Κρήτη τότε που ήταν υπό την κυριαρχία των Ενετών κουβαλώντας μαζί τους τη γλώσσα αλλά και το μορφωτικό τους επίπεδο. Έτσι, στη Κρήτη αντανάκλασαν οι

⁴Υπερασπίστηκαν μέχρι τέλους της Πόλης μέχρι ημισέληνος να υψωθεί στα κτίρια της. Οι τότε Κρητικοί που σεβάστηκε ο Πορθητής για την ανδρεία τους, μετέφεραν στην Κρήτη την τελευταία αεροφόρα σημαία του Βυζαντίου και μαζί της πήραν όλα τα όνειρα και επιθυμίες της Ελληνικής Φυλής.

προοδευτικές ιδέες της Ιταλικής Αναγέννησης καθώς υπήρχε στενή επαφή και επικοινωνία με τη Βενετία, σπουδαιότατο τότε κέντρο (Ράλλη, 2005).

1.3 Η κρητική διάλεκτος στη λογοτεχνία

Το νησί της Κρήτης συγκέντρωσε τότε όλη την ελληνική και καλλιτεχνική ροή και από αυτό το μέρος ακτινοβόλησαν τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στον ξένο οι σπουδαιότερες διάνοιες της εποχής εκείνης, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τον Κορνάρο και τον Θεοτοκόπουλο. Παρόλο λοιπόν που η ηπειρωτική Ελλάδα ήταν βυθισμένη σε πνευματικό σκότος στην Κρήτη υπήρχε άνθιση γραμμάτων και καλών τεχνών(Μηνάς, 2004).

Αξεπέραστη η λογοτεχνία της τότε εποχής με το κρητικό ιδίωμα, που άφησε το αποτύπωμα της στην ελληνική λογοτεχνία η οποία ήταν τόσο πλούσια κατά τους τελευταίους αιώνες της Βενετοκρατίας, που μόρφωσε για χρόνια όλους τους Έλληνες μέσα από τα έργα της, τόσο τα έμμετρα όσο και τα κομμάτια που έγιναν στη συνέχεια Δημοτικά τραγούδια και τα Κρητικά θεατρικά έργα είχαν τον ρόλο της εθνικής Παιδείας (Σπανάκη, 1963).

Ειδικότερα, η παρουσία του νησιού στη νεοελληνική λογοτεχνία ξεκίνησε με τα δημοτικά τραγούδια των οποίων η θεματολογία αφορά τη ζωή του Διγενή Ακρίτα. Στη συνέχεια, η εγκατάσταση, μετά την Άλωση⁵, Ελλήνων λογίων από τη βυζαντινή αυτοκρατορία στο νησί, προώθησε τη μετάδοση των τραγουδιών του Ακρίτα, τις μεταφράσεις αρχαίων ελληνικών κειμένων και τη διάδοση τόσο χειρόγραφων αλλά και βιβλίων που ήταν γραμμένα στη διάλεκτο(Μερτίκα- Πανουργιά, Σαββάκη, 2006).

Η πλειονότητα των ποιημάτων στη κρητική διάλεκτο είναι γραμμένη σε δεκαπεντασύλλαβους στίχους. Από τα τέλη του 14ου αιώνα Έλληνες μετανάστευσαν στη Βενετία, η οποία αποτελούσε εμπορικό και πολιτισμικό κέντρο της εποχής εκείνης. Κατά την μετανάστευση τους μετέφεραν κείμενα και χειρόγραφα τα οποία οι Βενετοί λόγιοι χρησιμοποίησαν ως βάση της Αναγέννησης του δυτικού πνεύματος. Οι συνεχείς μετακινήσεις των παραπάνω λογίων από και προς την νησί έφεραν σε επαφή τους πολιτισμούς και προσέφεραν πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια των κατάλληλων συνθηκών για την καλλιέργεια της ποίησης, της τέχνης και των ελληνικών γραμμάτων (Σκιάς, 1981).

Στα τέλη του 15^{ου} αιώνα και στις αρχές του 16^{ου}, η κρητική λογοτεχνική δραστηριότητα παρουσίασε άνθιση καθώς εμφανίστηκαν έργα που έφεραν τη

⁵Εννοείται η Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1454 μ.Χ.

σφραγίδα της κρητικής διαλέκτου. Η θεματολογία περιλάμβανε θέματα θρησκευτικού και διδακτικού ενδιαφέροντος με κύριους εκπροσώπους τον Χούμνο Γεώργιο, τον Μπεργαδή αλλά και τον Πικαντόρο Ιωάννη. Η κορύφωση ωστόσο της κρητικής λογοτεχνίας υπήρξε τον 17^ο αιώνα στις πόλεις όπως το σημερινό Ηράκλειο, το Ρέθυμνο τα Χανιά όπου ιδρύθηκαν φιλολογικά σωματεία που ονομάστηκαν Ακαδημίες(Μερτίκα, Πανουργιά- Σαββάκη, 2006).

Παράλληλα, τα θεατρικά έργα έφτασαν στην κορύφωση τους κατά τα τελευταία εκατό χρόνια της βενετικής κατοχής⁶ και εκείνη η εποχή ονομάστηκε «Κρητική Αναγέννηση». Φυσικά, η Αναγέννηση η οποία συντελούνταν στην Ιταλία επηρέασε καθοριστικά τη συγγραφή έμμετρων δραματικών έργων στο νησί. Τα δραματικά αυτά έργα κάλυπταν όλο το φάσμα των νεοκλασικών ειδών που αποκτούσαν ιδιαίτερο κύρος στην Ιταλία την ίδια εποχή και ήταν η κωμωδία, το ποιμενικό και θρησκευτικό δράμα αλλά και η τραγωδία(Μερτίκα, Πανουργιά- Σαββάκη, 2006).

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως η Κρητική Αναγέννηση παρόλο που επηρεάστηκε και οφείλει πολλά στην Ιταλική Αναγέννηση, απέκτησε ξεχωριστή θέση την ιστορία του πολιτισμού της Ευρώπης. Χαρακτηριστικά ήταν τα λογοτεχνικά έργα που έκαναν την εμφάνιση τους κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων της Βενετοκρατίας και ήταν γραμμένα στο κρητικό ιδίωμα, όπως η «Ερωφίλη» του Γεωργίου Χορτάτση αλλά και κείμενα του Κορνάρου και του Φώσκολου (Μερτίκα, Πανουργιά- Σαββάκη, 2006).

Ειδικότερα, η κρητική γλώσσα είναι περισσότερο προσεγμένη στην κωμωδία και στην ποιμενική ποίηση, καθώς και τα δύο αυτά είδη περιέχουν μεγάλη γλωσσική ελευθερία. Το κρητικό θέατρο επίσης οικειοποιήθηκε την αισθητική των Ιταλών, αλλά καλλιέργησε την ελληνική έκφραση αφήνοντας έξω στοιχεία ξένα που ήταν περιττά. Τα έργα που σώθηκαν μέχρι τις μέρες μας είναι στο σύνολο τους οκτώ εκ των οποίων τρεις τραγωδίες, δηλαδή η «Ερωφίλη» του Χορτάτση, ο «Βασιλιάς Ροδολίνος» του Τρωίλου Ιωάννη Ανδρέα και ο «Ζήνων» που δεν έχει βρεθεί ο συγγραφέας του.

Επιπλέον, κρητικές κωμωδίες που περιέχουν το ιδίωμα είναι ο «Κατσούρμπος» του Χορτάτση, ο «Φουρτουνάτος» του Μαρκαντώνιου Φόσκολου και ο « Στάθης». κείμενο αγνώστου συγγραφέα. Σχετικά με το ποιμενικό δράμα διασώθηκαν η

⁶Η Βενετοκρατία διήρκησε τα χρόνια 1580 μέχρι 1669.

«Πανώρια» και ο «Γυπάρης» του Χορτάση και ένα θρησκευτικό μυστήριο που λέγεται «Θυσία του Αβραάμ» του Κορνάρου (Μερτίκα, Πανουργιά- Σαββάκη, 2006).

Στις δύο τραγωδίες υπάρχουν και χορικά, στοιχείο που εντοπίζεται χορικά του αρχαίου ελληνικού θεάτρου. Επίσης, σώζονται και δεκαοκτώ ιντερμέδια, πολύ μικρά δράματα, με υπόθεση και πλοκή που δεν συνδέονταν με το θεατρικό έργο. Τα ιντερμέδια παίζονται στα διαλείμματα της θεατρικής παράστασης και όταν το 1669 οι Τούρκοι κατέλαβαν το νησί και η λογοτεχνική δραστηριότητα δυστυχώς σταμάτησε. Ωστόσο τα λογοτεχνικά έργα διασώθηκαν και οι Κρητικοί που έφυγαν από το νησί και κατέφυγαν ως πρόσφυγες στα Επτάνησα πήραν μαζί τους τα χειρόγραφα λογοτεχνικών έργων, καταφέροντας έτσι μερικά από τα πολυτιμότερα έργα της παράδοσης μας(Μερτίκα, Πανουργιά- Σαββάκη, 2006).

1.4 Κοινωνικές περιστάσεις όπου χρησιμοποιείται η διάλεκτος

Προχωρώντας σε μια γενική θεώρηση της επιβίωσης των νεοελληνικών διαλέκτων σε όλη την Ελλάδα, θα μπορούσε να ειπωθεί πως σήμερα, και κυρίως ύστερα από το Β' παγκόσμιο πόλεμο, οι διαφοροποιήσεις ανά τόπο της κοινής νεοελληνικής γλώσσας παρουσιάζουν εικόνα παρακμής, και σε μερικές περιπτώσεις έχουν εξαφανιστεί εντελώς όπως συνέβη με τη διάλεκτο της Καππαδοκίας. Στις μέρες μας, οι νεοελληνικές διάλεκτοι αποτελούν περισσότερο στοιχείο πολιτισμικής παράδοσης παρά μία γλώσσα που είναι ζωντανή και ομιλείται σε διάφορες περιοχές (Αθανασιάδης, 2016).

Ειδικότερα, λόγω της πίεσης από κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες αλλά και από αλλαγές στις κοινωνικές δομές παραδοσιακών κοινωνιών που διαφύλατταν το ιδίωμα και αντίστοιχα λόγω της πολύ συχνής και ευρείας χρήσης της επίσημης κοινής νεοελληνικής γλώσσας τόσο όπως αυτή διδάσκεται στα σχολεία όπως και χρησιμοποιείται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, οι διάλεκτοι όχι απλά μιλιούνται από λιγότερους ομιλητές οι οποίοι είναι κυρίως ηλικιωμένοι αλλά παρουσιάζουν και αλλοίωση ως προς τη μορφολογία, το λεξιλόγιο και τη φωνητική τους, έχοντας την τάση να απορροφηθούν στην Νέα Ελληνική (Κωτούλα- Μακράκη, 2001).

Πράγματι, τα ιδιώματα παρουσιάζουν έντονα σημάδια υποχώρησης λόγω της επικράτησης της κοινής νεοελληνικής αλλά και της μετανάστευσης του πληθυσμού στις μεγάλες πόλεις της χώρας. Όμως, όπως συμβαίνει πολλές ελληνικές διαλέκτους και ιδιώματα, υπάρχει απουσία σύγχρονων μελετών και καταγραφών αλλά και αναλύσεις για τον διαλεκτικό λόγο, κάτι που έχει αποτέλεσμα να μην μπορεί να γίνει λόγος με βεβαιότητα για την ύπαρξη ή εξέλιξη ή αντίθετα απουσία των στοιχείων της διαλέκτου ή διεύρυνση κατά τη διαδικασία της συρρίκνωσης γλωσσικών ιδιωμάτων σε περιβάλλον με την ίδια γλώσσα (Μηνάς, 2004).

Όσες μελέτες σχετίζονται με τη διερεύνηση του παραπάνω θέματος είναι στη πλειονότητα τους συλλογές υλικού διαλέκτων που έχουν στόχο τη διάσωση του,

και έχουν πραγματοποιηθεί με παλαιότερες τεχνικές συλλογής δεδομένων, δηλαδή μέσα από την καταγραφή της προφορά και του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται στο ιδίωμα και αφορούν συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα ή ιδιώματα μεμονωμένα και όχι μία ολοκληρωμένη προσέγγιση των ιδιωμάτων τους ελληνικού χώρου (Πλαδή, 2008).

Σύμφωνα με έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών επί του θέματος και σχετικά με τα πλαίσια που ομιλείται το ιδίωμα, ανέφεραν πως οι μαθητές εντός του σχολείου όπου είναι παρόντες οι δάσκαλοι και ομιλητές της κοινής νεοελληνικής, δείχνουν να προσπαθούν να προσαρμόσουν τη διάλεκτο τους στα καθορισμένα σχολικά πλαίσια. Μέσα στο σχολείο και κατά τη διάρκεια διδασκαλίας, η χρήση της κοινής νεοελληνικής σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι υποχρεωτική ενώ αντίθετα η διάλεκτος αποτελεί μία διαφορετικού είδους προφορά που επικρατεί σε μορφή ανεπίσημη σε επίπεδο τοπικό και αποκλίνει από την επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιείται ενώ αποτελεί χαρακτηριστικά όπως λέγεται τη γλώσσα των παππούδων (Πλαδή, 2008).

Σχετικά με το αν η διάλεκτος ομιλείται σε συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα και πλαίσια, έρευνες επισήμαναν πως υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ της μορφωτικής και οικονομικής θέσης της οικογένειας και τους επιπέδου χρήσης της διαλέκτου αλλά και της επιτυχίας της σχολικής των παιδιών αυτών, δίνοντας έτσι μεγάλη σημασία στο ποια γλώσσα ομιλείται στο οικογενειακό περιβάλλον. Σύμφωνα με σχετική διάκριση, υπάρχουν κατηγορίες γλωσσικών κωδίκων, όπως είναι ο δημόσιος ή ο περιορισμένος που χρησιμοποιείται σε χαμηλότερα μορφωτικά και οικονομικά στρώματα της κοινωνίας, όπως είναι η εργατική τάξη ενώ παράλληλα υπάρχει και ο τυπικός, ο επεξεργασμένος που αφορά υψηλότερα μορφωτικά και κοινωνικά στρώματα⁷ (Πλαδή, 2008).

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι στο σχολείο χρησιμοποιείται, κυρίως, ο επεξεργασμένος κώδικας, λόγω του ότι υπάρχει προσδοκία για λεπτομερείς περιγραφές, ορισμούς ερμηνείες αλλά και συγκρίσεις. Συνεπώς, οι μαθητές που

⁷Σύμφωνα με τον Λάμνια, (2001, σελ.290) σχετικά με τον επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας, που έχουν μαθητές μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, είναι δύσκολο να προβλεφθεί η νοηματική και η συντακτική ποικιλία του ομιλητή καθώς εφόσον κάποιος κατέχει τον κώδικα, έχει και τη δυνατότητα να κάνει περίπλοκους νοηματικούς αλλά και συντακτικούς συνδυασμούς.

κατέχουν τον επεξεργασμένο κώδικα είναι προφανές ότι έχουν πιο θετικές προϋποθέσεις στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, στις περιπτώσεις που 9^{οι} μαθητές χρησιμοποιούν τη διάλεκτο του όταν θέλουν να επικοινωνήσουν- οι οποίοι ανήκουν κυρίως στα κατώτερα ή μεσαία κοινωνικά στρώματα είναι αρκετά προβλέψιμες οι επιλογές τους ως προς τη σύνταξη ή προς το νόημα καθώς χρησιμοποιούν εκφράσεις συγκεκριμένες και χωρίς να πραγματοποιούν κάποια περίπλοκη σύνθεση. Έτσι, στο κλίμα αυτό, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι οι μαθητές που μιλούν τη διάλεκτο έχουν γενικότερα μία πιο δύσκολη αφετηρία σε σχέση με τους μαθητές που μιλούν την επίσημη κοινή νεοελληνική γλώσσα(Λάμνιαν, 2001).

Έτσι, σε όλες τις παραπάνω περιστάσεις οι μαθητές που χρησιμοποιούν την διάλεκτο ανέφεραν πως τους αρέσει να την μιλούν γιατί μέσα από τη γλωσσική λειτουργία εκφράζεται και η ατομική τους ταυτότητα. Ενώ μιλούν και τη διάλεκτο στη γειτονιά, με συνομηλίκους και με φίλους διότι ιδιαίτερα στην εφηβεία θέλουν να νιώθουν ότι ανήκουν σε μία ομάδα μέσα από την οποία διαμορφώνουν ταυτότητα και προσδιορίζουν το ποιοι είναι (Σπηλιόπουλου, 2015).

1.5 Απόψεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διάλεκτο

Η διάλεκτος ουσιαστικά αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας στο πλαίσιο του Ελληνικού Ανθολογίου, και λογοτεχνικά κείμενα γραμμένα σε διάλεκτο διδάσκονται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και στην πρωτοβάθμια. Η διάλεκτος αντιμετωπίζεται δηλαδή ως ποικιλία που συνδέεται πρωταρχικά με ποιητικά κείμενα και, δευτερευόντως, της πεζογραφίας, ενώ η επίσημη πολιτική για το γλωσσικό μάθημα και τη Λογοτεχνία δίνει ως οδηγία την απλή ανοχή και την διακριτική διόρθωση, δηλαδή υπονοεί την επανάληψη από τον/την εκπαιδευτικό της πρότασης των μαθητριών και των μαθητών που ειπώθηκε προφορικά ή γραπτά από τη διάλεκτο σε «σωστά ελληνικά»(Τσιπλάτου, 2006).

Σε σχετικές έρευνες, διαφάνηκε πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι αντιφατικές καθώς από τη μια πλευρά αναγνωρίζουν πως οι διάλεκτοι έχουν εκφραστική δύναμη και πλούτο λεξιλογίου αλλά από την άλλη πλευρά ομολογούν ότι την χρησιμοποιούν σπάνια προκειμένου να εκφράσουν διάφορα άλλα πράγματα, όπως αστεία, προσωπικές παρατηρήσεις ή να επιβάλουν οργάνωση και ησυχία στη τάξη χωρίς να θεωρούν ότι η διάλεκτος μπορεί να γίνει επίσημη γλώσσα διδασκαλίας (Τσιπλάτου, 2006).

Αναφέρουν ακόμη και απόψεις περί «γλωσσικού ελλείμματος» των μαθητών που μιλούν τη διάλεκτο κάνοντας ασυνείδητα τη σύνδεση μεταξύ προβληματικής διαλέκτου και περιορισμένου κώδικα επικοινωνίας ακόμα πιο εμφανή (Τσιπλάτου, 2006). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια του μαθήματος ανέφεραν πως δεν τα διορθώνουν πάντα στον προφορικό λόγο και διορθώνουν τους διαλεκτικούς τύπους στο γραπτό λόγο. Ειδικότερα, επισημαίνουν στο γραπτό λόγο το «σωστό» τύπο του λεξιλογίου, αλλά δε μειώνουν πάντα τους βαθμούς του εξαμήνου. Υπογραμμίζουν ότι διορθώνουν και στον προφορικό, και στο γραπτό λόγο κάποιες φορές αλλά κυρίως στον προφορικό (Πλαδή, 2008). Είναι αναμφίβολο το κατά πόσο οι προσπάθειες των σημερινών δασκάλων να αλλάξουν τη διαλεκτική ομιλία ή γραφή θα είναι αποτελεσματικότερες σε σχέση με το παρελθόν. Όπως, άλλωστε, σημειώνει ένας μαθητής της Δ' τάξης στην έρευνα οι δάσκαλοι του πάντα του κάνουν διορθώσεις στον γραπτό λόγο (Σπηλιοπούλου, 2015).

Γενικότερα, το θέμα «διάλεκτος και εκπαίδευση» και πιο ειδικά, σχετικά με το θέμα εάν πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας στην εκπαίδευση έχει δημιουργηθεί μεγάλη συζήτηση ιδιαίτερα στις κοινωνίες που ομιλείται και η διάλεκτος, η οποία περιγράφεται στην βιβλιογραφία πάνω στη γλωσσική πολιτική/σχεδιασμό στην εκπαίδευση (Πλαδή, 2008).

Οι απόψεις στο παραπάνω ζήτημα κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες από τις οποίες η πρώτη αναφέρεται στη χρήση της επίσημης γλώσσας ως εργαλείο εκπαίδευσης, η δεύτερη αναφέρεται στη χρήση της διαλέκτου ως εργαλείου εκπαίδευσης και η τελευταία κατηγορία αναφέρεται στη διδασκαλία εκπαίδευσης, δηλαδή στην εκπαίδευση που περιλαμβάνει τη χρήση τόσο της διαλέκτου όσο και της γλώσσας (Τζακώστα, 2014).

Οι υποστηρικτές και ανάμεσα τους πολλοί εκπαιδευτικοί της πρώτης άποψης υποστηρίζουν πως η χρήση της επίσημης γλώσσας στο σχολείο βοηθά στην ενδυνάμωση της εθνικής ενότητας των πολιτών της χώρας και της κοινότητας μέσα στην οποία ζουν. Ερευνητές υποστηρίζουν πως πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην επίσημη γλώσσα και στην κοινή κουλτούρα της οποίας είναι μέρος καθώς εξαιτίας της διατηρούνται ζωντανές οι σχέσεις και η συνοχή σε ένα έθνος. Επίσης, υποστηρίζεται πως ο βασικός λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι οφείλουν να αποκτούν και να καλλιεργούν με τρόπο συστηματικό γλωσσικά την επίσημη γλώσσα βρίσκεται στη φύση της οικονομίας στις κοινωνίες της σύγχρονης εποχής και στις ανάγκες επικοινωνίας που η ίδια δημιουργεί.

Άλλο επιχείρημα που δεν υποστηρίζει την χρησιμοποίηση της διαλέκτου στην τυπική εκπαίδευση έτσι όπως πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί είναι γιατί οι διάλεκτοι δεν είναι για τους ίδιους δομημένα και ολοκληρωμένα συστήματα γλώσσας αλλά είναι ποικιλίες εκφυλισμένες και αντίστοιχες των προτύπων με τις οποίες έχουν σχέση.

Πράγματι, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως οι διάλεκτοι δεν μπορούν να αποτελέσουν πρότυπες γλώσσες για διδασκαλία καθώς είναι μικρός ο αριθμός των ατόμων που τις μιλούν, υπάρχει συχνά έλλειψη στο γραπτό λόγο πολλών προφορικών λέξεων ενώ και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν το κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό σχετικό με τη διάλεκτο ενώ το κόστος είναι πολύ υψηλό σχετικά με την καταγραφή της διαλέκτου γραπτά και καταγραφή κειμένων και ασκήσεων πάνω σε αυτή.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε κοινότητες όπου υπήρχε έντονο το θέμα της ποικιλίας στην εκπαίδευση, έδειξε ότι παρά του ότι εκπαιδευτικοί γονείς και μαθητές ήθελαν η διάλεκτος τους να αναγνωριστεί και να είναι άξια σεβασμού στο σχολείο, υπήρχαν και κάποιοι που θεωρούσαν ότι διδάσκοντας τη διάλεκτο θα επηρεαζόταν αρνητικά η επιτυχία των μαθητών κατά την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί και ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διάλεκτοι είναι εκφραστικοί και για αυτό το λόγο είναι δυνατόν να χρησιμοποιούνται στο σχολείο. Επιπλέον επιχείρημα τους αποτελεί το γεγονός ότι πρέπει να δίνεται στον μαθητή η δυνατότητα να έχει πρόσβαση στο γραμματισμό χωρίς να πιέζεται να μάθει την επίσημη γλώσσα, καθώς για αυτούς η μητρική γλώσσα είναι το καλύτερο βοήθημα για την εισαγωγή του μαθητή στον γραμματισμό για πρώτη φορά (Σπηλιόπουλου, 2015).

Την παραπάνω άποψη δικαιώνουν και πολιτισμικοί λόγοι πέραν των παιδαγωγικών σχετικά με την ωφελιμότητα χρήσης της διαλέκτου για σκοπούς γραμματισμού⁸ καθώς εφόσον η τοπική ποικιλία μιας γλωσσικής κοινότητας αντιπροσωπεύει το πιο οικείο πλαίσιο της ζωής του ατόμου, η διδασκαλία που θα την χρησιμοποιεί, αποβαίνει αποτελεσματική.

Παρόλα αυτά, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως οι μαθητές που μιλούν τη διάλεκτο έχουν «γλωσσικό έλλειμμα» δημιουργούν συνθήκη γλωσσικής ασυνέχειας μεταξύ της «γλώσσας του σπιτιού» και της «γλώσσας του σχολείου» (Τσιπλάκου, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε ερώτηση για το αν οι μαθητές χρησιμοποιούν τη διάλεκτο τους στο σχολείο, ότι ακόμα και μέσα στη τάξη μιλούν και γράφουν στη διάλεκτο αλλά έπειτα από τη διόρθωση ή υπόδειξη του εκπαιδευτικού, μιλούν και δεν γράφουν καθόλου διαλεκτικά. Επιπλέον, στα διαλείμματα όλα τα παιδιά μεταξύ τους μιλάνε με τη διάλεκτο ενώ στο πως αντιμετωπίζουν τη χρήση της διαλέκτου, ανέφεραν πως κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν τα διορθώνουν προφορικά αλλά μόνο στο γραπτό διορθώνον ακόμα και το παραμικρό λάθος, δηλαδή οποιοδήποτε τύπο αποκλίνει από την επίσημη γλώσσα χωρίς να μειώνουν τη γραμματική.

⁸Σε περιπτώσεις κοινωνικής διγλωσσίας ο εγγραμματισμός, γενικά είναι στην ουσία η κατάκτηση της επίσημης γλώσσας που είναι εξωγενής ενώ η φυσικά κατακτούμενη διάλεκτος θεωρείται κατά κύριο λόγο μέσο και εργαλείο καλλιέργειας του εγγραμματισμού, παρόλο που μπορεί να έχει και γραπτή παράδοση.

Ακόμα, επισημαίνουν πως στο γραπτό λόγο μπορεί να σημειώνουν το σωστό τύπο ή να το επισημαίνουν αλλά δεν αφαιρούν βαθμό και επιπλέον σε ερώτηση του εάν η διάλεκτος είναι πιο έντονη στον προφορικό ή γραπτό λόγο, ανέφεραν πως είναι πιο έντονη η χρήση της διαλέκτου στον προφορικό με μεγάλη διαφορά από ότι στον γραπτό και είναι δυνατόν να τα διορθώσουν τουλάχιστον τρεις φορές μέσα στην σχολική ημέρα (Κακριδή, Κατή, Νκηφορίδου, X,X).

Οι εκπαιδευτικοί σε σχετική έρευνα για τη διάλεκτο ανέφεραν επίσης πως ενώ μπορεί κάποιος μαθητές να γνωρίζουν την κοινή νεοελληνική είτε γιατί θέλουν να φανούν αστείοι είτε γιατί θέλουν να τραβήξουν τη προσοχή, χρησιμοποιούν τη διάλεκτο σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συμμαθητές οι οποίοι χρησιμοποιούν ελάχιστα τη διάλεκτο καθώς αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να χρησιμοποιούν μόνο την κοινή νεοελληνική(Κακριδή, Κατή, Νκηφορίδου, X,X).

Σε ερώτημα του εάν οι μαθητές έχουν γνώση της διαλέκτου και της κοινής νεοελληνικής, απάντησαν ομόφωνα όλοι ναι ενώ γενικά και οι ίδιοι απάντησαν πως είναι ανεκτικοί στη χρήση διαλέκτου από τους μαθητές τους έτσι ώστε η διάλεκτος να μην γελοιοποιείται και να μην στιγματίζεται (Πλαδή, 2008). Σε διαφορετικές περιπτώσεις, οι στάσεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από γλωσσική ανασφάλεια κάτι που αντανάκλαται σε μεγάλο ποσοστό κατά την υπερδιόρθωση τους στην ομιλία τους αλλά και κατά τη διόρθωση της γραπτής γλώσσας των μαθητών(Πλαδή, 2008).

Συμπερασματικά, ασχέτως του πως θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται η διάλεκτος στα εκπαιδευτικά πλαίσια, είναι γεγονός πως το σχολείο προωθεί με τρόπο συστηματικό μόνο ορισμένες μορφές της γλώσσας, οι οποίες αποτελούν στην ουσία την επίσημη ή «σωστή» κοινή νεοελληνική. Από την άλλη πλευρά, μία πιο προσεκτική ματιά, αποκαλύπτει ότι το τι είναι τελικά «επίσημο» δεν είναι κάτι παγιωμένο με συνέπεια η διάλεκτος συχνά να επηρεάζει και να διαμορφώνει ή ακόμα και να εισέρχεται στην επίσημη γλώσσα του σχολείου και στα βιβλία που χρησιμοποιούνται. Αντίφαση λοιπόν δημιουργείται καθώς από τη μια πλευρά υπάρχουν συγκεκριμένες συστάσεις για τα βιβλία της γλώσσας ως προς την ορθή χρήση της κοινής νεοελληνικής και από την άλλη τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια έχουν κείμενα που είναι γραμμένα σε διαφορετικές διαλέκτους.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αντίφασης στις συστάσεις παρατηρήθηκε στην Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου όπου το χρονικό επίρρημα «πριν» πρέπει να ακολουθείται από την πρόθεση «από» αλλά όχι από το «μετά» που είναι χρονικό επίρρημα. Συνεπώς είναι σωστό να γράφουμε «πριν από το σχολείο» και όχι «πριν το σχολείο» ενώ το σωστό είναι «μετά τον χειμώνα» και όχι «μετά τον χειμώνα». Η παραπάνω οδηγία είναι σε αντίφαση με άλλες χρήσεις που υποδεικνύονται σε άλλα σχολικά βιβλία, όπως εκείνα που έχουν λογοτεχνικά κείμενα. Σε άλλες περιπτώσεις η αντίφαση στον κανόνα φαίνεται έμμεσα, καθώς οι ίδιοι ή διαφορετικοί συγγραφείς έχουν τη τάση να χρησιμοποιούν διαφορετικούς τύπους και εκφράσεις, όπως για παράδειγμα η χρήση των συνηρημένων ρημάτων που χρησιμοποιούνται με δύο τρόπους ασχέτως εάν μόνο ο ένας θεωρείται ο λόγιος τύπος (Κακριδή, Κατή, Νκηφορίδου, X,X).

1.6 Προτεινόμενα προγράμματα διάδοσης και διδασκαλίας της διαλέκτου

Όπως έχουν δείξει έρευνες, όταν οι μαθητές υποχρεώνονται να κάνουν χρήση μόνο της επίσημης γλώσσας μέσα στη τάξη, κάτι τέτοιο μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για τη μάθηση τους και τελικά οι δραστηριότητες μέσα στη τάξη είναι καλό να στοχεύουν στο να ενθαρρύνουν τους μαθητές στο να χρησιμοποιούν τη διάλεκτο τους με παράλληλη τη χρήση της επίσημης γλώσσας όπως προβλέπεται από του Υπουργείου Παιδείας. Συνεπώς, αποτελεί μονόδρομο η διδασκαλική γλωσσική εκπαίδευση για τις κοινότητες της Ελλάδας όπου ομιλείται η κοινή νεοελληνική και η διάλεκτος της περιοχής (Κακριδή, Κατή, Νκηφορίδου, X,X).

Υπό την επίδραση της κοινωνιογλωσσολογίας, η εκπαιδευτική πολιτική για την γλώσσα στη χώρα μας αλλάζει μεθοδολογία και στόχους για το γλωσσικό μάθημα. Έπειτα από την εισαγωγή νέων βιβλίων για τα γλωσσικά μαθήματα, δίνεται έμφαση στη καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης των μαθητών και εγκαταλείπεται η εστίαση στην αυστηρή διδακτική της Γραμματικής. Πέρα από την προσέγγιση αυτή, τα παιδιά ενθαρρύνονται να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές διαλέκτους και να γνωρίσουν τα μοναδικά χαρακτηριστικά τους (Πλαδή, 2008).

Ουσιαστικά πρόκειται για μία νέου τύπου προσέγγιση επικοινωνίας μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, όπου η γλώσσα ουσιαστικά γίνεται ένα κοινωνικό προϊόν, το οποίο διαμορφώνεται αναλόγως των περιστάσεων της επικοινωνίας. Επίσης, η γλώσσα είναι μέσο πολιτισμού ενώ στόχος του μαθήματος της γλώσσας είναι στις μέρες μας η κατάκτηση συνείδησης του λόγου επικοινωνίας και των διαφορετικών μορφών που μπορεί να λάβει. Προκειμένου οι μαθητές να κατακτήσουν την επίσημη νέα ελληνική, ξεκινούν από τη διάλεκτο που μιλούν με τους γονείς και φίλους, η οποία δεν είναι μία λανθασμένη γλώσσα αλλά αποτελεί κομμάτι του ελληνικού γλωσσικού πλούτου (Πλαδή, 2008).

Αναγκαιότητα του παραπάνω είδους εκπαίδευσης είναι και τα πιθανά μειονεκτήματα που προκαλούνται σε παιδιά που μιλούν τη διάλεκτο από τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διάλεκτο, τις στάσεις των ίδιων των παιδιών

απέναντι στο σχολείο, οι συνήθειες της επικοινωνίας που ποικίλουν και ο βαθμός απόκλισης ανάμεσα στη διάλεκτο και την επίσημη γλώσσα.

Έτσι, η χαμηλή συχνά σχολική επίδοση των μαθητών που μιλούν τη διάλεκτο μπορεί να οφείλεται στο εκπαιδευτικό σύστημα που δεν προωθεί τη γλώσσα του σπιτιού αλλά αντίθετα προωθεί με πίεση και αναγκαστικά την επίσημη γλώσσα (Πλαδή, 2008). Φυσικά σημαντικό στοιχείο στην υποβάθμιση των διαλέκτων είναι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την αγορά εργασίας όπου οι μαθητές που δεν ομιλούν την επίσημη γλώσσα του σχολείου και περιορίζονται μόνο στη χρήση της διαλέκτου δεν έχουν τόσες πιθανότητες επιτυχίας (Σεργίδου, 2006).

Λόγω του ότι τα οφέλη των διαλέκτων και ιδιωμάτων δεν είναι μόνο γλωσσικά αλλά είναι ικανά να συμπληρώνουν την ιστορική γνώση για παλαιότερες εποχές και δίνουν φως στην ιστορία, την κοινωνιολογία αλλά και τη λαογραφία του εκάστοτε πολιτισμού, είναι αναγκαίας σημασίας η εκπαίδευση πάνω σε αυτήν (Σεργίδου, 2006).

Σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα, υπάρχει μία γενική ασυνέπεια ανάμεσα στους γενικούς παιδαγωγικούς στόχους του εγγραμματισμού και στο πως μπορούν να εφαρμοστούν σε πρακτική μορφή. Γενικοί στόχοι είναι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος που στοχεύει στη δημιουργία ικανών ομιλητών και άλλος στόχος είναι η προτεραιότητα που πρέπει να δίνεται στον προφορικό λόγο (Τσιπλάκου, 2007). Ένας ακόμα στόχος είναι η εκμάθηση του προφορικού και γραπτού λόγου που πρέπει να γίνεται με πρακτικό τρόπο μέσα από τη χρήση της γλώσσας ενώ άλλος στόχος είναι η χρήση της κατάλληλης γλώσσας ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση της επικοινωνίας. Τέλος οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν την εκάστοτε γλωσσική ποικιλία είτε πρόκειται για διάλεκτο είτε για τη νεοελληνική (Τσιπλάκου, 2007).

Η πραγματικότητα όμως όπως ειπώθηκε και παραπάνω είναι διαφορετική, καθώς οι στόχοι αυτοί δεν προάγονται καθώς τα περισσότερα κείμενα που διδάσκονται στο σχολείο ανήκουν σε δύο διαφορετικά είδη, δηλαδή μία κατηγορία κειμένων επικεντρώνονται στην περιγραφή και μία άλλη στην αφήγηση ενώ οι ασκήσεις είναι στην ουσία επικεντρωμένες στη γραμματική με έμφαση στην σύνταξη και στη μορφή της γλώσσας χωρίς να στοχεύουν στη σημασία που έχουν οι λέξεις, στις γλωσσικές

λειτουργίες τους ή στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών των ειδών κειμένων που υπάρχουν γενικότερα (Τσιπλάκου, 2007).

Ειδικότερα, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, η δραστηριότητα του που υπάρχει στα βιβλία του Δημοτικού που έχει και είχε τον χαρακτηριστικό τίτλο «Σκέφτομαι και γράφω» αντικατέστησε την παραδοσιακή έκθεση ιδεών χωρίς όμως να πραγματοποιεί κάποια σαφή διάκριση των κειμενικών, δομικών και λειτουργικών γραμματικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικών που διέπουν τόσο τα αφηγηματικά όσο και τα περιγραφικά κειμενικά είδη (Πλαδή, 2008).

Σχετικά με την αναγνώριση και εκτίμηση της διαλέκτου, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ορίζει ότι η γλώσσα της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η κοινή νεοελληνική, και παρόλο που πρέπει οι μαθητές να αναγνωρίζουν την αξία των διαλέκτων και να εξοικειώνονται με αυτές, εντούτοις δεν παρέχονται οδηγίες και πρότυπα για την επίτευξη αυτών των στόχων σε πρακτικό επίπεδο (Τσιπλάκου, 2006).

Μία πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση για διδακτική αξιοποίηση των διαλέκτων στη διδασκαλία μπορεί να γίνει με αφορμή τις διαφημίσεις με εμπλουτισμό του γλωσσικού μαθήματος. Παρόλο που δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες που να ασχολούνται με το πώς μπορεί αυτό να υλοποιηθεί πρακτικά, λόγω του ότι οι διάλεκτοι σε αυτές τις περιπτώσεις αποτελούν μέσο πειθούς, εντούτοις μπορούν οι διάλεκτοι να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά (Κοντοκόστα, 2014).

Χρειάζεται προσεκτικός γραμματικός έλεγχος πρώτα από όλα προτού γίνει κάτι αντικείμενο διδασκαλίας και είναι χρήσιμο να μην αποσυνδέεται η διάλεκτος από το σημειωτικό της πλαίσιο, κάτι που μπορεί να βοηθήσει την πολιτισμική επαναξιολόγηση της. Λόγω των βασικών λειτουργιών των διαλέκτων στη διαφήμιση, που είναι η πολυφωνική, η χιουμοριστική και η μυθοπλαστική, είναι δυνατό να προσφερθούν ποικίλα διδακτικά σενάρια ή περιβάλλοντα (Πολίτη & Κουρδής, XX).

Οι διάλεκτοι που χρησιμοποιούνται στις διαφημίσεις είναι ικανές να βοηθήσουν στη διαμόρφωση κοινωνιογλωσσικής αλλά και επίγνωσης της ιστορίας στους μαθητές για την επίσημη γλώσσα και τυποποίηση της. Ακόμα και η επιτηδευμένη διαλεκτική ομιλία είναι ικανή να δείξει στοιχεία της επίσημης γλώσσας αλλά και να προβληματίσει σχετικά με τις λέξεις που επέτρεψαν στη διάλεκτο να αποκλίνει από άλλες παρόμοιες ή από την ίδια την πρότυπη. Συγκεκριμένα, η γλωσσική

εκμετάλλευση της διαλέκτου μέσα από την υπερβολή που υπάρχει στις διαφημίσεις μπορεί να γίνει μια πολύ ωραία αφορμή για μια κριτική επαναξιολόγηση των προκαταλήψεων γύρω από τη γλώσσα που υπάρχουν γύρω από τη διάλεκτο και την προφορά. Επιπλέον, οι μαθητές είναι ικανοί να εξοικειωθούν με το ύφος και την κοινωνιογλωσσική του πλευρά, κάνοντας μία αποσύνδεση του ύφους και της διαλέκτου από τη διάλεκτο και τα λογοτεχνικά κείμενα. Η έρευνα πάνω στις διαφημίσεις που χρησιμοποιούν τη διάλεκτο μπορεί να έχει ποικίλα πλεονεκτήματα που δεν περιορίζονται μόνο στη γλώσσα (Πολίτη & Κουρδή, XX).

Η εκπαίδευση που προωθεί παράλληλα τη διδασκαλία της γλώσσας αλλά και της διαλέκτου είναι μία προσέγγιση που σιγά σιγά αποκτά όλο και περισσότερους υποστηρικτές και έτσι παρατηρείται δημιουργία προγραμμάτων που είναι διδασκαλικά παρόλο που σπάνια εφαρμόζονται στη πράξη. Η φιλοσοφία γύρω από τα προγράμματα αυτά σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι ότι εάν όλες οι διάλεκτοι και οι γλώσσες αποτελούν πλήρη συστήματα γραμματικής, θα ήταν σωστό να περιγραφεί η γραμματική αλλά και η προφορά των διαλέκτων και να μπορέσουν να συγκριθούν με την επίσημη γλώσσα που προωθείται στο σχολείο. Άλλο παράδειγμα είναι η πρόταση επιφανούς παιδαγωγού για την παιδαγωγική αξιοποίηση της διαλέκτου των Ποντίων και την πιο αποτελεσματική διδασκαλία της επίσημης γλώσσας (Πλαδή, 2008).

2. Β' ΜΕΡΟΣ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις εκπαιδευτικών τόσο εκείνων που μιλούσαν την κρητική διάλεκτο όσο και εκείνων που δεν τη μιλούσαν σχετικά με τη κρητική διάλεκτο κατά τη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν ή όχι τη χρήση διαλέκτου από τους μαθητές και αν συμφωνούν με τη διάδοση της, πως θα μπορούσε να προσεγγιστεί διαθεματικά. Τελευταίο σκέλος ερωτήσεων που σχετίζονται με τον σκοπό της έρευνας ασχολήθηκαν με τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού σχετικά με το αν νιώθει ανασφάλεια ή φόβο να διδάξει παιδιά που μιλούν το κρητικό ιδίωμα είτε εάν θεωρεί πως οι μαθητές του αποφεύγουν να χρησιμοποιούν τη διάλεκτο προκειμένου να μην νιώθει ο ίδιος/α αμήχανα. Αυτός υπήρξε σε γενικές γραμμές ο σκελετός της έρευνας έτσι όπως διαρθρώθηκε μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα που υποστήριζαν τον βασικό και πρωταρχικό στόχο: να διαμορφώσουν μία συνολική – όσο αυτό είναι δυνατό- εικόνα για τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τη κρητική διάλεκτο.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το εάν αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο οι εκπαιδευτικοί τη χρήση του κρητικού ιδιώματος από τους μαθητές τους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ασχολήθηκε με το πώς θα μπορούσε πρακτικά το κρητικό ιδίωμα να ενταχθεί σε ένα διαθεματικό πλαίσιο διδασκαλίας ως ένα ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης συνδεδεμένο με άλλα διδακτικά αντικείμενα που προβλέπονται από το Α.Π σπουδών.

Το τρίτο και τελευταίο ερώτημα αφορούσε περισσότερο συναισθήματα των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στο εάν αισθάνονται αμήχανα όταν διδάσκουν μαθητές που μιλούν ένα συγκεκριμένο ιδίωμα ή εάν προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους υπό τον φόβο ότι μπορεί να μην γίνουν κατανοητοί όταν εξηγούν κάτι στη νεοελληνική.

2.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Έπειτα από τη παράθεση των ερευνητικών ερωτημάτων, πραγματοποιήσαμε κάποιες υποθέσεις σχετικά με αυτά βασισμένα στην προσωπική μας άποψη και αίσθηση από την μικρή μας εμπειρία κατά την επαφή μας με εκπαιδευτικούς και όχι μόνο. Έτσι, υποθέσαμε αρχικά πως οι εκπαιδευτικοί που είναι μη διαλεκτόφωνοι είναι πολύ πιθανό να διορθώνουν τους μαθητές στο γραπτό τους λόγο και δεν ασχολούνται με την ενθάρρυνση της διαλέκτου ενώ σχετικά με τους διαλεκτόφωνους εκπαιδευτικούς υποθέσαμε πως ενθαρρύνουν τόσο τη χρήση του ιδιώματος ενώ παράλληλα δεν διορθώνουν τους μαθητές ούτε στον προφορικό ούτε στον γραπτό λόγο.

Επιπλέον, υποθέσαμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται τόσο θετικοί στην μελέτη του ιδιώματος ως ξεχωριστού αντικειμένου μελέτης, σε περίπτωση όμως που αυτό συμβαίνει, θα μπορούσε να προσεγγιστεί διαθεματικά μέσω του μαθήματος της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας αλλά και μέσω της Γεωγραφίας.

Τέλος, υποθέσαμε πως οι μη διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με τους διαλεκτόφωνους αντιμετωπίζουν άγχος και ανασφάλεια στο να διδάξουν στην νεοελληνική τα μαθήματα της σχολικής ημέρας στους μαθητές που μιλούν το ιδίωμα. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που μιλούν τη διάλεκτο νιώθουν ιδιαίτερα άνετα στο να τη χρησιμοποιούν κατά τη διδακτική τους πράξη καθώς έχουν αυτοπεποίθηση στο να τη χρησιμοποιούν.

2.4 Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ήταν σε σύνολο 40 άτομα εκ των οποίων οι 20 ήταν διαλεκτόφωνοι και οι υπόλοιποι 20 μη διαλεκτόφωνοι. Οι μη διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι ήταν σε σύνολο 20, από αυτούς σε ποσοστό 55.0% ήταν άνδρες και σε ποσοστό 45.0% ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί, σε τιμές εκφρασμένες απόλυτων αριθμών. Με άλλα λόγια μέσα στο ίδιο δείγμα υπήρχαν δύο υποδείγματα όπου στο ένα υπήρχαν εκπαιδευτικοί που μιλούσαν τη κρητική διάλεκτο και άλλοι 20 που δεν την μιλούσαν, συνεπώς ήταν μη διαλεκτόφωνοι. Αναφορικά με τους διαλεκτόφωνους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το φύλο συμμετείχαν γυναίκες σε ποσοστό 45% και άνδρες σε ποσοστό 55%.

Αναφορικά με τις ηλικίες των εκπαιδευτικών του πρώτου δείγματος, το 55% ήταν ηλικίας 30 με 35%, το 20% 35 με 40 ετών, το 10% 50 με 55 ετών, ένα 10% δεν δήλωσε την ακριβή του ηλικία και ένα 5% δήλωσε πως είναι 40 με 50 ετών. Συμπεραίνουμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν νέοι όχι πάνω από 40 ετών.

Σχετικά με τον τόπο καταγωγής των συμμετεχόντων, το 80% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κατάγονταν από το Ηράκλειο Κρήτης, ενώ με ποσοστό 5% κατάγονταν από την Ιεράπετρα Λασιθίου, του Ρεθύμνου Κρήτης, της Σητείας Λασιθίου και των Μοιρών Ηρακλείου αντίστοιχα. Συνεπώς στη πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί κατάγονταν κυρίως από το Ηράκλειο Κρήτης.

Ως τεχνική δειγματοληψίας, έγινε η χρήση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, στην οποία κάθε άτομο του πληθυσμού που μελετάται, έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί και όλη αυτή η διαδικασία γίνεται με βάση κάποιο σκοπό από την πλευρά του ερευνητή που διεξάγει την έρευνα (Ψαρού & Ζαφειρόπουλος, 2001).

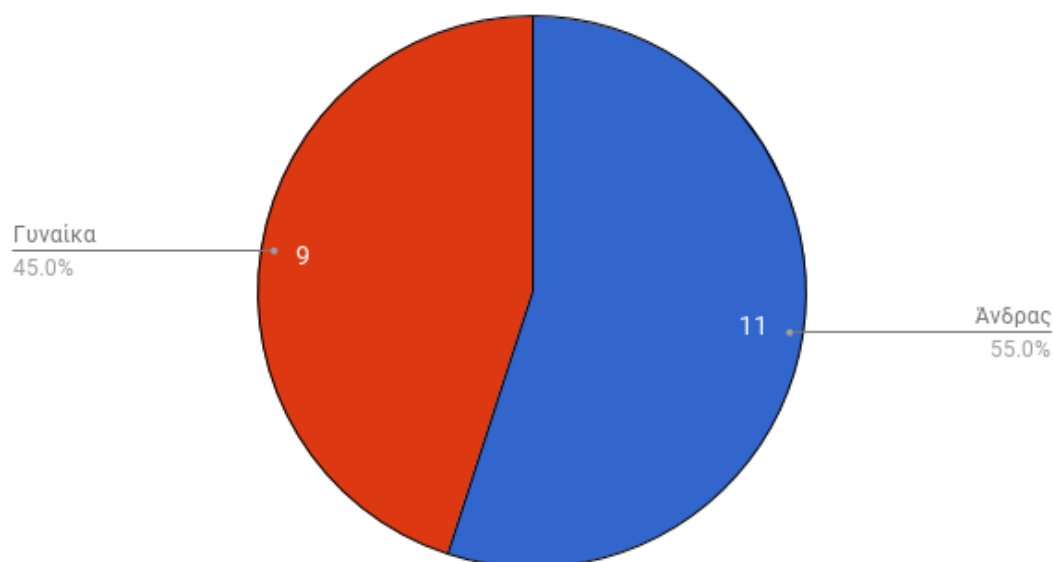
Λόγω του ότι στη τυχαία δειγματοληψία, κάθε μονάδα του πληθυσμού, οφείλει να έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα, ήταν κάτι που βοήθησε στο να αποκτήσει η έρευνα δύο βασικά πλεονεκτήματα. Το πρώτο είναι ότι τα

αποτελέσματα που εξάγονται είναι πιο αντικειμενικά και το δεύτερο, ότι μπορεί το δειγματοληπτικό σφάλμα να μετρηθεί (Ρόντος&Παπάνης, 2004).

Μειονέκτημα της τυχαίας δειγματοληψίας αποτελεί το γεγονός ότι σίγουρα κατά την μετάβαση από την εκτίμηση του δείγματος στο πραγματικό αλλά άγνωστο μέγεθος του πληθυσμού δηλαδή κατά την γενίκευση των αποτελεσμάτων στον γενικό πληθυσμό, υπόκειται σε σφάλμα, παρόλο που είναι μετρήσιμο, ενώ ταυτόχρονα η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας θεωρείται πιο ακριβή στην εφαρμογή της έναντι άλλων περισσότερο χαμηλού κόστους μεθόδων (Ρόντος&Παπάνης, 2004).

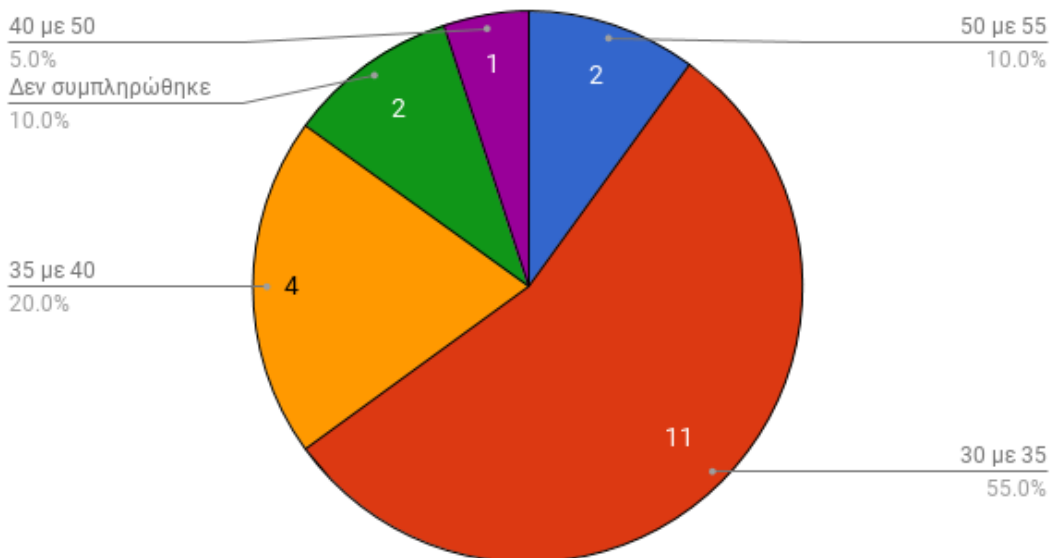
Πιο αναλυτικά: **Διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί**

Φύλο



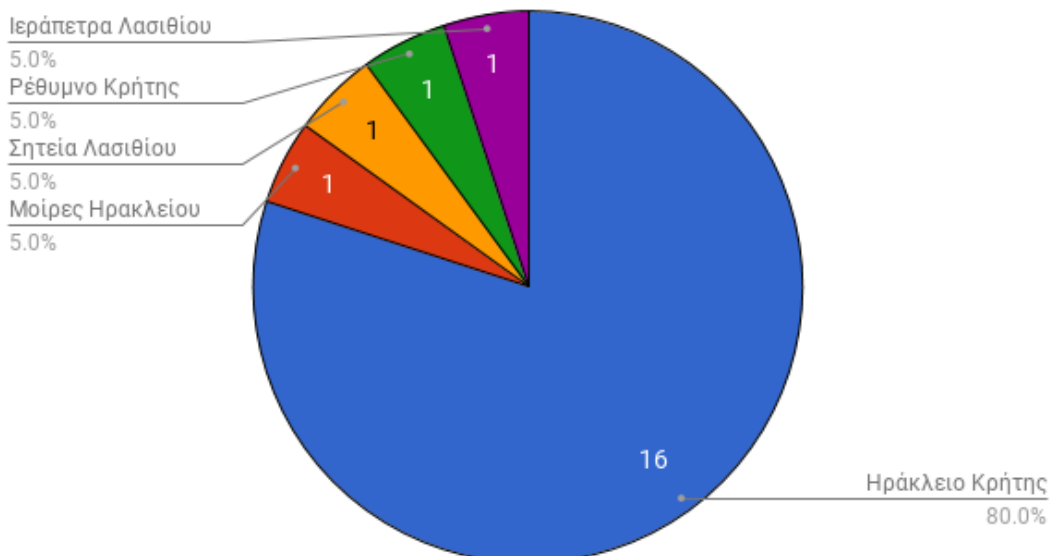
Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η παρούσα ξεκινάει πάντοτε με κάποια προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως είναι το φύλο και η ηλικία. Σε απόλυτους αριθμούς οι γυναίκες που συμμετείχαν είναι 9 και οι άνδρες ήταν λίγοι περισσότεροι, δηλαδή 11 στο σύνολο.

Ηλικία



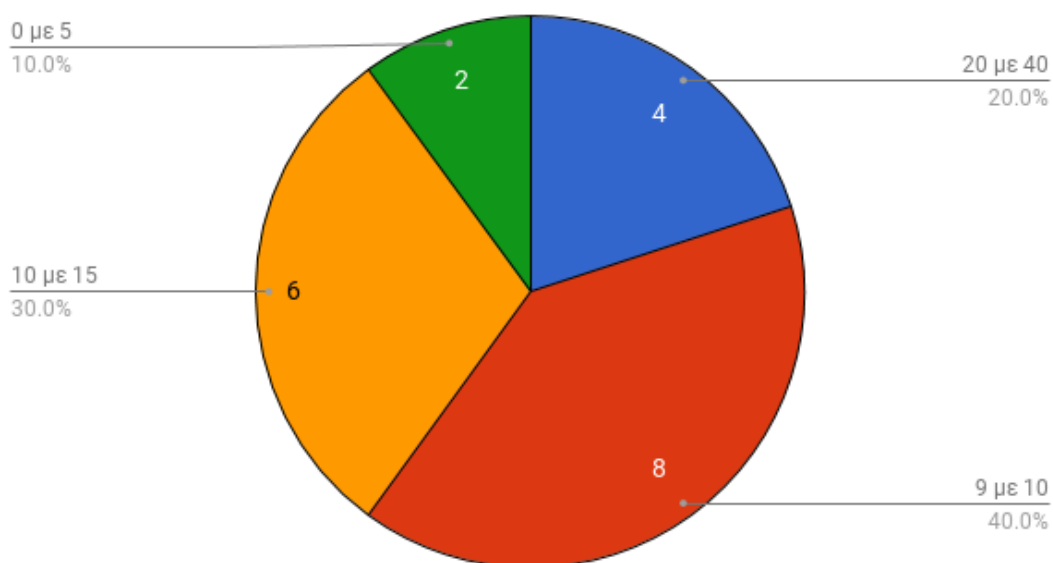
Αναφορικά με τις ηλικίες των εκπαιδευτικών του πρώτου δείγματος, το 55% ήταν ηλικίας 30 με 35%, το 20% 35 με 40 ετών, το 10% 50 με 55 ετών, ένα 10% δεν δήλωσε την ακριβή του ηλικία και ένα 5% δήλωσε πως είναι 40 με 50 ετών. Συμπεραίνουμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν νέοι όχι πάνω από 40 ετών.

Τόπος καταγωγής



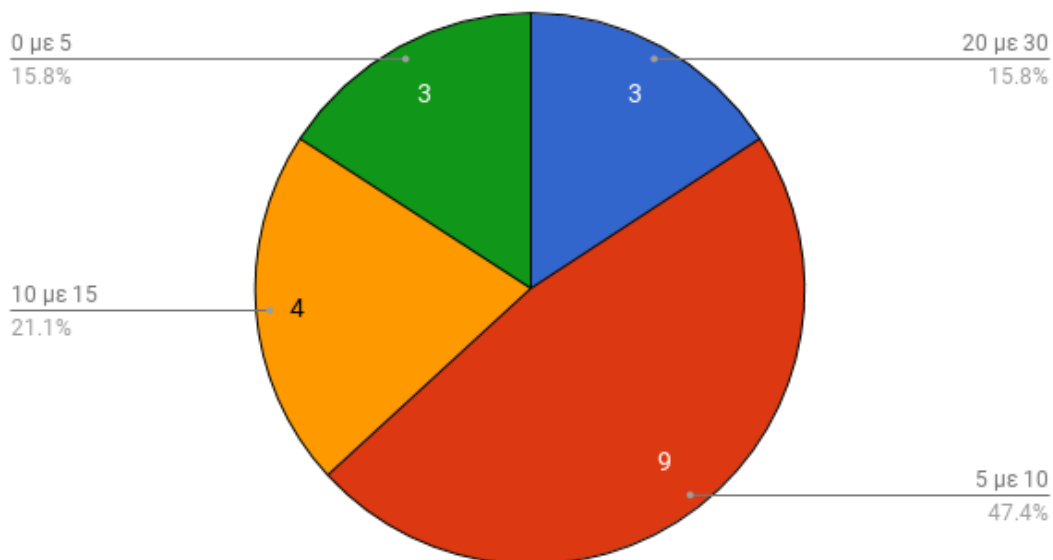
Αναφορικά με τον τόπο καταγωγής των συμμετεχόντων, το 80% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κατάγονταν από το Ηράκλειο Κρήτης, ενώ με ποσοστό 5% κατάγονταν από την Ιεράπετρα Λασιθίου, του Ρεθύμνου Κρήτης, της Σητείας Λασιθίου και των Μοιρών Ηρακλείου αντίστοιχα. Συνεπώς στη πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί κατάγονταν κυρίως από το Ηράκλειο Κρήτης.

Χρόνια προϋπηρεσίας



Σε επόμενη ερώτηση σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο, το 40% ανέφερε πως έχει 9 με 10 χρόνια, το 30% ανέφερε πως έχει 10 με 15 χρόνια, το 20 % ανέφερε πως έχει 20 με 40 χρόνια και μόνο το 10% έχει από 0 έως 5 χρόνια προϋπηρεσία.

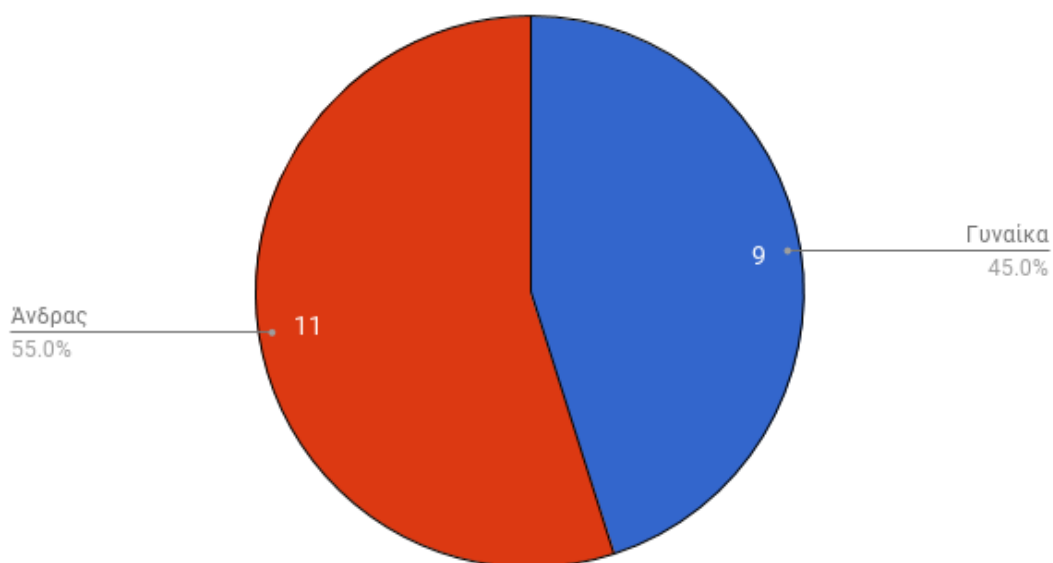
Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο της Δ.Π.Ε Ηρακλείου



Πιο ειδικά σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των ίδιων εκπαιδευτικών σε σχολική μονάδα της Δ.Π.Ε Ηρακλείου, ανέφεραν πως το 47.4% έχει υπηρετήσει 5 με 10 χρόνια, το 21.1 % 10 με 15 χρόνια, το 15.8% 20 με 30 χρόνια, και το ίδιο ποσοστό 0 με 5 χρόνια.

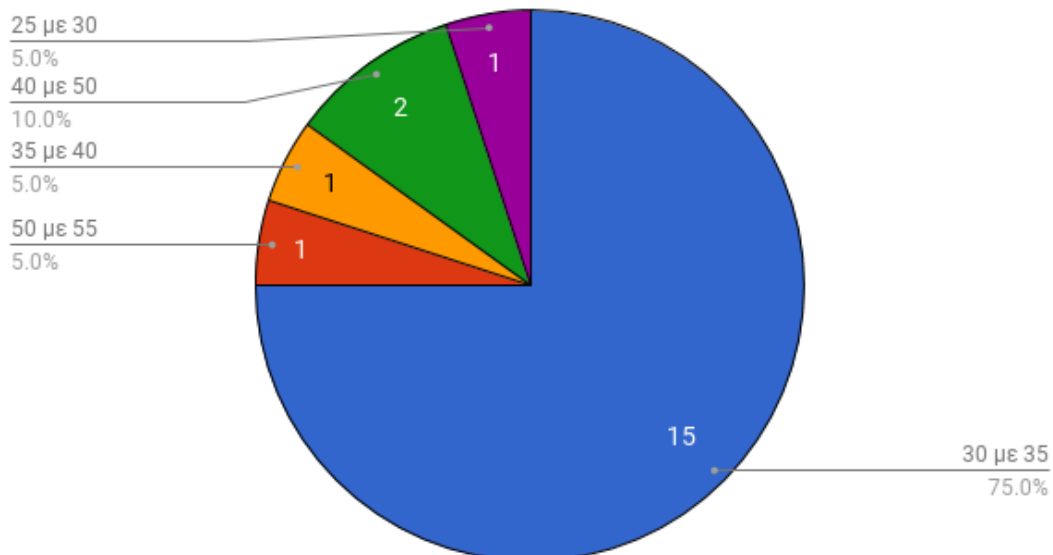
Μη διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί

Φύλο



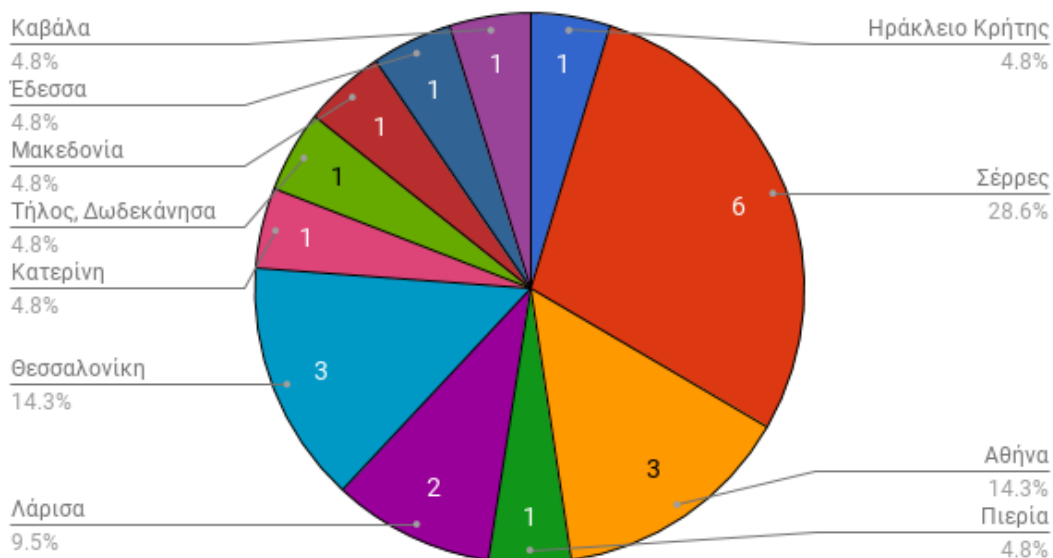
Αναφορικά με τους μη διαλεκτόφωνους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ήταν 11 άνδρες και 9 γυναίκες αντίστοιχα.

Ηλικία



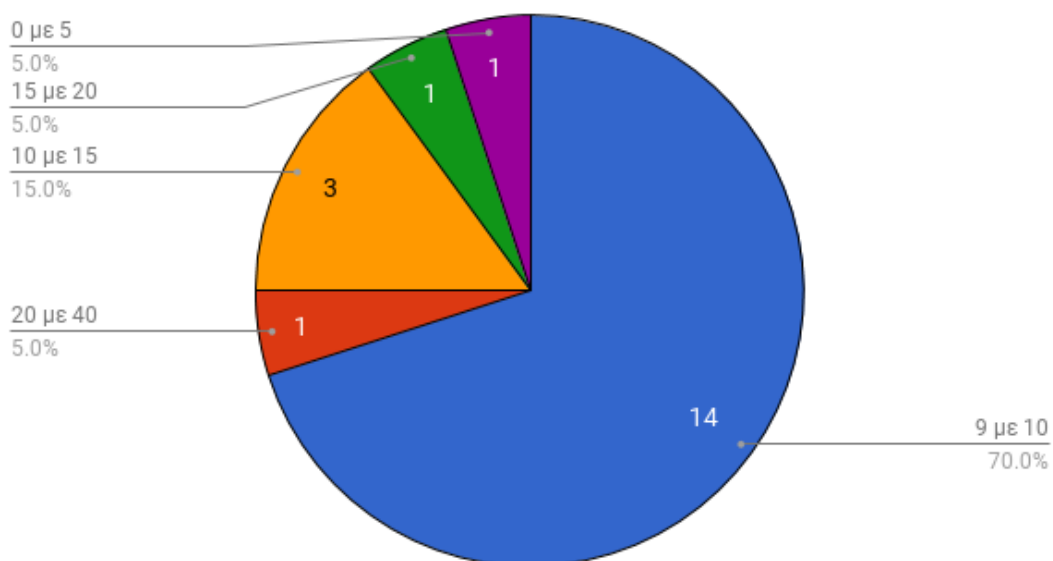
Όσον αφορά τις ηλικίες των εκπαιδευτικών, το 75% ήταν 30 με 35 ετών, το 10% ήταν 40 με 50 ετών, το 5% ήταν 50 με 55 ετών, 35 με 40 ετών και 25 με 30 ετών αντίστοιχα.

Τόπος καταγωγής



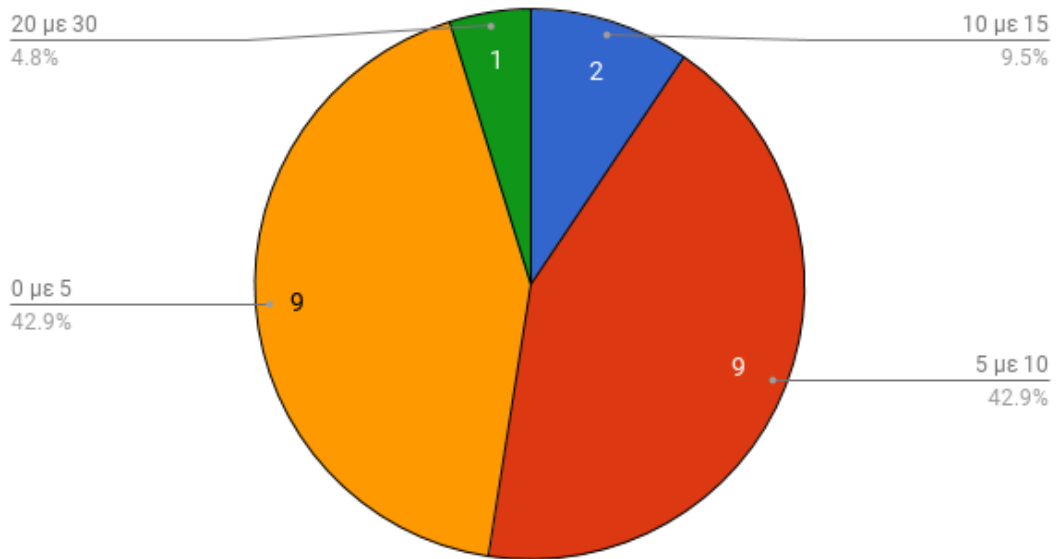
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποικιλία των τόπων καταγωγής των ερωτώμενων, οι οποίοι σε ποσοστό 28.6% κατάγονταν από τις Σέρρες, το 14.3 % κατάγονταν από την Αθήνα, όπως επίσης και το ίδιο ποσοστό κατάγονταν από την Θεσσαλονίκη. Ακολούθως, το 9.5% κατάγονταν από την Λάρισα, ενώ σε ποσοστό 4.8 % κατάγονταν από την Καβάλα, την Έδεσσα, την Μακεδονία, την Τήλο στα Δωδεκάνησα, την Κατερίνη, το Ηράκλειο Κρήτης και την Πιερία.

Χρόνια προϋπηρεσίας



Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών το 70% είχε προϋπηρεσία 9 με 10 χρόνια, το 15% 10 με 15 χρόνια, το 5 % 20 με 40 χρόνια και με το ίδιο ποσοστό ήταν 0 με 5 χρόνια και 15 με 20 χρόνια αντίστοιχα.

Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο Δ.Π.Ε Ηρακλείου



Ειδικότερα για τα χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολική μονάδα της Δ.Π.Ε Ηρακλείου, το 42.9% υπηρέτησε 0 με 5 αλλά και 5 με 10 έτη, το 9.5% υπηρέτησε 10 με 15 έτη και το 4.8% υπηρέτησε 20 με 30 έτη.

2.5 Μεθοδολογία

Αφού οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τους ειδικότερους στόχους της έρευνας, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη μαζί τους η οποία ήταν δομημένη βάσει συγκεκριμένων ερωτημάτων που τέθηκαν (Χρυσανθακοπούλου, 2012).

Ενδιάμεσο βήμα πριν την ανάλυση των δεδομένων τη καταγραφή και την γραφική τους αναπαράσταση ήταν η απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων έπειτα από τη διενέργεια των συνεντεύξεων (Μουτσάκη, 2009).

Αφού πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση μία προς μία των συνεντεύξεων που λήφθηκαν και καταγράφηκαν οι προφορικές συνεντεύξεις γραπτά, τα κυριότερα δεδομένα τους κωδικοποιήθηκαν έτσι ώστε να εξαχθούν τα αντίστοιχα ευρήματα και στη συνέχεια να πραγματοποιηθεί τόσο η ανάλυση όσο και η ερμηνεία τους. Κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης τα δεδομένα που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την ερμηνεία που θα μπορούσαν να έχουν (Καρκανάκη- Καφετζή, 2009).

Ειδικότερα, η διαδικασία της κωδικοποίησης έγινε με βάση συγκεκριμένα στάδια, τα οποία εμπίπτουν στα πλαίσια της ανοικτής, αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης, τα οποία βρίσκονται σε σύνδεση μεταξύ τους (Μουτσάκη, 2009).

Έτσι κατά την παραπάνω διαδικασία διενεργείται μία αλληλουχία των ποιοτικών στοιχείων με συγκεκριμένα ευρήματα που στοχεύουν στο να μπορέσουν να αποκτήσουν ένα νόημα και να ερμηνευτούν ενώ το κέντρο ενδιαφέροντος κινείται γύρω από τα ευρήματα που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και επεξήγηση του θέματος που ερευνάται (Ισαρη & Πούρκος, 2007-2013).

Στη συνέχεια αυτής της διαδικασίας, τα δεδομένα τα οποία κωδικοποιούνται βοηθούν στο να γίνει περισσότερο κατανοητή η σχέση μεταξύ τους η οποία είναι αιτιακή ενώ κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης που είναι η αξονική γίνεται μία επιλογή των θεματικών οι οποίες χρειάζεται να αναλυθούν βαθύτερα και έχουν ιδιαίτερη σημασία κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Χρυσανθακοπούλου, 2012).

Παράλληλα, παρέχονται επιπρόσθετα ευρήματα που είναι κωδικοποιημένα τα οποία λειτουργούν επικουρικά στην προσπάθεια αυτή ενώ κατά την επιλεκτική κωδικοποίηση, επιλέγονται από τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα κάποια που είναι πιο αντιπροσωπευτικά και πιο λίγα με στόχο να προκύψουν σε γενικές γραμμές οι κεντρικοί άξονες της ανάλυσης του θέματος οι οποίοι διασυνδέονται μεταξύ τους αλλά και με μικρότερες θεματικές ενότητες (Καρκανάκη & Καφετζή, 2009).

Αφού οι απαντήσεις περάστηκαν σε ένα αρχείο Excel στη συνέχεια μέσω του προγράμματος google drive, έγινε η γραφική αναπαράσταση τους σε σχεδιαγράμματα πίτας με αναφερόμενα τόσο τα ποσοστά όσο και οι απόλυτες τιμές των αποτελεσμάτων.

2.6 Εργαλεία

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνέντευξη η οποία είναι μία τεχνική που στοχεύει να οργανώσει ό,τι ειπώθηκε προφορικά μεταξύ του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου έτσι ώστε ο πρώτος να αποκτήσει πληροφορίες και δεδομένα για ένα θέμα που ερευνά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Παρόμοιος ορισμός αναφέρει πως η συνέντευξη είναι μία μέθοδος έρευνας των κοινωνικών επιστημών που διενεργείται μεταξύ δύο ατόμων ή ανάμεσα στον ερευνητή και σε μία ομάδα συμμετεχόντων και μπορεί να διενεργηθεί είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε μέσω τηλεφώνου, χρησιμοποιούμενο είτε ως βασική προσέγγιση σε μία έρευνα είτε με συνδυασμό μεθόδων όπως στη περίπτωση μίας μελέτης περίπτωσης (Φίλιας, 1996).

Πολύ συχνά, η συνέντευξη ίσως αποτελεί και μία ψυχική κατάθεση εντός της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας δύο ατόμων προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα για μία κατάσταση και δίνει έμφαση στην ποιοτική πλευρά της έρευνας όπως επίσης και στην προσωπική επαφή και επικοινωνία ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Ο ερευνητής τις περισσότερες φορές, οργανώνει τη συνέντευξη δημιουργώντας έναν οδηγό συνέντευξης και σε γενικές γραμμές η μορφή της ή η τεχνική της επηρεάζεται από τον βαθμό ελευθερίας που δίνει ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αλλά και το πώς καταγράφονται οι πληροφορίες που ελήφθησαν (Φίλιας, 1996).

Λόγω του ότι η συνέντευξη έχει έναν ειδικό στόχο, ο ερευνητής προσπαθεί να κατευθύνει τη συζήτηση και γενικά να μην παρεκκλίνει από το θέμα δεχόμενος πληροφορίες που δεν του είναι χρήσιμες. Έτσι, το ένα πρόσωπο μπορεί να οριστεί ως ο ερευνητής που φέρει την ευθύνη της όλης διαδικασίας και ο συνεντευξιαζόμενος ως το άλλο πρόσωπο ενώ οι μεταξύ τους σχέσεις είναι ευδιάκριτες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Επιπλέον, οι ερευνητές στην έρευνα λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ο οποίος παροτρύνει τα άτομα που δίνουν συνέντευξη να μοιραστούν μεγάλο κομμάτι της προσωπικής τους ζωής και σε περίπτωση που ο ερευνητής πραγματοποιήσει μία

ερώτηση ο συμμετέχων αντίστοιχα δεν μπορεί να ρωτήσει τον ερευνητή την ίδια ερώτηση. Έτσι, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δύο άτομα συνεργάζονται και έχουν κοινό στόχο την μελέτη ενός θέματος ή την επίλυση ενός ζητήματος που αφορά κυρίως τον ερευνητή (Φίλιας, 1996).

Επιπρόσθετα, παρόλο που σε μία συζήτηση οι συμμετέχοντες της έρευνας μπορεί να συμπεριφέρονται αυθόρμητα, οι ενέργειες του ερευνητή αντιθέτως οφείλουν να μην είναι αυθόρμητες, με συγκεκριμένο στόχο και ενσυνείδητα επιλεγμένες έτσι ώστε να εξυπηρετήσουν την έρευνα (Φίλιας, 1996).

Η ευγένεια τίθεται ως βασική προϋπόθεση διεξαγωγής της συνέντευξης. Δηλαδή, είναι δύσκολο να συμμετάσχει κάποιος σε μία έρευνα που του φέρονται με αγένεια. Δεύτερον, είναι πολύ σημαντική η επιθυμία του συμμετέχοντα να επηρεάσει την έρευνα καθώς ο ίδιος θα μιλήσει, θα απαντήσει και θα μοιραστεί σκέψεις και συναισθήματα εφόσον θεωρεί πως η έρευνα μπορεί να φανεί χρήσιμη στο μέλλον όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και γενικά για το κοινωνικό σύνολο (Φίλιας, 1996).

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα του ερευνητή που θέτει τη συνέντευξη θα πρέπει να είναι η οικειότητα που πρέπει να επιδεικνύει και η συμπάθεια, να δείχνει επιπλέον ενδιαφέρον αλλά και αποδοχή στον συνομιλητή του αλλά και κατανόηση τόσο με λεκτικό τρόπο όσο και με μη λεκτικό εμπνέοντας τον συνεντευξιζόμενο (Φίλιας, 1996).

Ακόμη, ο ερευνητής θα ήταν καλό να διευκολύνει τον συμμετέχοντα στην έρευνα να καταλάβει καλύτερα, να ακούει ενεργητικά κάτι που σημαίνει να ακούει περισσότερο και να μιλά λιγότερο πραγματοποιώντας ερωτήσεις που δεν είναι διφορούμενες και μη ξεκάθαρες αλλά ερωτήσεις που έχουν επαγγελματική γλώσσα, δηλαδή, ερωτήσεις που έχουν κάποιο σκοπό και είναι αμερόληπτες (Φίλιας, 1996).

Βάσει όλων των παραπάνω, παρόλο που δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες για την επιτυχημένη συνέντευξη, θα μπορούσε να ειπωθεί πως σε γενικές γραμμές μία συνέντευξη για να θεωρηθεί επιτυχής σχετίζεται κυρίως με τις ικανότητες του ερευνητή. Με άλλα λόγια, σχετίζεται με την ικανότητα να διαλέγεται, να είναι ικανός να θέτει ερωτήσεις αλλά και να ακούει προσεκτικά όπως επίσης και να κρατά καλές σημειώσεις καθώς ο συμμετέχων μιλά. Για να γίνει αυτό σαφώς χρειάζεται προετοιμασία και εκπαίδευση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

2.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Ο όρος αξιοπιστία, σχετίζεται με τη συνέπεια που έχει μία έρευνα όσες φορές κι αν επαναληφθεί να δίνει τα ίδια ευρήματα ως αποτέλεσμα ενώ σχετίζεται επίσης με τη συνοχή και την γενικότερη ομοιογένεια που έχει ως εργαλείο έρευνας στο βαθμό φυσικά που απαλλάσσεται από το τυχαίο σφάλμα. Ο όρος «εγκυρότητα» από την άλλη, έχει σχέση με το κατά πόσο ένα εργαλείο μετρά αυτό για το οποίο έχει σχεδιαστεί να μετρήσει και σχετίζεται με το συστηματικό σφάλμα(Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Ως δείκτη εγκυρότητας θα μπορούσε να είναι πως το συγκεκριμένο εργαλείο είναι ευρέως διαδεδομένο στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο που δεν προΐδέαζαν τον συμμετέχοντα στο να απαντήσει με συγκεκριμένο τρόπο μέσω χρήσης μιας λέξης που πιθανόν να υποδείκνυε ποια θα ήταν η σωστή αναμενόμενη απάντηση.

Το μειονέκτημα βέβαια, που μπορεί να εντοπιστεί στο εργαλείο ίσως αποτελεί το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 40 εκπαιδευτικούς διαλεκτόφωνους και μη ενώ θα μπορούσε να διανεμηθεί σε 40 διαλεκτόφωνους και 40 μη διαλεκτόφωνους οι οποίοι να υπηρετούν σε διαφορετικές περιφέρειες της Κρήτης, συνεπώς τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν με τόση ευκολία.

2.8 Δεοντολογία της έρευνας

Προτού επιλεγεί το δείγμα που θέλει ο ερευνητής, ο ίδιος θα πρέπει να είναι σίγουρος πως μέσα στα πλαίσια της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθεί, τηρεί ταυτόχρονα όλους τους κανόνες δεοντολογίας που προβλέπονται για την έρευνα. Οι κανόνες αυτοί συγκεκριμένοι και σαφείς, και διαμορφώθηκαν ως αποτέλεσμα των αντιδράσεων που σημειώθηκαν έπειτα από μια δημοσίευση ενός αριθμού ερευνών που δεν ακολούθησαν αυτόν τον κανόνα, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Dunn&Chadwick, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες σε μελέτες στον πραγματικό κόσμο μπορεί συχνά να συμμετάσχουν σε μια έρευνα χωρίς να το ξέρουν ή να είναι συνειδητοποιημένοι σε αυτό. Ακόμη, υπάρχει η πιθανότητα να παραπλανηθούν όσον αφορά τον πραγματικό σκοπό της. Συνεπώς είναι καίριας σημασίας να δοθεί πρωτεύουσα σημασία στις δεοντολογικές πτυχές της έρευνας, ήδη από τη διαδικασία προετοιμασίας της. Πιο ειδικά, η δεοντολογία έρευνας σχετίζεται με κανόνες συμπεριφοράς(Reynolds, 1979). Βέβαια να σημειωθεί πως συχνά ο όρος δεοντολογία είναι διαφορετικός με αυτόν της «ηθικής», όπου παρόλο που και οι δύο ασχολούνται με το τι είναι, σωστό ή λάθος, εντούτοις η δεοντολογία αναφέρεται σε γενικές αρχές μιας αποδεκτής συμπεριφοράς, ενώ η ηθική ασχολείται περισσότερο με το αν μια πράξη είναι σωστή ή λανθασμένη(Robson, 2007).

Αποκλείοντας λοιπόν την κατασκευή ψεύτικων δεδομένων και πρακτικών που απορρίπτονται, όπως η παραποίηση των δεδομένων ή η χρήση δεδομένων ή αποτελεσμάτων ερευνών χωρίς τη συμμετοχή του ερευνητή και χωρίς την απαραίτητη βιβλιογραφική αναφορά, ή η χρησιμοποίηση ανηλίκων χωρίς την έγκριση των γονιών τους, μπορούν να αναφερθούν οι σημαντικοί κανόνες δεοντολογίας(Robson, 2007).

Ακόμη, πρέπει να γίνει αναφορά στην απαγόρευση του δικαιώματος που έχουν οι καθηγητές πανεπιστημίων να παρουσιάσουν ως δικές τους εργασίες φοιτητών τους χωρίς οι ίδιοι να δώσουν άδεια για αυτό όπως επίσης και το γεγονός ότι τα μόνα άτομα που έχουν δικαίωμα να είναι συγγραφείς μίας εργασίας είναι εκείνα που όντως συνέβαλαν ή διεξήγαγαν την έρευνα. Έτσι προκύπτει πως βασικός

κανόνας δεοντολογίας είναι η εθελοντική συγκατάθεση των συμμετεχόντων της έρευνας γνωρίζοντας όλες τις παραμέτρους (Robson, 2007).

Ακόμη, οι συμμετέχοντες της έρευνας πρέπει να έχουν προστασία από σωματικούς και ψυχικούς κινδύνους, να είναι ανώνυμοι, δηλαδή όλες οι προσωπικές τους πληροφορίες να παραμένουν εμπιστευτικές έτσι ώστε να μην γίνει σύνδεση προσώπων και απαντήσεων. Από την πλευρά τους οι συμμετέχοντες είναι καλό να είναι ειλικρινείς ως προς τα στοιχεία που δίνουν στην έρευνα(Παπαναστασίου & Παπαναστασίου,2014).

3.Γ'ΜΕΡΟΣ

3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το μέρος της παρούσας εργασίας, θα γίνει ανάλυση των αποτελεσμάτων έτσι όπως αυτά προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα τόσο σε διαλεκτόφωνους εκπαιδευτικούς όσο και σε μη διαλεκτόφωνους. Η παράθεση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν θα γίνει αρχικά για τους διαλεκτόφωνους εκπαιδευτικούς, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μιλούν την κρητική διάλεκτο. Στη συνέχεια έπειτα από τους είκοσι διαλεκτόφωνους εκπαιδευτικούς και η παράθεση των απόψεων τους σχετικά με την κρητική διάλεκτο και πως αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία τους τη χρήση της από τους μαθητές, θα γίνει παράθεση των επόμενων είκοσι εκπαιδευτικών οι οποίοι αυτή τη φορά δεν ήταν διαλεκτόφωνοι, δηλαδή δεν μιλούσαν την κρητική διάλεκτο και πως εκείνοι αντιμετωπίζουν την χρήση της. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον και άλλοτε θα επιβεβαιωθούν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία ενώ άλλες φορές θα διαψευστούν καθώς δεν υποστηρίζονται από τις πηγές που ήδη υπάρχουν για τη κρητική διάλεκτο μέσα από την παράθεση συγκεκριμένων πηγών. Σχετικά με τη δομή της παρουσίασης των ευρημάτων, επιλέχθηκε πρώτα να παρουσιάζονται τα διαγράμματα πίτας και στη συνέχεια να αναλύονται και να επιβεβαιώνονται ή όχι από την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

3.1 Γ' ΜΕΡΟΣ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Έρευνα για διαλεκτόφωνους εκπαιδευτικούς



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι μαθητές χρησιμοποιούν τη κρητική διάλεκτο και αν όντως το κάνουν εάν εμφανίζεται στον γραπτό λόγο ή στον προφορικό ή και στις δύο περιπτώσεις. Έτσι, σε ποσοστό 65% οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι μαθητές κυρίως στον προφορικό λόγο χρησιμοποιούν το κρητικό ιδίωμα, σε ποσοστό 25% οι μαθητές χρησιμοποιούν τόσο προφορικά και γραπτά την κρητική διάλεκτο, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό, αυτό του 5% ανέφεραν πως είτε δεν χρησιμοποιούν καθόλου την κρητική διάλεκτο σε οποιαδήποτε μορφή της είτε τη χρησιμοποιούν μόνο στον γραπτό λόγο. Πιο ειδικά, επιλέχθηκαν κάποια αποσπάσματα που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ξεχώρισαν από τις υπόλοιπες απαντήσεις στα οποία οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

«Κατά βάση οι μαθητές από σχολεία της υπαίθρου είναι αυτοί, οι οποίοι χρησιμοποιούν ιδιωματικά στοιχεία στο λόγο του. Αυτό γίνεται κυρίως στον προφορικό

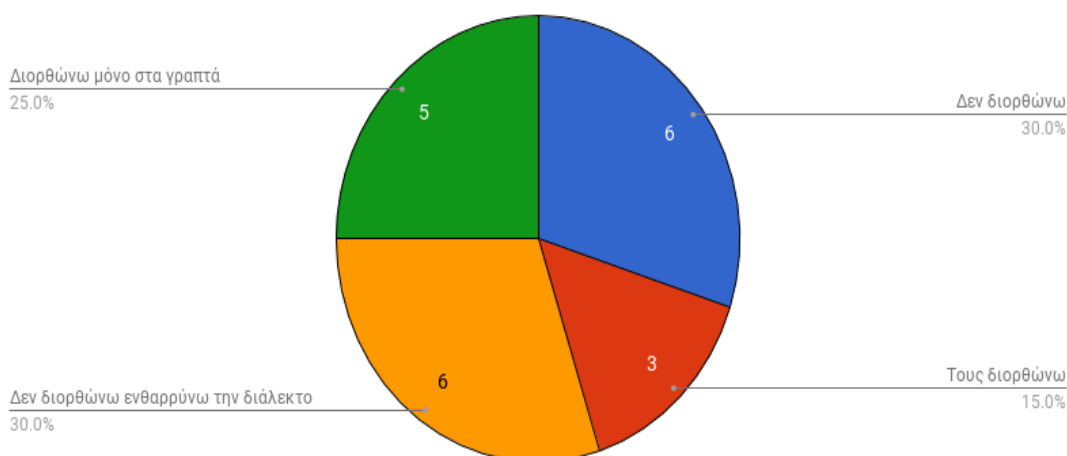
λόγο και λιγότερο στον γραπτό. Στα σχολεία της πόλης δε συναντάς συχνά μαθητές που να χρησιμοποιούν πολλές ιδιωματικές λέξεις»(Άνδρας εκπαιδευτικός, 33 ετών).

«Οι μαθητές των αστικών κέντρων δεν χρησιμοποιούν ιδιωματικά στοιχεία στον λόγο τους» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 38 ετών).

«Ναι, οι μαθητές χρησιμοποιούν ιδιωματικά στοιχεία στη σχολική τάξη. Με το πέρασμα όμως των χρόνων, μπορώ να το περιγράψω, παρατηρώ αλλαγές στον τρόπο και στον βαθμό χρήσης. Τα παιδιά ακόμα στην ηλικία αυτή, παρόλο που διδάσκονται, δεν ξεχωρίζουν πολύ το γραπτό από τον προφορικό λόγο. Δηλαδή γράφουν όπως μιλούν» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 50 ετών).

Η βιβλιογραφία αναφέρει πως ορισμένες διάλεκτοι έχουν μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης κατά τη διάρκεια διαλείμματος στο σχολείο ενώ άλλοι εμφανίζονται πολύ συχνά τόσο στο διάλειμμα όσο και στο μάθημα. Τέτοιου είδους έρευνες αποκαλύπτουν στοιχεία των πρακτικών της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι μαθητές ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την μεταγλωσσική ενημερότητα (Τσιπλάκου, 2006).

Ενθαρρύνετε τη χρήση διαλέκτου ή διορθώνετε;



Στο επόμενο ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν διορθώνουν τους μαθητές τους όταν χρησιμοποιούν την κρητική διάλεκτο, τόσο γραπτά όσο και προφορικά, ή αντιθέτως τους ενθαρρύνουν να συνεχίζουν να καλλιεργούν και να μιλούν την διάλεκτο. Έτσι, το 30 % απάντησε πως δεν διορθώνει τους μαθητές του καθόλου ούτε σε γραπτό ούτε σε προφορικό επίπεδο, και επίσης ένα 30% δεν διορθώνει αλλά αντίθετα ενθαρρύνει την χρήση του κρητικού ιδιώματος. Τέλος, ένα 25% ανέφερε πως μόνο στον γραπτό λόγο και όχι στον προφορικό διορθώνει τους μαθητές του και ένα 15% δεν τους διορθώνει καθόλου. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

«Οι ιδιοματισμοί και οι ντοπιολαλιές είναι μέρος της παράδοσης και της πολιτισμικής μας κληρονομιάς. Για αυτό το λόγο τα ελληνικά θεωρούνται μια από τις πιο πλούσιες γλώσσες στον κόσμο. Σαν εκπαιδευτικός λοιπόν δε μπορώ να αποθαρρύνω τη χρήση ιδιοματικών λέξεων ή φράσεων, ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο που είναι και πιο διαδεδομένη ενδέχεται, καμιά φορά να διορθώσω κάποια ιδιοματική έκφραση που μου φαίνεται αδόκιμη, στο γραπτό λόγο» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 33 ετών).

« Με ενδιαφέρει να καταλάβουν τη διαφορά κρητικού ιδιώματος και ΝΕ και όχι να μην χρησιμοποιούν τοπικά ιδιώματα» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 31 ετών).

«Θεωρείται απολύτως φυσιολογικό να χρησιμοποιούνται ιδιοματισμοί, κυρίως στα σχολεία της επαρχίας. Επομένως όποια προσπάθεια μη χρήσης τους από τους μαθητές, θα τους δυσκολέψει περισσότερο. Άλλωστε η κρητική ντοπιολαλιά βασίζεται εν πολλοίς στην αρχαία ελληνική γλώσσα» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 30 ετών).

«Το δυσάρεστο είναι ότι όταν γίνεται χρήση της διαλέκτου με εστίαση στα φωνολογικά χαρακτηριστικά της, π.χ γίνεται με τρόπους καζούρας» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 50 ετών).

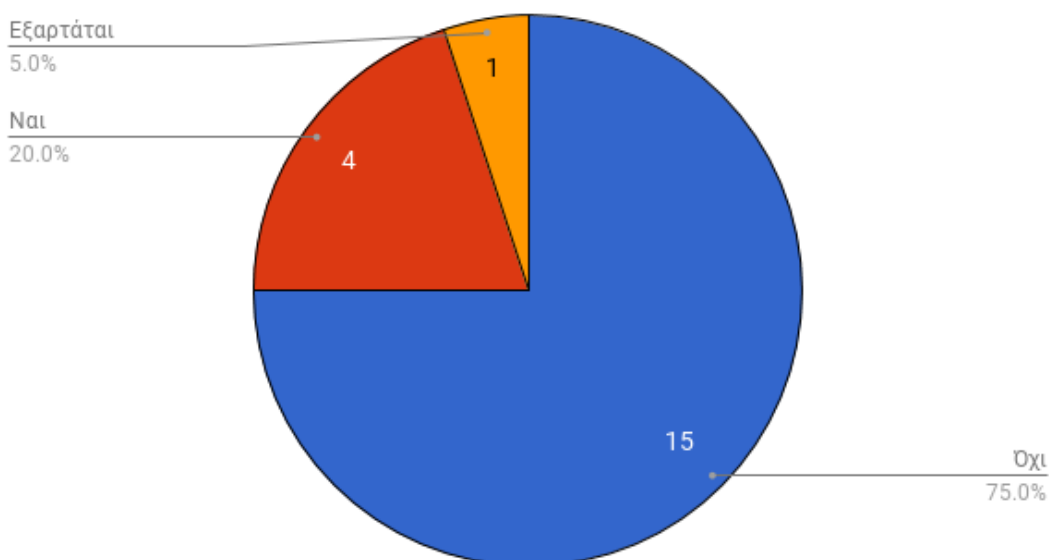
« Και στις δύο περιπτώσεις δεν διορθώνω τους μαθητές.Θεωρώ ότι τα τοπικά ιδιώματα της χώρας μας δεν πρέπει να ξεχαστούν ή να θεωρηθούν κάτι ξένο γλωσσικά από τους μαθητές. Η ιδιοματική γλώσσα κάθε περιοχής φανερώνει την πολιτισμική ταυτότητα εκείνου που τη μιλάει. Απλά επισημαίνω στα παιδιά την ίδια έκφραση που χρησιμοποιούν και στην ελληνική εξηγώντας τους πως πρέπει να χρησιμοποιούμε και τα δύο μέσα αλλά να είμαστε προσεκτικοί ανάλογα με το πλαίσιο της συζήτησης ή του κειμένου που καλούμαστε να γράψουμε» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 31 ετών).

«Στις μικρότερες τάξεις είμαι ελαστικός μόνο στον προφορικό λόγο.Στις μεγαλύτερες τάξεις είμαι πιο αυστηρός, εντός πάντα της πόλης. Σε ημιορεινές και ορεινές περιοχές που υπηρέτησα οποιαδήποτε προσπάθεια στάθηκε άκαρπη» (Άνδρας εκπαιδευτικός).

«Είναι επιθυμητό οι μαθητές να γνωρίζουν την τοπική τους διάλεκτο και να ενθαρρύνονται προκειμένου να την χρησιμοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 30 ετών).

Η βιβλιογραφία αναφέρει πως το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να κάνει παρουσίαση της επίσημης γλώσσας όχι ως τη μόνη σωστή γλώσσα ή την πιο άρτια αγνοώντας τη μητρική διάλεκτο των μαθητών. Αν αυτό δεν γίνει, η εκπαίδευση αποτελεί ένα θεσμό που λογοκρίνει και υποβαθμίζει όλες τις διαλέκτους προωθώντας τη σχολική αποτυχία, κυρίως για μαθητές που ανήκουν στα κατώτερα στρώματα που μιλούν το ιδίωμα (Σεργίδου, 2006).

Είναι η χρήση διαλέκτου εμπόδιο στην γλωσσική ανάπτυξη;



Σχετικά με το ερώτημα του εάν η χρήση του κρητικού ιδιώματος και μάλιστα η συνεχής χρήση του είναι δυνατόν να αποτελέσει εμπόδιο στην γλωσσική ανάπτυξη της κοινής νεοελληνικής γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 75% απάντησαν πως η χρήση της δεν παρεμποδίζει την γλωσσική ανάπτυξη της κοινής

νεοελληνικής, σε ποσοστό 20% απάντησαν πως μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο ενώ ένα 5% απάντησε πως δεν μπορεί να δώσει μία σαφή απάντηση διότι κάτι τέτοιο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

Ειδικότερα, χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που ανέφεραν πως:

« Όχι ίσα – ίσα θεωρώ ότι τους βοηθάει στο μάθημα της γλώσσας. Κι αυτό γιατί έτσι εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο των μαθητών, διασφαλίζεται η επιθυμητή πολυμορφία της γλώσσας, αποτρέπεται η πολιτιστική ισοπέδωση και η λεκτική μονομέρεια» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 33 ετών).

«Όχι αντίθετα πολλές φορές αποτελούν κίνητρο για γλωσσολογική ανάλυση και περαιτέρω κατανόηση της γλώσσας» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 35 ετών).

Αντίθετοι προς την ανάπτυξη του κρητικού ιδιώματος ανέφεραν:

«Ναι φυσικά μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο. Χρησιμοποιώντας ιδιώματα δεν μπορούν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και να το εντάξουν στο γραπτό λόγο» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 32 ετών).

«Θεωρώ πως ναι. Έχοντας κάνει και αναπληρωτής εκτός Κρήτης, η χρήση τους ήταν και εκεί έντονη, π.χ μάθαιναν καλύτερα να μιλούν και να γράφουν τη ΝΕ οι αλλοδαποί μαθητές από τους ντόπιους» (Άνδρας εκπαιδευτικός).

Από την άλλη πλευρά εμφανίστηκαν και μετριοπαθείς εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως εξαρτάται εάν θα αποτελέσει εμπόδιο ή όχι στην εξέλιξη της κοινής νεοελληνικής, αναφέροντας πως:

«Όταν η χρήση τους δεν γίνεται σε ακραία μορφή, ώστε να δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και δεν υπάρχει εμμονή στη χρήση τους, τότε δεν μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην πρόοδο του γλωσσικού μαθήματος και στην εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας.» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 34 ετών).

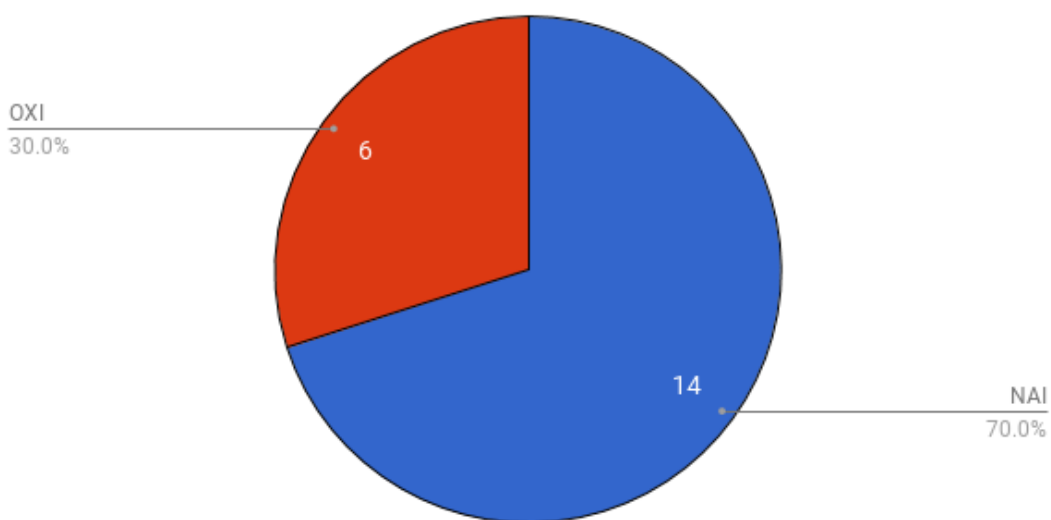
«Δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, όμως η σαφής διάκριση ιδιοματισμού και επίσημης γλώσσας είναι αναγκαία. Δεν γράφουμε όπως μιλούμε και το αντίστροφο» (Άνδρας εκπαιδευτικός).

«Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας, επομένως, η υπερκείμενη (superposed) ποικιλία (α) δεν κατακτάται με τρόπο φυσικό αλλά μαθαίνεται στο

σχολείο, (β) μπορεί να είναι μια νεκρή γλώσσα ή η γλώσσα μιας άλλης γλωσσικής κοινότητας και (γ) χρησιμοποιείται στη δημόσια, επίσημη επικοινωνία αλλά όχι στον ιδιωτικό χώρο (το τελευταίο είναι το κριτήριο της λειτουργικής διαφοροποίησης)»(Τσιπλάτου, 2007,σελ. 58).

«Έρευνες παρατηρούν ότι τα παιδιά που μιλούν διαλεκτικά και όχι την πρότυπη γλωσσική ποικιλία, αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσκολίες σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που είναι ομιλητές της πρότυπης γλώσσας, κι αυτό γιατί, ενώ ακόμη και οι ομιλητές της πρότυπης αντιμετωπίζουν στιγμές σύγχυσης στην επιλογή επίσημης ή ανεπίσημης γλωσσικής χρήσης, οι διαλεκτόφωνοι έχουν πολύ περισσότερες παρόμοιες στιγμές σύγχυσης στην επιλογή επίσημης – πρότυπης και ανεπίσημης – διαλεκτικής γλωσσικής επιτέλεσης, γεγονός που φορτώνει τη μνήμη και παρέχει πολύ περισσότερες ευκαιρίες για λάθη. Ένα από τα προβλήματα που σχετίζονται με την εκμάθηση μιας δεύτερης διαλέκτου, δηλαδή της πρότυπης, είναι το γεγονός ότι οι ομιλητές δε γνωρίζουν πάντα ποιες είναι οι ακριβείς διαφορές ανάμεσα στις πρώτες και τις δεύτερες διαλέκτους» (Πλαδή, 2008,σελ.44).

Είναι αναγκαία η χρήση ιδιωμάτων ως ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης;



Σχετικά με το ερώτημα του εάν είναι αναγκαία η χρήση της κρητικής διαλέκτου ως ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης, το 70% των ερωτηθέντων απάντησε καταφατικά και το 30% απάντησε πως δεν θεωρεί πως πρέπει να αποτελέσει

ξεχωριστό αντικείμενο προς έρευνα. Ρίχνοντας μια ματιά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εκείνοι που απάντησαν καταφατικά αναφέρουν πως:

«Ναι είναι αναγκαία γιατί εμπλουτίζει το λεξιλόγιο των μαθητών, αποτελεί κοινό σημείο για μια ομάδα, που μπορεί ο εκπαιδευτικός να το εκμεταλλευτεί σε οφέλη της διδασκαλίας του. Επίσης, αντανακλά παράδοση και πολιτισμό ενός τόπου» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 53 ετών).

«Θεωρώ πως τα παιδιά πρέπει να μελετήσουν παραπάνω και σοβαρά το τοπικό μας ιδίωμα. Αυτό μπορεί να γίνει στο μάθημα της Γλώσσας με μικρά σχέδια εργασίας. Είναι οι λέξεις, οι ήχοι των παππούδων μας και δεν πρέπει να χαθούν!» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 50 ετών).

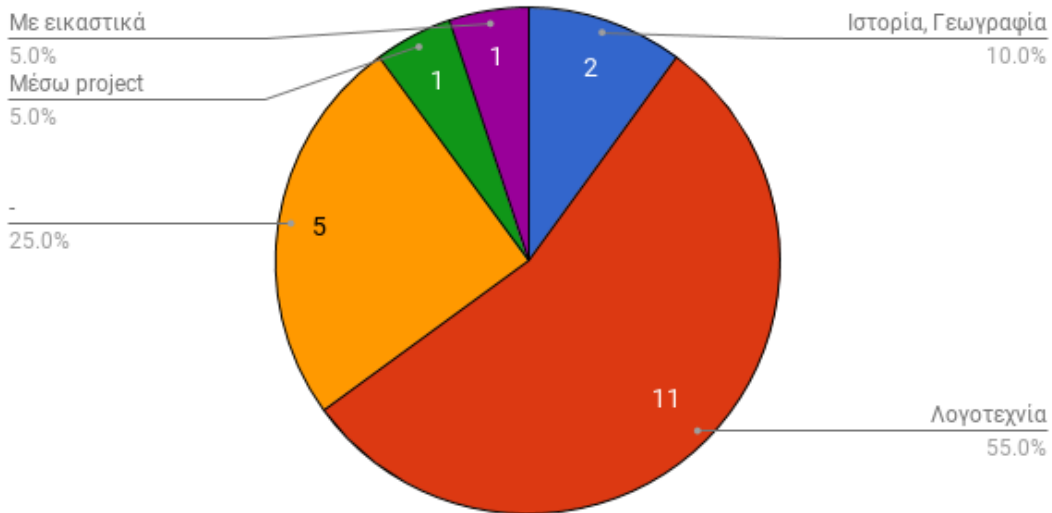
«Θεωρώ πως θα ήταν μία καινοτομία που θα είχε πολλά οφέλη. Θα κέντριζε το ενδιαφέρον των παιδιών, θα καταπιάνονταν κατά συνέπεια με διάφορα θέματα τοπικής ιστορίας, πολιτισμικού ενδιαφέροντος και θα καλλιεργούνταν ίσως καλύτερα η εθνική συνείδηση και ταυτότητα» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 31).

Άλλοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μία διαφορετική άποψη και ανέφεραν:

«Ως ξεχωριστό αντικείμενο όχι. Αλλά, όταν γίνεται χρήση ιδιωμάτων από τους μαθητές να αξιολογείται ως προς τις συνέπειες της π.χ όταν εμποδίζει την εκμάθηση της κοινής γλώσσας ή δυσκολεύεται η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, θα πρέπει να γίνεται λόγος και για τα θετικά και τα αρνητικά» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 30 ετών).

Η παραπάνω άποψη θεωρεί ότι η γλώσσα το έθνος και η 'καθαρότητα' των δύο, κινδυνεύουν ουσιαστικά από τη διάλεκτο σώμα ξένο που απειλεί την γλώσσα και προσπαθεί να διαστρεβλώσει την εθνική ταυτότητα(Χρηστίδης, 2001)

Με ποιο τρόπο μπορεί η διάλεκτος να προσεγγιστεί διαθεματικά;



Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που στο προηγούμενο ερώτημα απάντησαν καταφατικά, στη συνέχεια ρωτήθηκαν περισσότερο συγκεκριμένα με ποιο τρόπο μπορεί η χρήση ιδιωμάτων όπως είναι η κρητική διάλεκτος να αποτελέσει ερέθισμα για διαθεματική διδασκαλία. Έτσι, το 55% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως μέσω του μαθήματος της Λογοτεχνίας ή της Γλώσσας αυτό μπορεί να γίνει δυνατό, καθώς οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με κείμενα που εμπεριέχουν την κρητική διάλεκτο και θα αρχίσουν να μπαίνουν στη διαδικασία να την διακρίνουν από την νεοελληνική αλλά και να μπορούν να εκτιμήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της που την καθιστούν μοναδική. Χαρακτηριστικά, οι υποστηρικτές αυτής της άποψης αναφέρουν πως πέραν της εκτίμησης των γλωσσικών της χαρακτηριστικών είναι δυνατόν να μπορέσουν να έρθουν σε επαφή και να διδαχθούν και άλλες υψηλές αξίες ή να γνωρίσουν στάσεις ζωής που είναι άξιες προς μίμηση:

«Ένα από τα πιο γνωστά, ιδιωματικά, λογοτεχνικά, μυθιστοριογραφικά έργα είναι ο Ερωτόκριτος του Βιντσέντζου Κορνάρου. Μέσα από αυτό το έργο μπορούν οι μαθητές να γνωρίσουν ήθη και έθιμα μιας παλαιότερης εποχής. Κεντρικό θέμα είναι ο έρωτας ανάμεσα στον Ερωτόκριτο και την Αρετούσα. Όμως, γύρω του περιστρέφονται

και μπορούν να διδαχθούν αξίες όπως: η τιμή, η φιλία, η γενναιότητα και το κουράγιο. Επίσης μπορεί να γίνει σύνδεση διαφόρων λογοτεχνικών έργων, όπως και το παραπάνω, με άλλα γνωστικά αντικείμενα αλλά και με δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας και με καλλιέργεια συναισθημάτων» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 33 ετών).

«Με διάφορα γλωσσικά παιχνίδια που θα εμπεριέχουν τοπικές γλωσσολαλίες από διάφορους τόπους της Ελλάδας. Με αυτό τα παιδιά θα είναι σε θέση να βρουν ομοιότητες και συγγένεια στα διάφορα ιδιώματα αλλά και να κατανοήσουν την κοινή τους βάση, που είναι η ελληνική γλώσσα αλλά και οι επιρροές άλλων γλωσσών» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 31 ετών).

«Διαθεματικά μέσα από τη Λογοτεχνία και από τα κόμικς» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 30 ετών).

«Μέσα από μικρά σχέδια εργασίας. Είναι οι λέξεις, οι ήχοι των παππούδων μας και δεν πρέπει να χαθούν!» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 50 ετών).

«Γλωσσικά κείμενα με ιδιοματικές λέξεις. Ανάδειξη περιοχών με ιδιαίτερη χρήση των ιδιοματισμών. Σύγκριση ιδιωμάτων διαφορετικών περιοχών». (Άνδρας εκπαιδευτικός, 31 ετών).

Άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως το κρητικό ιδίωμα θα μπορούσε να διδαχθεί διαθεματικά όχι μόνο μέσω της Λογοτεχνίας αλλά και μέσω άλλων διδακτικών αντικειμένων και χαρακτηριστικά ανέφεραν:

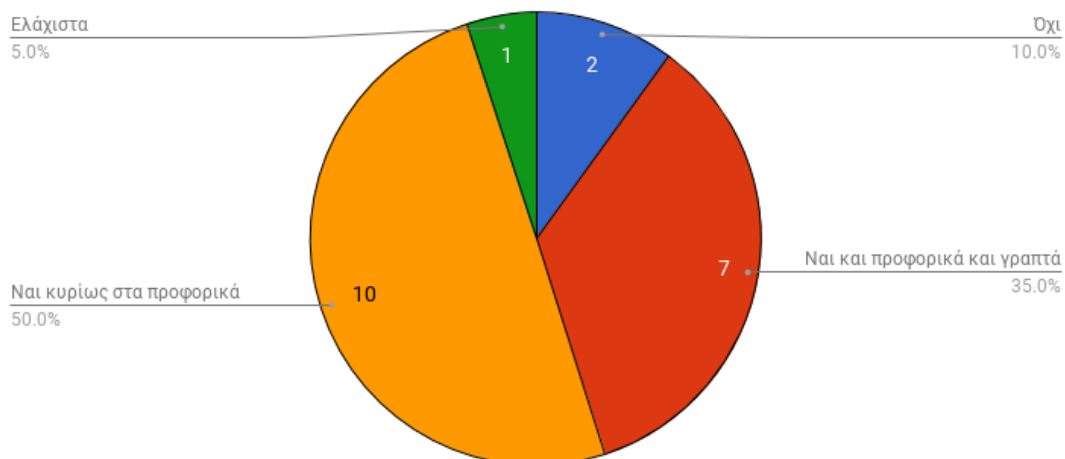
«Το κρητικό ιδίωμα θα μπορούσε να διδαχθεί διαθεματικά ως project σε συνδυασμό με την τοπική ιστορία, την γεωγραφία του τόπου, καθώς και με εικαστικές ή μουσικές δημιουργίες» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 38 ετών).

« Η αξιοποίηση των ιδιωμάτων πρέπει να εδράζεται στη σαφή της στόχευση σχετικά με την επίσημη μορφή της ΝΕ, να την εμπλουτίζει και να τη γονιμοποιεί δημιουργικά. Συνοπτικά, η διαθεματική αξιοποίηση των ιδιωμάτων δύναται να γίνει με: Την συναρμογή τους με την τοπική ιστορία, την αξιοποίηση του ποιητικού και πεζογραφικού πλούτου της ελληνικής γραμματείας ,π.χ Ν. Καζαντζάκης. Τέλος, την ετυμολογική ανάλυση των λέξεων και του εννοιολογικού τους φορτίου από τόπο σε τόπο» (Άνδρας εκπαιδευτικός από την Ιεράπετρα).

«Ενδιαφέρον είναι ακόμα το γεγονός ότι για έναν αιώνα σχεδόν η κρητική διάλεκτος ήταν η λογοτεχνική γλώσσα των ελληνοφώνων. Αυτή η ευρεία πρόσληψη της κρητικής λογοτεχνίας στα Βαλκάνια περιορίζεται μόνον από τις νέες ιδέες του διαφωτισμού. Μόνον ο Ερωτόκριτος επέζησε ως μια συγκινητική ιστορία αγάπης σε μορφή φτηνού λαϊκού βιβλίου που διαβάζεται από υπηρέτριες, όπως θυμάται ο Γιώργος Σεφέρης από τα νιάτα του στη Σύμρνη»(Puchner, 2015).

Μη διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί

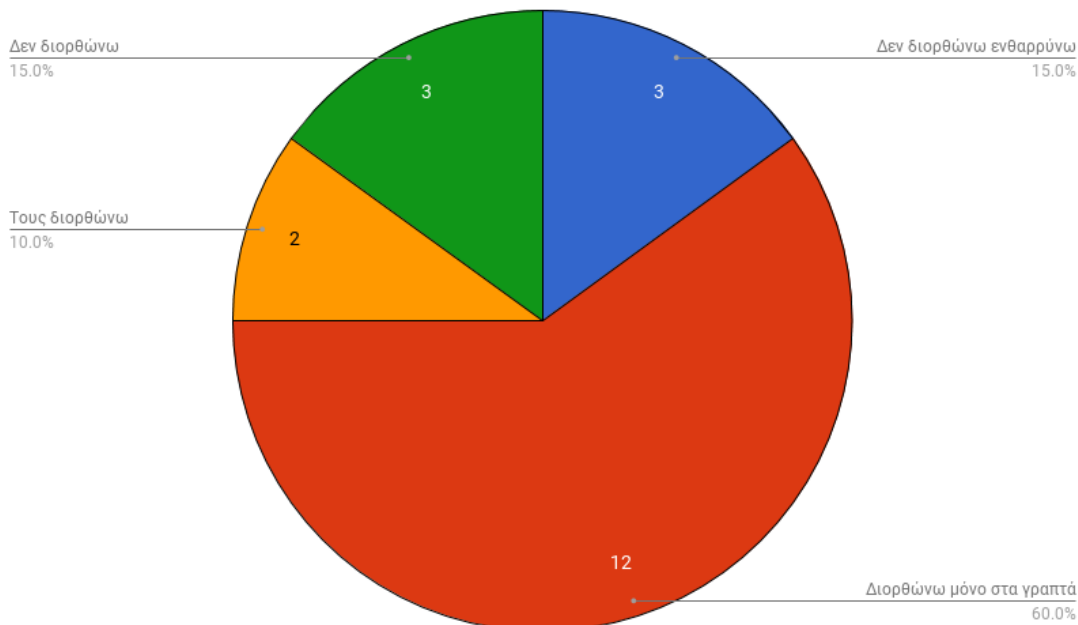
Χρησιμοποιούν οι μαθητές τη διάλεκτο και αν ναι πότε;



Αναφορικά με το ερώτημα του εάν οι μαθητές των μη διαλεκτόφωνων εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν τη διάλεκτο και αν αυτό συμβαίνει αν γίνεται στον γραπτό ή προφορικό λόγο απάντησαν σε ποσοστό 50% πως χρησιμοποιούν το κρητικό ιδίωμα κυρίως στον προφορικό λόγο, το 35% ανέφερε πως οι μαθητές τη χρησιμοποιούν τόσο γραπτά όσο και προφορικά με την ίδια σχεδόν συχνότητα ενώ ένα 10% απάντησε πως οι μαθητές του δεν την χρησιμοποιούν καθόλου και ένα 5% ότι την χρησιμοποιούν ελάχιστα.

Η βιβλιογραφία αναφέρει πως «στον προφορικό λόγο τους ακολουθούν σε χαμηλότερη συχνότητα οι λεξιλογικές διαλεκτικές παρεμβολές. Κάτι που πρέπει, επίσης, να σημειωθεί είναι ότι τα παιδιά κάποιες φορές δείχνουν αμηχανία και διστακτικότητα να χρησιμοποιήσουν λέξεις που χρησιμοποιούνται με δύο τύπους στην κοινότητα, το διαλεκτικό και τον τύπο της πρότυπης - που χρησιμοποιούν και στο σχολείο - αλλά επαναλαμβάνουν με δύο ή τρεις τύπους τις λέξεις που χρησιμοποιούν»(Πλαδή, 2008,σελ.80).

Ενθαρρύνετε τη χρήση διαλέκτου ή διορθώνετε;

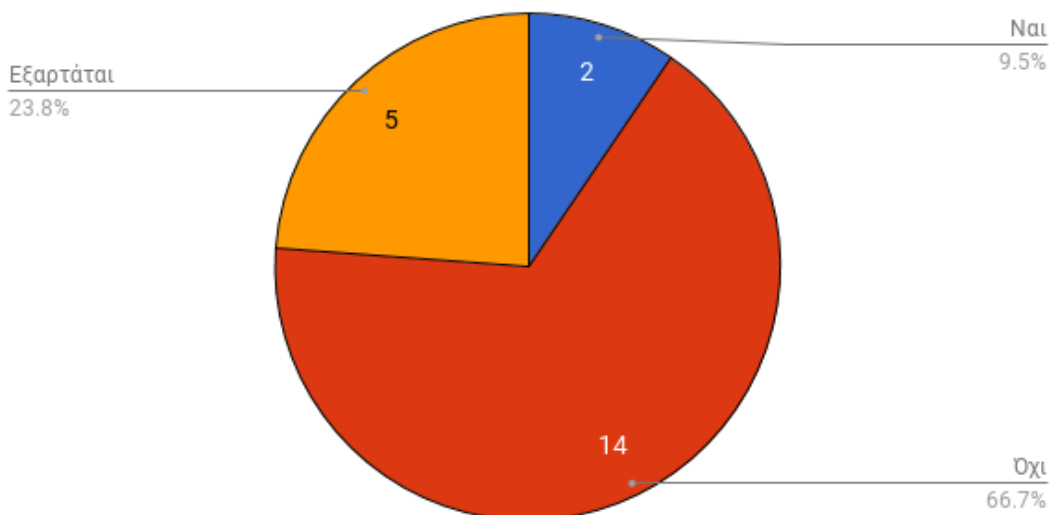


Στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε το εάν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη χρήση του κρητικού ιδιώματος από τους μαθητές τους ή εάν όταν την χρησιμοποιούν τους διορθώνουν. Έτσι, σε ποσοστό 60% ανέφεραν πως διορθώνουν μόνο στο γραπτό λόγο ενώ το 15% ανέφερε πως δεν τους διορθώνει ή και μπορεί να τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν το ιδίωμα τους. Μόλις ένα 10% ανέφερε πως τους διορθώνει γενικότερα είτε προφορικά είτε γραπτά.

«Ολόκληρη η πάλη των τάξεων μπορεί κάποτε να συνοψίζεται στην πάλη για μια λέξη, εναντίον μιας άλλης λέξης. Η γλώσσα μπορεί να ταυτιστεί με μια κοινωνική ομάδα, γιατί γίνεται η ίδια μια κοινωνική ομάδα ή ένας άλλος μηχανισμός. Είναι ένα εργαλείο που εξυπηρετεί την κοινωνία και έχει άμεση σχέση με τις κοινωνικές τάξεις. Η παραγωγή της γλώσσας δεν είναι ανεξάρτητη από τη θέση που κατέχουν οι ομιλητές στο χώρο, ούτε από τις συνδιαλλαγές που έχει το άτομο με την κοινωνία. Όμως ο γλωσσολόγος Staline υποστηρίζει πως η γλώσσα δεν δημιουργήθηκε μόνο από μια κάποια τάξη, αλλά από όλες τις κοινωνικές τάξεις και δημιουργήθηκε για να ικανοποιεί όλες ανεξαιρέτως τις κοινωνικές τάξεις. Με βάση αυτή την άποψη ο Staline δεν αποδέχεται την άποψη ότι η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό προϊόν, όπου η ανώτερη

κοινωνική τάξη διατηρεί τους κώδικες της με τους οποίους δυναστεύει τις υπόλοιπες»(Σεργίδου, 2006, σελ.52).

Είναι η χρήση της διαλέκτου εμπόδιο στην γλωσσική πρόοδο τους;

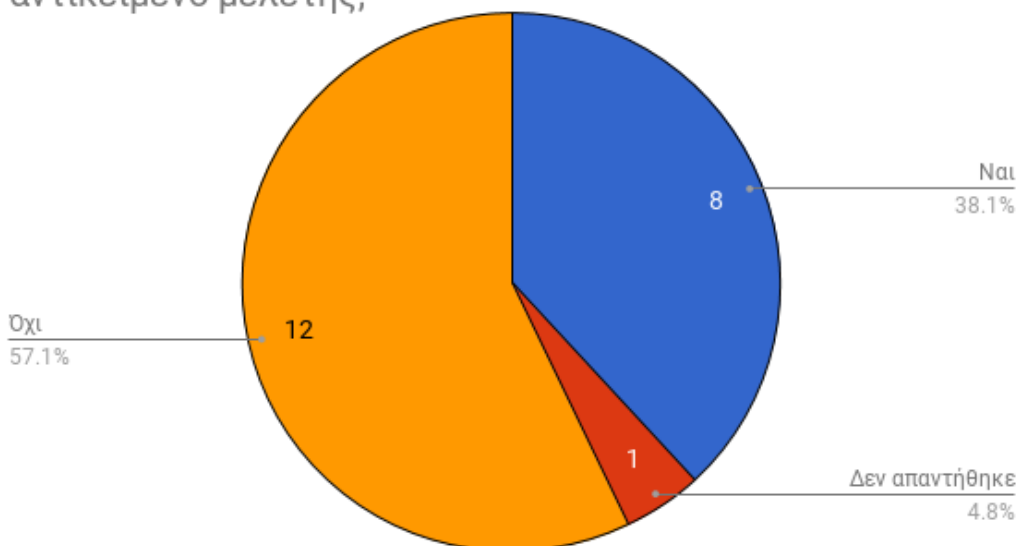


Θεωρούν όμως οι μη διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί ότι η χρήση της διαλέκτου αποτελεί εμπόδιο στην γλωσσική τους πρόοδο και εξέλιξη τους σχετικά με την νεοελληνική γλώσσα; Το 66.7% ανέφερε πως δεν θεωρεί τη χρήση της διαλέκτου εμπόδιο για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, το 23.8% ανέφερε πως αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και περιστάσεις και ένα 9.5% ανέφερε πως θεωρεί ότι η συνεχής χρήση της κρητικής διαλέκτου είναι δυνατόν να αποτελέσει εμπόδιο στην γλωσσική τους ανάπτυξη.

«Η γλώσσα παρουσιάζει ετερογένεια σχετικά με το ύφος, τις κοινωνικές τάξεις, την ηλικία, το φύλο των ομιλητών. Ο κάθε ομιλητής διαθέτει ένα και μοναδικό ύφος, δεν χρησιμοποιεί μια και μόνη διάλεκτο και παράγει ανάλογα με την κοινωνικό-πολιτιστική του περίσταση ομιλίες που ανήκουν σε διάφορα γλωσσικά συστήματα. Είναι αποδεδειγμένο πως οι ομιλητές τροποποιούν το ύφος τους ανάλογα με το βαθμό επισημότητας της κατάστασης. Αυτή η τροποποίηση του ύφους απασχολεί κυρίως την κοινωνιογλωσσολογία. Η κοινωνιογλωσσολογία κάνει αυτό το διαχωρισμό και διαχωρίζει την γλώσσα σε «γλώσσα των εργατών και γλώσσα των χωρικών». Πράγματι μέσα από έρευνες που διεξήγαγε ο Labov για την γλώσσα των Αφρικοαμερικανών, απέδειξε πως η κοινωνική θέση είναι καθοριστική για την γλωσσική συμπεριφορά.

Από παράδειγμα αποτελούν έρευνες που επιβεβαιώνουν πως τα παιδιά της κατώτερης τάξης, που υστερούν πολιτιστικά και ιδιαίτερα τα μαύρα παιδιά χρησιμοποιούν γλώσσα που είναι φλύαρη, άλογη και αγράμματη»(Σεργίδου, 2006).

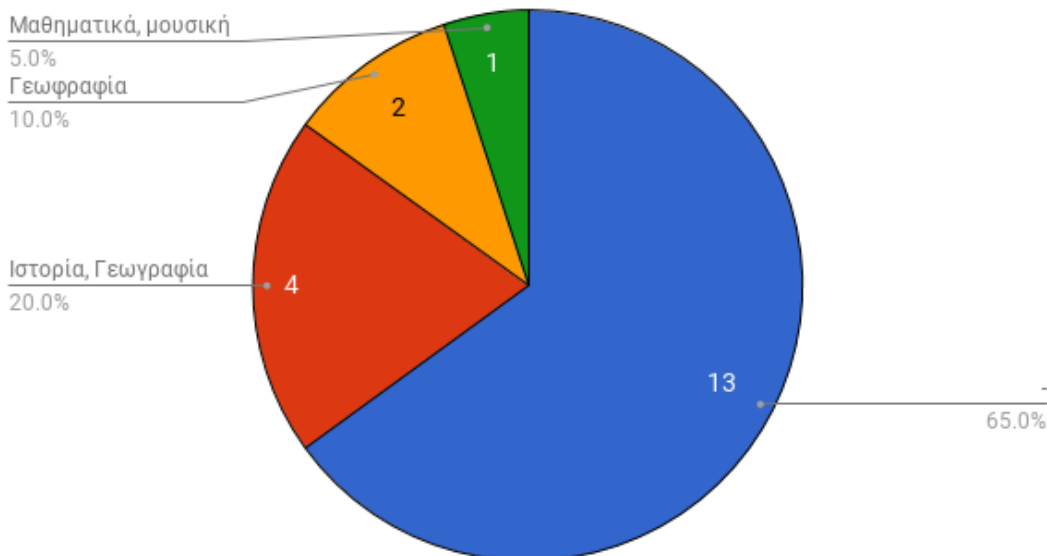
Είναι αναγκαία η ενσωμάτωση των ιδιωμάτων ως ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης;



Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί που δεν ομιλούν την κρητική διάλεκτο θεωρούν ότι είναι αναγκαία η μελέτη της ξεχωριστά, ανέφεραν σε ποσοστό 57.1% πως κάτι τέτοιο δεν τους φαίνεται αναγκαίο, ενώ πέραν ενός 4.8% που δεν απάντησαν το 18.1% ανέφερε πως όντως είναι αναγκαία.

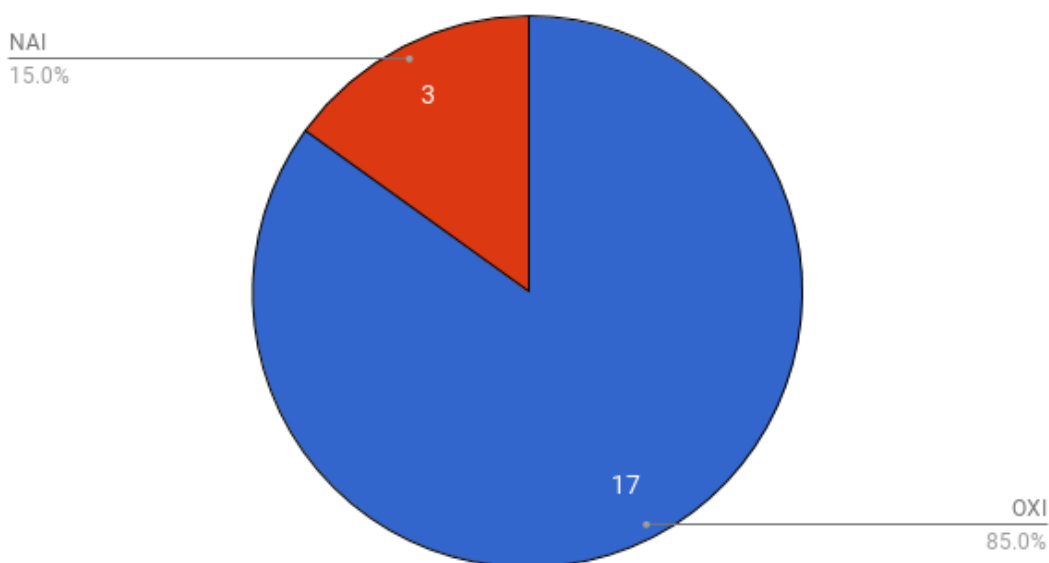
Σχετικά με τη σχέση σχολικής επίδοσης και της παράλληλης χρήσης των δύο συγκεκριμένων κωδίκων από τους μαθητές, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι δεν έχουν μειωμένη επίδοση λόγω της χρήσης των δύο κωδίκων συνεπώς θα μπορούσε και να αποφευχθεί η ξεχωριστή μελέτη της ως ξεχωριστό αντικείμενο(Πλαδή, 2008)

Πώς θα μπορούσε η διάλεκτος να προσεγγιστεί διαθεματικά;



Όσοι από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά στο ότι η κρητική διάλεκτος πρέπει να αποτελέσει ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης, πρότειναν ως προς την διαθεματική της προσέγγιση πως θα ήταν καλό να προσεγγιστεί μέσω του μαθήματος της Ιστορίας ή Γεωγραφίας σε ποσοστό 20%, σε ποσοστό 10% πιστεύουν ότι μπορεί να προσαρμοστεί κυρίως μέσα από την Γεωγραφία ενώ σε ποσοστό 5% ανέφεραν πως μπορεί να προσεγγιστεί διαθεματικά μέσω Μαθηματικών και Μουσικής. Δυστυχώς, μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών όπως αυτή της τάξης του 65% δεν μπόρεσαν εκ των πραγμάτων να προτείνουν κάτι διότι απάντησαν αρνητικά στο ερώτημα του εάν θεωρούν αναγκαία την ενσωμάτωση της κρητικής διαλέκτους ως ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης.

Έχετε άγχος όταν διδάσκετε σε μαθητές με διάλεκτο;



Σχετικά με το ερώτημα του εάν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν άγχος όταν διδάσκουν σε μαθητές που μιλούν το κρητικό διάλεκτο, σε ποσοστό 85% ανέφεραν ότι δεν βιώνουν άγχος, ενώ σε ποσοστό 15% βιώνουν άγχος. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν:

«Δεν μου προκαλεί κανένα ιδιαίτερο άγχος. Σε περίπτωση που δεν κατανοήσω κάποια λέξη μπορεί να ζητήσω εξήγηση από τον μαθητή που την είπε» (Ανδρας εκπαιδευτικός, 31 ετών).

«Όταν δίδασκα σε μαθητές ορεινών περιοχών της Κρήτης δεν είχα άγχος ή ανασφάλεια επειδή οι μαθητές μου χρησιμοποιούσαν γλωσσικά ιδιώματα. Αντιθέτως, μου άρεσε να μαθαίνω κάποια πράγματα, που ήταν διαφορετικά από τον τόπο που μεγάλωσα» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 54 ετών).

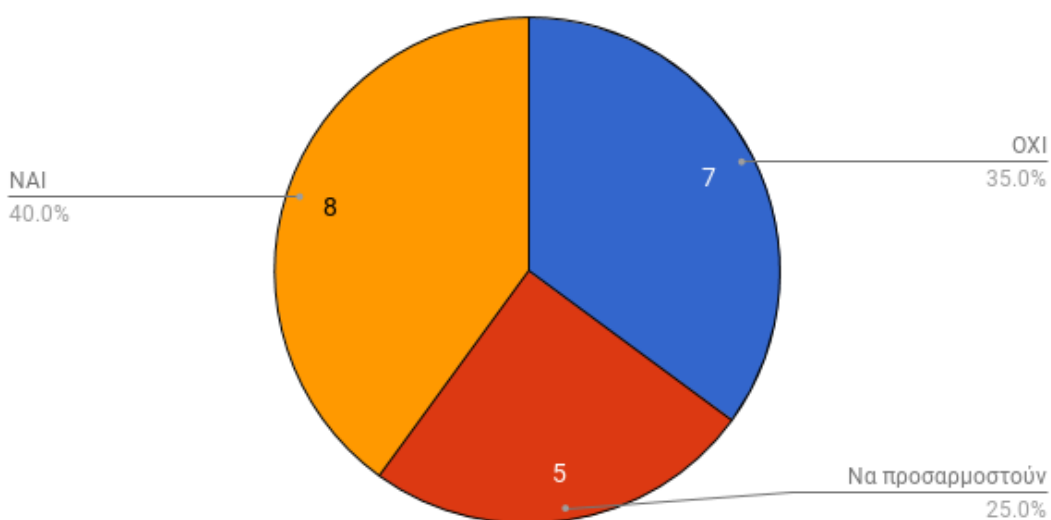
«Σίγουρα το να διδάσκει ένας δάσκαλος σε μαθητές που έχουν έντονη χρήση ιδιωμάτων είναι ένας προβληματισμός, καθώς θα πρέπει ανά τακτά διαστήματα να γίνεται διακοπή της διδασκαλίας και να γίνονται μικροδιορθώσεις συμβουλευτικού χαρακτήρα» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 38 ετών).

«Όχι, γιατί ότι δεν καταλαβαίνω μου το εξηγούν ή βγάζω νόημα από τα συμφραζόμενα» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 42 ετών).

«Όχι ιδιαίτερα. Περισσότερο διακατέχομαι από ένα αίσθημα περιέργειας για το κατά πόσο δεκτικοί θα είναι οι μαθητές που χρησιμοποιούν ιδιωτισμούς, να διαφοροποιήσουν τη διάλεκτο τους και να προσαρμοστούν στη χρήση της ΝΕ» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 42 ετών).

« Τις πρώτες ημέρες της διδασκαλίας ειδικά στο πρώτο σχολείο της Κρήτης είχα έντονο άγχος πως θα καταφέρω να συνεννοηθώ με τα παιδιά, αφού πολλές λέξεις που χρησιμοποιούσαν δεν τις καταλάβαινα. Ωστόσο, περνώντας ο καιρός η επικοινωνία με τα παιδιά εξομαλύνθηκε. Στο σχολείο της Λακωνίας που διδάσκω φέτος, δεν νιώθω κάποιο άγχος ή ανασφάλεια μιας και κατάγομαι από την περιοχή, οπότε αρκετές φορές στη διάρκεια της ημέρας συνομιλούμε με τα παιδιά χρησιμοποιώντας αυθόρμητα την τοπική διάλεκτο» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 30 ετών).

Προσαμόζετε τη διδασκαλία σας στη διάλεκτο ή ζητάτε να προσαρμοστούν;



Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το αν αναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν την διδασκαλία στη διάλεκτο των μαθητών ή δεν τους απασχολεί, και ζητάνε από τους μαθητές να τη προσαρμοστούν εκείνοι στην χρήση της κοινής νεοελληνικής, ανέφεραν σε ποσοστό 40% πως προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους έτσι ώστε να είναι περισσότερο εύληπτη από τους μαθητές, ενώ σε ποσοστό 35% ανέφεραν πως δεν πραγματοποιούν κάποια τροποποίηση και σε ποσοστό 25% ζητούν

από τους μαθητές να προσαρμοστούν εκείνοι στην ΝΕ και να μην χρησιμοποιούν σε τόσο μεγάλο βαθμό την διάλεκτο παρόλο που αυτό τους είναι πιο εύκολο. Χαρακτηριστικές είναι μερικές από τις απαντήσεις τους:

«Δεν έχει τύχει να προσαρμόσω ποτέ τη διδασκαλία μου καθώς στα σχολεία που έχω διδάξει οι μαθητές γνώριζαν σε πολύ καλό επίπεδο τη Ν.Ε και επίσης αρκετές φορές έκαναν αντιστοιχία ιδιωματικών λέξεων και Ν.Ε» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 31 ετών).

«Προσαρμόζομαι και ζητάω από τα παιδιά να μου εξηγούν τι εννοούν κάθε φορά που χρησιμοποιούν ιδιωματισμούς άγνωστους σε μένα» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 31ετών).

«Όχι δεν προσαρμόζω τη διδασκαλία στη διάλεκτο τους. Προσπαθώ, όμως, να τους κάνω να κατανοήσουν πότε μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν και πότε όχι» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 39 ετών).

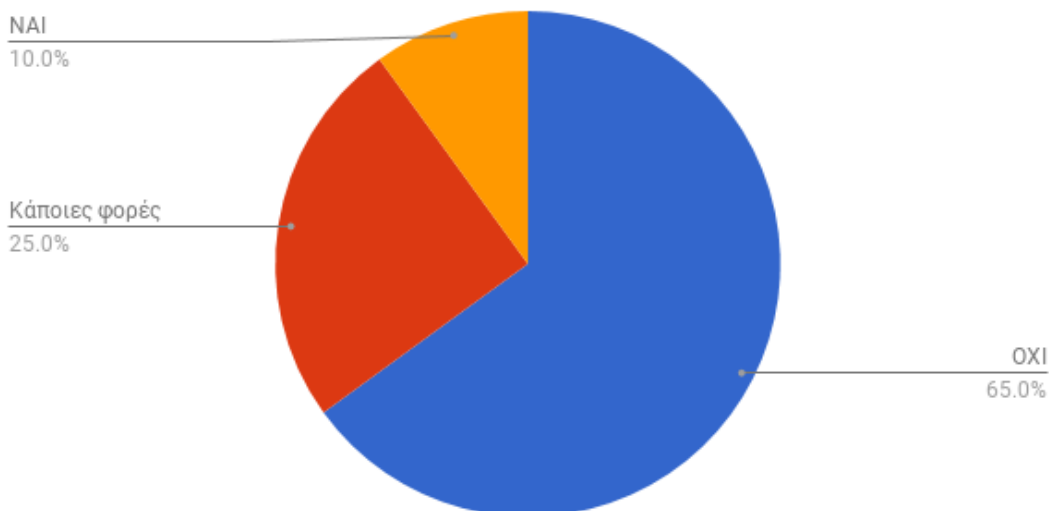
«Περισσότερο τους ζητώ να προσαρμοστούν. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές φορές που θα μιλήσω κι εγώ ιδιωματικά για να χαλαρώσω το κλίμα της τάξης» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 34 ετών).

«Όλες οι παρεμβάσεις-επεμβάσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα πρέπει να έχουν συμβουλευτικό χαρακτήρα. Ναι μεν επισημαίνουμε το σωστό, όχι όμως με αντιπαράθεση και ειρωνικά. Το παιδί πρέπει να κατανοήσει πως οι ιδιωματισμοί είναι στοιχείο των καταβολών του, της ταυτότητας του, παράλληλα όμως υπάρχουν και οι λέξεις της κοινής νεοελληνικής που πρέπει να χρησιμοποιεί» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 38 ετών).

Οι εκπαιδευτικοί γενικά πιστεύουν ότι στην σχολική αίθουσα χρησιμοποιούν την κοινή νεοελληνική, ενώ «εξομολογούνται» ότι στο διάλειμμα χρησιμοποιούν τη φυσική τους διάλεκτο και η συντριπτική πλειοψηφία τους αναγνωρίζει ότι οι μαθητές δεν πρέπει να αποθαρρύνονται όταν χρησιμοποιούν τη διάλεκτο, και αυτό για «ψυχολογικούς» λόγους που έχουν να κάνουν με την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση τους. Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές πιστεύουν ότι η οποιαδήποτε διάλεκτος δεν υστερεί σε πλούτο και εκφραστικότητα από την επίσημη γλώσσα και ότι η χρήση της συμβάλλει συμπληρωματικά στην διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας. Αντιθέτως, η συντριπτική

πλειοψηφία των δασκάλων διαφωνεί με την άποψη ότι η διάλεκτος μπορεί να αποτελέσει ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας. Επίσης διαφωνούν με την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέγει ελεύθερα τη γλώσσα διδασκαλίας (Τσιπλάκου, 2007).

Αποφεύγουν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη διάλεκτο για να μην νιώσετε άβολα;



Τελευταίο ερώτημα για τους εκπαιδευτικούς αυτούς ήταν το κατά πόσο έχουν παρατηρήσει να αποφεύγουν οι μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη διάλεκτο τους προκειμένου οι ίδιοι να μην αισθάνονται άβολα. Έτσι, το 65% ανέφερε πως οι μαθητές συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τη διάλεκτο τους χωρίς να αποφεύγουν τη χρήση της, το 25% ανέφερε πως κάποιες φορές προσπαθούν να αποφεύγουν τη χρήση της έτσι ώστε να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα αυτό που του λένε και μόλις ένα 10% ανέφερε πως πράγματι αποφεύγουν τη χρήση διαλέκτου για να μην τους κάνουν να νιώσουν άβολα. Χαρακτηριστικές ήταν και πάλι κάποιες από τις απαντήσεις που έδωσαν:

«Όχι, δεν θεωρώ ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο διότι δεν αποθαρρύνω τη χρήση ιδιοματισμών και αν υπάρχει άγνοια από μέρους μου κάποιες φορές προσπαθούμε με ευχάριστο τρόπο να αποδώσουμε τις λέξεις ή φράσεις στη κοινή νεοελληνική» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 31 ετών).

«Πιστεύω ότι οι μαθητές προσπαθούν να μη χρησιμοποιούν ιδιοματισμούς για να συνεννοούμαστε ευκολότερα και όχι για να μην αισθάνομαι άβολα» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 31 ετών).

«Οι μαθητές προσπαθούν να μην τους χρησιμοποιούν μέχρι να υπάρξει μεγάλη οικειότητα μεταξύ μας» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 31 ετών).

«Μερικοί το αποφεύγουν, κυρίως οι καλοί μαθητές. Αλλά οι περισσότεροι το κάνουν ως επίδειξη» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 34 ετών).

«Όχι. Απεναντίας οι μαθητές χρησιμοποιούν κανονικά τους ιδιοματισμούς θεωρώντας λανθασμένα ότι κατέχω κι εγώ τη διάλεκτο τους» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 31 ετών).

«Λόγω του ότι είμαι πρόθυμη και «ανοιχτή» στο να μάθω κάποιους ιδιοματισμούς και να τους χρησιμοποιώ στην καθημερινότητα μου, οι μαθητές μου με βοηθούν ευχάριστα. Η χρήση ιδιωμάτων αποτελεί αναμφίβολα ένα θετικό ερέθισμα στην πορεία της διδασκαλίας της κοινής νεοελληνικής γλώσσας» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 42 ετών).

«Τις πρώτες ημέρες απέφευγαν να μιλούν με ιδιοματισμούς επειδή γνώριζαν ότι πολλές λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούσαν δεν τις καταλάβαινα. Σταδιακά, άρχιζα να καταλαβαίνω τη διάλεκτο τους, οπότε τη χρησιμοποιούσαν κανονικά» (Γυναίκα εκπαιδευτικός, 30 ετών).

«Όχι, δεν έχω παρατηρήσει κάτι τέτοιο. Αντίθετα, πολλές φορές χρησιμοποιούν ιδιοματισμούς είτε γιατί το θεωρούν διασκεδαστικό είτε γιατί θέλουν να τους γνωρίσει καλύτερα ο νέος/α δάσκαλος/α» (Άνδρας εκπαιδευτικός, 38 ετών).

4.Δ' ΜΕΡΟΣ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το μέρος της εργασίας αφού παρουσιάστηκε η ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν τόσο οι διαλεκτόφωνοι όσο και οι μη διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί, θα γίνει παράθεση των ερευνητικών ερωτημάτων και πως τελικά απαντήθηκαν αλλά θα διατυπωθούν και μελλοντικές προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαλέκτους αλλά και συγκεκριμένα της κρητικής.

Πάντως, έγινε προσπάθεια το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε να παρουσιάσει τόσο ενδιαφέρον για τον ίδιο τον ερευνητή αλλά και για το ευρύτερο κοινό, κάτι που μας παρακίνησε ιδιαίτερα στο να διεξάγουμε την έρευνα και να βρούμε την σχετική βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματα ήταν ως ένα σημείο αναμενόμενα αλλά υπήρχαν και αποτελέσματα τα οποία δημιούργησαν έκπληξη, προβληματίσαν ή άφησαν κάτι θετικό και αισιόδοξο σχετικά με τη κρητική διάλεκτο και την διατήρηση της ως ιδίωμα με μοναδικά χαρακτηριστικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ήταν το γεγονός πως πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ενθαρρύνουν τη χρήση διαλέκτου αλλά παράλληλα φροντίζουν έτσι ώστε οι μαθητές τους να είναι σε θέση και να γράφουν αλλά και να ομιλούν την κοινή νεοελληνική γλώσσα, η οποία θα αποτελέσει εφόδιο για την ζωή τους στην χώρα μας τόσο καθημερινά όσο και ακαδημαϊκά. Εκεί έγκειται η ευελιξία του εκπαιδευτικού κατά τη γνώμη μας, ο οποίος μπορεί την ίδια στιγμή να κρατά ισορροπίες και με τρόπο εποικοδομητικό να χτίζει μία θετική σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στην νεοελληνική γλώσσα έτσι όπως τη διδάσκεται στο σχολείο χωρίς όμως να του αφαιρεί τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί και την δική του διάλεκτο με την οποία έχει μεγαλώσει και νιώθει περισσότερο οικεία.

4.2 Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αποτέλεσαν τον οδηγό προκειμένου να συσταθεί η παρούσα έρευνα ήταν τρία. Προτού γίνει η παράθεση τους, θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει μία αναφορά στη διάκριση διαλεκτόφωνων και μη εκπαιδευτικών, και έτσι ο μη διαλεκτόφωνος εκπαιδευτικός στην παρούσα έρευνα, αντιπροσωπεύει τον εκπαιδευτικό που δεν χρησιμοποιεί γραπτά ή προφορικά την διάλεκτο ενώ με τον όρο « διαλεκτόφωνος» εννοείται ο ομιλητής που διαθέτει την ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γλώσσα που έχει στη διάθεση του, κάνοντας μία επιλογή της ποσότητας αλλά και ποιότητας των τύπων της διαλέκτου που θα χρησιμοποιήσει προκειμένου να επικοινωνήσει με επιτυχία. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιεί τη διάλεκτο του η οποία διαφοροποιείται από την επίσημη γλώσσα του κράτους και η οποία αν και άνισα αγκιστρωμένη χρονικά και χωρικά, παραμένει ζωντανή (Πιομπίνος, 2014).

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ασχολήθηκε με το εάν αντιμετωπίζουν θετικά ή αρνητικά οι εκπαιδευτικοί τη χρήση του κρητικού ιδιώματος, κάτι το οποίο διερευνήθηκε μέσα από μία ομάδα ερωτήσεων οι οποίες αναζητούσαν απαντήσεις στο πως νιώθουν και αντιμετωπίζουν το ιδίωμα στη τάξη, αν το διορθώνουν και σε ποιες περιστάσεις και εάν το ιδίωμα αποτελεί εμπόδιο για την ανάπτυξη της νεοελληνικής γλώσσας ή αντιθέτως θα πρέπει όχι μόνο να ειπωθεί ως κάτι τέτοιο αλλά και να αποτελέσει ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης.

Οι διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί απάντησαν κυρίως πως δεν τους διορθώνουν και όχι μόνο δεν το κάνουν σε μεγάλο βαθμό παρά μόνο στα γραπτά, αλλά και αν το κάνουν ενθαρρύνουν παράλληλα την προώθηση της διαλέκτου. Αντιθέτως, οι μη διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί διορθώνουν πολύ περισσότερο κυρίως πάλι στον γραπτό λόγο με τη διαφορά ότι μπορεί και να διορθώσουν και στα προφορικά. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει και τις δύο θέσεις αναφέροντας πως οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν κυρίως γραπτά αλλά αν και θέλουν να ενθαρρύνουν ωστόσο πρακτικά δεν έχουν βρει κατάλληλους τρόπους για να το πράξουν, γεγονός που μοιάζει αντιφατικό.

Σε σχέση με το αν η διάλεκτος εμποδίζει την γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών ομόφωνα οι μη διαλεκτόφωνοι αλλά και οι διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν θεωρούν ότι αποτελεί εμπόδιο αλλά φυσικά εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Η βιβλιογραφία ωστόσο όπως αναφέρθηκε και παραπάνω αναφέρει κάτι αντίθετο, καθώς υποστηρίζει πως τα παιδιά που μιλούν τη διάλεκτο συχνά βρίσκονται σε σύγχυση ως προς το ποια γλώσσα να χρησιμοποιήσουν σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, ενώ συχνά κάνουν λάθη λόγω του ότι δεν έχουν εξοικειωθεί με την επίσημη γλώσσα.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ασχολήθηκε με το πώς θα μπορούσε πρακτικά το ιδίωμα να ενταχθεί σε ένα διαθεματικό πλαίσιο διδασκαλίας, και έτσι οι εκπαιδευτικοί που φάνηκαν θετικοί στην ενσωμάτωση της διαλέκτου ως ξεχωριστού αντικείμενου μελέτης κλήθηκαν να απαντήσουν στον τρόπο που θα πρότειναν οι ίδιοι να γίνει.

Στο παραπάνω ερώτημα οι διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως θα ήταν πολύ χρήσιμο η διάλεκτος να αποτελέσει ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης μέσω ειδικά της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας ενώ οι μη διαλεκτόφωνοι δεν θεωρούν κάτι τέτοιο απαραίτητο αλλά εάν θα μπορούσε κάτι τέτοιο να γίνει πράξη, θα μπορούσε να είναι μέσω Ιστορίας ή Γεωγραφίας. Η βιβλιογραφία δεν απαντά επακριβώς στο τι απόψεις υπάρχουν επί του θέματος.

Τρίτο και τελευταίο ερώτημα αφορούσε περισσότερο συναισθήματα των εκπαιδευτικών στο εάν αισθάνονται αμήχανα όταν διδάσκουν μαθητές που μιλούν ένα συγκεκριμένο ιδίωμα ή εάν προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους υπό τον φόβο ότι μπορεί να μην γίνουν αντιληπτοί. Ακόμη, πως βιώνουν την συμπεριφορά των μαθητών τους; Θεωρούν ότι οι μαθητές τους διευκολύνουν στην κατανόηση της διαλέκτου ή όχι;

Στο παραπάνω τελευταίο ερώτημα απάντησαν οι μη διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως σε γενικές γραμμές δεν έχουν άγχος ή αμηχανία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και προσαρμόζουν συχνά την γλώσσα τους στη διάλεκτο έτσι ώστε να γίνουν πιο κατανοητοί αλλά και να είναι περισσότεροι φιλικόι στα μάτια των μαθητών. Η βιβλιογραφία επί του θέματος όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό κομμάτι αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν άγχος σχετικά με τη διδασκαλία σε μία γλώσσα που δεν

είναι η διάλεκτος ενώ στη πορεία εξοικειώνονται και θέλουν να τη χρησιμοποιούν όταν νιώθουν ότι αυτό θα βοηθήσει τη μαθησιακή διαδικασία.

4.3 Συμπεράσματα- προτάσεις

Όπως κάθε έρευνα και μεταπτυχιακή εργασία έτσι και η παρούσα είναι φυσιολογικό και ως ένα σημείο αναμενόμενο να παρουσιάζει κάποιες ελλείψεις και να χρειάζεται βελτιώσεις. Πέραν της παράθεσης των βελτιώσεων που θα καταγραφούν παρακάτω τις οποίες θα μπορούσε να ενσωματώσει έτσι ώστε να αποδώσει καλύτερα και πιο περιγραφικά αποτελέσματα, θα παρατεθούν και μελλοντικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα του θέματος.

Αρχικά, επιθυμία μας ήταν η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε περίπου 60 εκπαιδευτικούς κάτι το οποίο όμως δεν κατέστη δυνατό, συνεπώς η έρευνα περιορίστηκε στα 40 άτομα. Επιπλέον, οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων ίσως θα ήταν καλύτερο να χωριστούν σε υποερωτήσεις πέραν των βασικών ερωτήσεων, διότι παρατηρήθηκε πως λόγω του ότι ήταν πολλές μαζί σε μία ερώτηση συχνά οι ερωτηθέντες παρέκαμπταν κάποια ή δεν ήξεραν σε ποια να επικεντρωθούν και έτσι απαντούσαν μόνο στην αρχική ερώτηση χωρίς να είναι σε θέση να δώσουν ολοκληρωμένες απαντήσεις.

Ως μελλοντικές προτάσεις θα προτείναμε η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε μαθητές που μιλούν τη κρητική διάλεκτο έτσι ώστε να δούμε εάν αυτά που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους ίδιους συμπίπτουν ή όχι ή απλώς πρόκειται για μία διαφορετική ματιά στο ίδιο θέμα. Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον κατά τη γνώμη μας να γίνει μία συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε παρόμοια έρευνα να πραγματοποιηθεί και σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου δίνεται περισσότερη έμφαση στον γραπτό λόγο και σε εξετάσεις έτσι ώστε να δούμε πως συμπεριφέρονται και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σχετικά με το ιδίωμα και τη χρήση του, το χρησιμοποιούν με την ίδια συχνότητα στο γραπτό λόγο όπως στο Δημοτικό οι μαθητές; Νιώθουν ότι υπάρχει ενδιαφέρον για το ιδίωμα που χρησιμοποιούν από πλευράς εκπαιδευτικών;

Ακόμα μία άλλη πρόταση που αναδύθηκε κατά την ανάγνωση των ερωτηματολογίων ήταν ότι θα μπορούσε να συσταθεί μία έρευνα που να διερευνά τα αναλυτικά προγράμματα και το εάν διαθέτουν πρόνοια ή όχι για τη διαφύλαξη ή μη των διαλέκτων που υπάρχουν στην χώρα τους αντίστοιχα. Φυσικά αυτό θα μπορούσε

να περιοριστεί και στα εθνικά μας όρια και να γίνουν έρευνες όχι μόνο για το κρητικό ιδίωμα αλλά και για άλλα ιδιώματα που χρησιμοποιούνται σε άλλες περιοχές της χώρας μας νησιωτικές και μη. Δυστυχώς λόγω έλλειψης χρόνου και δυσκολίας εύρεσης πάρα πολύ μεγάλου δείγματος, ευελπιστούμε πως μελλοντικοί ερευνητές θα ενδιαφερθούν να μελετήσουν τη θέση που έχει η διάλεκτος στα ελληνικά σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική:

Αθανασιάδης, Γ. (2016). *Γεωγραφικές διάλεκτοι στις τηλεοπτικές διαφημίσεις: Σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης σε μαθητές/τριες Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 5/5/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/220/Athasiadis%20George.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Βερτουδάκης, Π. (5/4/2014). Η κρητική διάλεκτος είναι κατ'ουσίαν ιδίωμα. Άρθρο δημοσιευμένο στο ηλεκτρονικό site *Νέα Κρήτη*. Ανακτήθηκε στις 7/2/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://www.neakriti.gr/?page=newsdetail&DocID=1129214>

Γαρεφαλάκης, Ν. (2002). *Λεξικό ιδιωτισμών κρητικής διαλέκτου (Περιοχή Σητείας)*. Σητεία: Δήμος Σητείας.

Γιαλαμάς Β., (2005). *Στατιστικές Τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της Αγωγής*, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Επισκοπήσεις- Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Colin R., (2007), *Η έρευνα του Πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Δενδρινού, Β. (2001). *Διγλωσσία*, μτφ. Νίκος Γεωργίου στον διαδικτυακό ιστότοπο Πύλη, Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 4/5/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό ιστότοπο:

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b5/04.html

Ιδομενέως, Μ. (2013). *Κρητικό γλωσσάριο*, β τόμος. Ηράκλειο: Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη.

Ίσαρη, Φ., Πούρκος, Μ. (2007-2013). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: ΕΣΠΑ.

Ξανθινάκης, Α. (2001). *Λεξικό ερμηνευτικό και ετυμολογικό του δυτικοκρητικού γλωσσικού ιδιώματος*. 2^η εκδ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Ξανθινάκης, Α. (Χ,Χ). *Η δυναμικότητα της κρητικής διαλέκτου*. Άρθρο δημοσιευμένο στο www.enfaskia.gr. Δημοσιεύτηκε στις 7/2/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.ensfakia.gr/.../i_dynamikotita_tis_kritikis_dialektoy-ant-ksant...

Ξεκαλάκη, Ε. (2004). *Τεχνικές δειγματοληψίας*, δεύτερη έκδοση, Αθήνα.

Κακριδή, Μ., Κατή, Δ., Νικηφορίδης, Β. (Χ, Χ). *Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 5/5/2018 και είναι διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/1/index.htm>

Καραμπέκιου, Ζ. (2017). *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην Κρητική διάλεκτο*. Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 6/2/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://kypseli-testing.ouc.ac.cy/handle/11128/2833?show=full&locale-attribute=el>

Καρκανάκη, Μ., Καφετζή, Π. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού – bullying σε δημοτικά σχολεία του Δήμου Ηρακλείου*. Ηράκλειο: ΤΕΙ Κρήτης. Δημοσιεύτηκε στις 6/5/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο :

<http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2009/KarkanakiMelpo,KaffetziPolyxeni/attached-document-1279269634-544117-20435/Karkanaki2009.pdf>

Κοντοσόπουλος, Ν. (2000). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της νέας ελληνικής*. 3^η εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουλάκογλου Κ., (2002). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*. 2^η έκδοση, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Λαμνιάς, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Λαμπίρη – Δημάκη Ι. & Παπαχρήστου , (1999) *Κοινωνικές έρευνες με στατιστικές μεθόδους* , εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα.

Μερτίκα, Θ., Πανουργιά- Σαββάκη, Σ. (2006). *Ερμηνευτικές αναλύσεις στα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Πατάκης. Ανακτήθηκε στις 7/2/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://www.patakis.gr/images/files/17136.pdf>

Μηνάς, Κ. (2004). *Μελέτες νεοελληνικής διαλεκτολογίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Μοσχονάς, Σ. (5/2002). Κοινή γλώσσα και διάλεκτος, Το ζήτημα της «γλωσσικής δυσμορφίας στην Κύπρο». *Νέα Εστία*, τόμος 151^{ος}, τεύχος 1745, σελ.898-928. Ανακτήθηκε στις 7/2/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

file:///C:/Users/Nicole%20Vas/Downloads/common_lang.pdf

Μουτσάκη, Π.(2009). *Η προβολή των γενετικά τροποποιημένων τροφών και καλλιεργειών από τα έντυπα μέσα ενημέρωσης*. Δημοσιεύτηκε στις 6/5/2018.

Διαθέσιμο

στο: https://dspace.lib.ntua.gr/dspace2/bitstream/handle/123456789/3087/moutsakip_gm.pdf?sequence=3

Παπαναστασίου, Ε., Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, δεύτερη έκδοση, Λευκωσία.

Πιομπίνος, Φ. (2013). Γλωσσικά τινά (ΡΔ'): η σημασία των λέξεων «διάλεκτος», «ιδίωμα», και «ιδιόλεκτος» στο *newgeneration.com*. Ημερομηνία δημοσίευσης 2/8/2013. Ανακτήθηκε στις 26/5/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://ngradio.gr/blog/foivos-piompinos-blog/glssika-shmasia-lexeon-dialektos-idioma-idiolektos/>

Πλαδή, Μ. (2008). *Διαλεκτικές συμπεριφορές σε παιδιά τυπικής Ανάπτυξης στο Πυργί της Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 5/5/2018 και είναι διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://files.desknet.gr/resources/projects/000000022943/pladimsc.pdf>

Πολίτης, Π., Κουρδής, Ε. (Χ, Χ). *Η χρήση γεωγραφικών διαλέκτων σε τηλεοπτικές διαφημίσεις. Μία πρόταση για τη διδακτική της αξιοποίηση*. Ανακτήθηκε στις 7/2/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://ikee.lib.auth.gr/record/268523/files/%CE%97%20%CE%A7%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%97%20%CE%93%CE%95%CE%A9%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A6%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D%20%CE%94%CE%99%CE%91%CE%9B%CE%95%CE%9A%CE%A4%CE%A9%CE%9D%20%CE%A3%CE%95%20%CE%A4%CE%97%CE%9B%CE%95%CE%9F%CE%A0%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%20%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A6%CE%97%CE%9C%CE%99%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3.pdf>

Puncher, W. (2015). *Επιβιώματα της Κρητικής Αναγεννησιακής Λογοτεχνίας στον Ελληνικό και Βαλκανικό λαϊκό πολιτισμό*. Ανακτήθηκε στις 7/2//2018 και είναι διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/7669/1/N02.015.05.pdf>

Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου- ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Ρόντος , Κ., Παπάνης , Ε., (2004). *Στατιστική έρευνα*. Εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα.

Ρούσσος, Π., Τσαούσης, Γ., (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*, εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.

Σεργίδου, Θ. (2006). Επίσημη Γλώσσα, Διάλεκτος και Κοινωνικός αποκλεισμός, σελ. 645-656, στο 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 4/5/2018 και είναι διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο:

http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/6.%20Kefalaio%206%20H%20glossa%20kai%20i%20didaktiki%20tis/6.7.%20Th.%20Sergidou.pdf

Σκιάς, Α. (1981). *Περί της Κρητικής Διαλέκτου*. Αθήνα: Π.Δ Σακελλαρίου. Ανακτήθηκε στις 7/2/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://anemi.lib.uoc.gr/metadata/9/2/8/metadata-88-0000000.tkl>

Σπανάκη, Στ. (1963). *Εταιρεία Κρητικών Ιστορικών μελετών*. Α' Διεθνές Κρητολογικό Συνέδριο. Δημοσιεύτηκε στις 7/2/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/11173/article.pdf?sequence=1/>

Σπηλιοπούλου, Ν. (2015). *Διερεύνηση των στάσεων Μαθητών/ Μαθητριών Δημοτικών σχολείων σε νεοελληνικές διαλέκτους*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 5/5/2018 και είναι διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8803>

Τζακώστα, Μ. (2014). *Οι γλωσσικές ποικιλίες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Σκέψεις και προβληματική για το σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας*. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 5/5/2018 και είναι διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

https://www.academia.edu/6842600/Tzakosta_M._2014._Οι_γλωσσικές_ποικιλίες_στην_ελληνική_πρωτοβάθμια_εκπαίδευση_σκέψει

Τζιτζιλής, Χ.(2000). Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία: Η επιβίωση μιας ιδιαίτερης εθνοτικής ταυτότητας στο *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*, επιμ. Α-Φ Χριστίδης (σε συνεργασία με τη Μ. Αραποπούλου και τη Γ. Γιαννουλοπούλου, σελ.15-22. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΚΕΓ.

Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις στο Ματσαγγούρας, Η.Γ (επιμ.) *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και επιστημονικός*, Αθήνα: Γρηγόρης. Ανακτήθηκε στις 4/5/2018 και είναι διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/article_glossiki_poikilotita_kritikos_eggramatismos.pdf

Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαιρετάκη, Γ. (2012). *Λεξικός δανεισμός και στρατηγικές παραγωγής λέξεων με βάση το δανεισμό στην Κρητική Διάλεκτο*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 7/2/2018 και είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8615/1/%5B2012%5D%20%CE%A7%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%B5%CF%84%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82%20%CE%93%CE%B5%CF%8E%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1.pdf>

Χρηστίδης, Α.-Φ(2001). Η νέα ελληνική γλώσσα και η ιστορία της στον διαδικτυακό ιστότοπο *Πύλη- Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 4/5/2018 και είναι διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο:

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d1/01.html

Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. ΤΕΙ: Πάτρα. Δημοσιεύτηκε στις 6/5/2018. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5793/1/metaptyxiakh%20ergasia.pdf>

Ψαρρού, Μ.Κ & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Τεχνικές δειγματοληψίας. Επιστημονική έρευνα:Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

Ξενογλώσση:

Dunn, C. M. & Chadwick, G.(2002).*Protecting study volunteers in research :a manual forinvestigative sites (2nd ed.)*.NY: Pergamon Press ,New York.

Reynolds, P.D , (1979).*Ethical Dilemmas and Social Science Research*, Jossey- Bass, San Francisco.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.Οι ερωτήσεις της συνέντευξης που απαντήθηκαν από μη διαλεκτόφωνους εκπαιδευτικούς:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

Ηλικία:

Τόπος καταγωγής:

Χρόνια υπηρεσίας:

Χρόνια υπηρεσίας σε σχολική μονάδα του της Δ.Π.Ε Ηρακλείου:

1. Οι μαθητές χρησιμοποιούν ιδιωματικά στοιχεία στον λόγο τους στην τάξη; Σε τι βαθμό; Πότε; (π.χ μόνο προφορικά ή και στα γραπτά;)
2. Πως αντιμετωπίζετε τη χρήση ιδιωμάτων από τους μαθητές σας τόσο σε προφορικό και σε γραπτό λόγο; Τους διορθώνετε σε σχέση με τη ΝΕ γλώσσα; Όταν οι μαθητές σας συνομιλούν και συμμετέχουν στο μάθημα χρησιμοποιώντας τη διάλεκτο τους, εσείς τους ενθαρρύνετε ή τους ζητάτε να μιλήσουν χρησιμοποιώντας τη ΝΕ γλώσσα;
3. Θεωρείτε ότι η χρήση ιδιωμάτων από τους μαθητές αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα την πρόοδο τους στο γλωσσικό μάθημα ή όχι;
4. Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία η ενσωμάτωση των ιδιωμάτων ως ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης ή όχι; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
5. Αν ναι, με ποιο τρόπο και πως μπορεί η χρήση ιδιωμάτων να αποτελέσει ερέθισμα για διαθεματική εκπαίδευση;
6. Σας προκαλεί άγχος ή ανασφάλεια η διδασκαλία σε μαθητές που έχουν έντονη χρήση ιδιωμάτων;

7. Αναγκάζεστε να προσαρμόσετε τη διδασκαλία στη διάλεκτο τους ή δεν σας απασχολεί τόσο πολύ που ζητάτε από τους μαθητές σας να προσαρμοστούν αυτοί στη χρήση της ΝΕ;

8. Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν ιδιωματισμούς εφόσον γνωρίζουν ότι δεν κατέχετε τη διάλεκτο τους, για να μη νιώσουν ή νιώσετε εσείς άβολα;

2. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης που απαντήθηκαν από διαλεκτόφωνους εκπαιδευτικούς:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

Ηλικία:

Τόπος καταγωγής:

Χρόνια υπηρεσίας:

Χρόνια υπηρεσίας σε σχολική μονάδα του της Δ.Π.Ε Ηρακλείου:

1. Οι μαθητές χρησιμοποιούν ιδιωματικά στοιχεία στον λόγο τους στην τάξη; Σε τι βαθμό; Πότε; (π.χ μόνο προφορικά ή και στα γραπτά;)
2. Πως αντιμετωπίζετε τη χρήση ιδιωμάτων από τους μαθητές σας τόσο σε προφορικό και σε γραπτό λόγο; Τους διορθώνετε σε σχέση με τη ΝΕ γλώσσα; Όταν οι μαθητές σας συνομιλούν και συμμετέχουν στο μάθημα χρησιμοποιώντας τη διάλεκτο τους, εσείς τους ενθαρρύνετε ή τους ζητάτε να μιλήσουν χρησιμοποιώντας τη ΝΕ γλώσσα;
3. Θεωρείτε ότι η χρήση ιδιωμάτων από τους μαθητές αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα την πρόοδο τους στο γλωσσικό μάθημα ή όχι;
4. Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία η ενσωμάτωση των ιδιωμάτων ως ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης ή όχι; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
5. Αν ναι, με ποιο τρόπο και πως μπορεί η χρήση ιδιωμάτων να αποτελέσει ερέθισμα για διαθεματική εκπαίδευση;