



«Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών»

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς»

Διπλωματική Εργασία

«Διάλεκτοι – Μειονοτικές Γλώσσες: Συγκριτική ανάλυση των
στάσεων των εκπαιδευτικών ανάμεσα στα Βόρεια ιδιώματα και τη
Βλαχική γλώσσα»

Ασπασία Τσουκάνη

AM: std515618

Επιβλέπων καθηγητής: Ασημάκης Φλιάτουρας

Κατερίνη, Φεβρουάριος 2023

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



«Διάλεκτοι – Μειονοτικές Γλώσσες: Συγκριτική ανάλυση των
στάσεων των εκπαιδευτικών ανάμεσα στα Βόρεια ιδιώματα και τη
Βλαχική γλώσσα»

Ασπασία Τσουκάνη

AM: std515618

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Ασημάκης Φλιάτουρας»

«Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής ΔΠΘ,

ΣΕΠ του ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Νικόλαος Λιόσης»

«Καθηγητής, ΣΕΠ του ΕΑΠ»

Κατερίνη, Φεβρουάριος 2023

***Η μητρική γλώσσα είναι για το κάθε άτομο ο μητρικός λόγος, ένας λόγος ο οποίος
μαζί με το μητρικό σώμα του δίνει στα πρώιμα παιδικά του χρόνια το σωτήριο
αίσθημα της ασφάλειας και της οικειότητας. Αυτό το αρχέγονο αίσθημα
διαταράσσει ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα.***

(Χριστίδης, Α.-Φ. (2001), Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός. Στο
Χριστίδης, Α.-Φ. (Επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο
Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 269)

Θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Ασημάκη Φλιάτουρα για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη που μου παρείχε. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνεπιβλέποντα καθηγητή κ. Νικόλαο Λιόση για τις εποικοδομητικές επισημάνσεις του.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς χωρίς τη βοήθεια τους δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

Τέλος, είναι απαραίτητο να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στο σύζυγό μου, Κώστα για την αμέριστη συμπαράσταση και την ηθική στήριξη που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής εργασίας.

Περίληψη

Πολλές έρευνες και μελέτες έχουν επισημάνει την αναγκαιότητα διάσωσης των διαλέκτων και των μειονοτικών γλωσσών, καθώς και τα πλεονεκτήματα που αποκομίζουν οι μαθητές από την αξιοποίηση τους στην εκπαίδευση. Με βάση αυτές τις μελέτες στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου εκπονήθηκε η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία που έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαλέκτους και στις μειονοτικές γλώσσες και ειδικότερα να αντιπαραβάλει τις στάσεις τους απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και στη Βλαχική γλώσσα.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε 61 εκπαιδευτικούς των νομών Πιερίας και Πέλλας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία συνεκτιμώνται και με παρόμοιες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική γνώμη για τα Βόρεια ιδιώματα και γενικά τις διαλέκτους, τα θεωρούν ισότιμα με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, δεν πιστεύουν ότι αποτελούν εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των ομιλητών τους και συμφωνούν ότι είναι καλό να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί, αν και έχουν θετική γνώμη γενικά για τις μειονοτικές γλώσσες και θεωρούν ότι αυτές, συμπεριλαμβανομένης της Βλαχικής γλώσσας, δεν αποτελούν εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των ομιλητών τους, δεν συμφωνούν με την ένταξη στη σχολική διδασκαλία της Βλαχικής γλώσσας και γενικά των μειονοτικών γλωσσών.

Λέξεις – Κλειδιά

Γεωγραφική γλωσσική ποικιλία, μειονοτική γλώσσα, Βόρεια ιδιώματα, Βλαχική γλώσσα, στάσεις εκπαιδευτικών

«Dialects – Minority Languages: A Comparative Analysis of Teachers'
Attitudes between Northern Dialect/Idioms and Vlach Language»

Aspasia Tsoukani

Abstract

Many researches and studies have highlighted the necessity of saving dialects and minority languages, as well as the advantages that students get from their use in school teaching. Based on these studies, in the context of the postgraduate study program "Modern attitudes in linguistics for teachers" of the Hellenic Open University, the present postgraduate thesis was prepared with the aim of investigating teachers' attitudes towards dialects and minority languages and, in particular, to contrast their attitudes towards Northern dialect/idioms and the Vlach language.

The quantitative method, by using questionnaires, was used to conduct the research. The questionnaires were distributed to 61 teachers of the prefectures of Pieria and Pella. According to the results of this research, which are taken into consideration with similar researches, the teachers have a positive opinion of the Northern dialect/idioms and dialects in general, they consider them equal to the Modern Greek Language, they do not believe that they are an obstacle to the academic and social development of the their speakers and agree that it is good to be included in school teaching. On the other hand, teachers, although they generally have a positive opinion of minority languages and consider that they, including the Vlach language, do not constitute an obstacle to the academic and social development of their speakers, do not agree with the inclusion of Vlach language and minority languages in general in school teaching.

Keywords

Geographical linguistic variety, minority language, Northern dialect/idioms, Vlach language, teacher attitudes

Περιεχόμενα

Περίληψη	vii
Abstract.....	viii
Περιεχόμενα.....	viii-ix
Κατάλογος Γραφημάτων	x-xxi
Κατάλογος Πινάκων.....	xiii-iii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xiv-xv
Εισαγωγή.....	1
Θεωρητικό Μέρος	
1. Γλωσσική ποικιλία και πρότυπη γλώσσα	3
1.1 Γλωσσική ποικιλία.....	3
1.2 Πρότυπη γλώσσα.....	5
1.3 Γεωγραφικές ποικιλίες: Ορίζοντας τις έννοιες <i>διάλεκτος</i> και <i>ιδίωμα</i>	6
2. Η γεωγραφική ποικιλότητα στην Ελλάδα	8
2.1 Ο γλωσσικός χάρτης της ελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια των αιώνων	8
2.2 Η μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων	9
2.3 Κριτήρια ταξινόμησης των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων.....	10
2.4 Ο χάρτης των νεοελληνικών διαλέκτων....	13
2.5 Παρουσίαση νεοελληνικών διαλέκτων.....	15
2.6 Παρουσίαση νεοελληνικών ιδιωμάτων.....	17
2.7 Βόρεια Ιδιώματα.....	19
2.8 Η σημερινή κοινωνιογλωσσική κατάσταση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων.....	22
2.8.1 Η σημερινή κοινωνιογλωσσική κατάσταση των Βορείων ιδιωμάτων.....	25
3. Μειονοτικές γλώσσες.....	27
3.1 Ορίζοντας την έννοια <i>μειονοτική γλώσσα</i>	27
3.2 Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα.....	29
3.3 Η Βλαχική γλώσσα.....	33
3.3.1 Η σημερινή κοινωνιογλωσσική κατάσταση της Βλαχικής γλώσσας.....	36
4. Εκπαίδευση και γλωσσική ποικιλία.....	40
4.1 Θέση διαλέκτων, ιδιωμάτων και μειονοτικών γλωσσών στην εκπαίδευση.....	40
4.2 Οφέλη αξιοποίησης διαλέκτων, ιδιωμάτων και μειονοτικών γλωσσών στο σχολικό πλαίσιο.....	44
5. Γλωσσικές στάσεις απέναντι στις διαλέκτους, τα ιδιώματα και στις μειονοτικές γλώσσες.....	48
6. Ανασκόπηση ερευνών για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαλέκτους, στα ιδιώματα και στις μειονοτικές γλώσσες.....	53
Ερευνητικό Μέρος	
7. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	57
7.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	57
7.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	59
7.3 Μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	59
7.4 Τύπος δειγματοληψίας, συμμετέχοντες και διαδικασία έρευνας.....	60
8. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας.....	62
8.1 Ανάλυση και ερμηνεία δημογραφικών στοιχείων.....	63

8.2 Ανάλυση και ερμηνεία απαντήσεων για τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικά για τις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες.....	72
8.3 Ανάλυση απαντήσεων εκπαιδευτικών για τις στάσεις απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα.....	78
8.3.1 Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα για το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.....	78
8.3.2 Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα ανάλογα με το νομό που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.....	84
8.3.3 Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Φιλολόγοι και άλλες ειδικότητες).....	93
8.3.4 Ερμηνεία και συγκριτική αντιπαραβολή των στάσεων απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα.....	101
8.4 Ανάλυση απαντήσεων εκπαιδευτικών για τις στάσεις απέναντι στη Βλαχική γλώσσα.....	109
8.4.1 Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα για το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.....	109
8.4.2 Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα ανάλογα με το νομό που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.....	115
8.4.3 Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Φιλολόγοι και άλλες ειδικότητες).....	124
8.4.4 Ερμηνεία και συγκριτική αντιπαραβολή των στάσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα.....	132
8.5 Συγκριτικές διαπιστώσεις για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα.....	140
9. Συμπεράσματα.....	144
10. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	148
Βιβλιογραφία	151
Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών.....	168

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο.....	63
Γράφημα 2: Ηλικία.....	64
Γράφημα 3: Σπουδές.....	65
Γράφημα 4: Εκπαιδευτική προϋπηρεσία.....	65
Γράφημα 5: Ειδικότητα.....	66
Γράφημα 6: Σχολική μονάδα.....	67
Γράφημα 7: Νομός υπηρετήσης.....	68
Γράφημα 8: Περιοχή σχολικής μονάδας.....	68
Γράφημα 9: Φυσικοί ομιλητές διαλέκτου/ιδιώματος – εκπαιδευτικοί.....	69
Γράφημα 10: Διάλεκτοι/ιδιώματα – εκπαιδευτικοί.....	69
Γράφημα 11: Φυσικοί ομιλητές μειονοτικών γλωσσών – εκπαιδευτικοί.....	70
Γράφημα 12: Μειονοτικές γλώσσες – εκπαιδευτικοί.....	71
Γράφημα 13: Φυσικοί ομιλητές διαλέκτων ή μειονοτικών γλωσσών – μαθητές.....	71
Γράφημα 14: Άποψη για διαλέκτους/ιδιώματα.....	73
Γράφημα 15: Διάλεκτοι και KNE.....	73
Γράφημα 16: Διάλεκτοι και πολιτιστική κληρονομιά.....	74
Γράφημα 17: Άποψη για μειονοτικές γλώσσες.....	74
Γράφημα 18: Μειονοτικές γλώσσες και KNE.....	75
Γράφημα 19: Διατήρηση μειονοτικών γλωσσών.....	76
Γράφημα 20: Ισοτιμία Βορείων ιδιωμάτων με KNE.....	79
Γράφημα 21: Αποτελεσματικότητα Βορείων ιδιωμάτων ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την KNE.....	79
Γράφημα 22: Στιγματισμός ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων.....	80
Γράφημα 23: Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων.....	81
Γράφημα 24: Σχολική επίδοση ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων.....	82
Γράφημα 25: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στον προφορικό λόγο.....	82
Γράφημα 26: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στο γραπτό λόγο.....	83
Γράφημα 27: Ένταξη Βορείων ιδιωμάτων στη σχολική διδασκαλία.....	84
Γράφημα 28 : Ισοτιμία Βορείων ιδιωμάτων με KNE.....	85

Γράφημα 29: Αποτελεσματικότητα Βορείων ιδιωμάτων ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την ΚΝΕ.....	86
Γράφημα 30: Στιγματισμός ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων.....	87
Γράφημα 31: Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων....	88
Γράφημα 32: Σχολική επίδοση ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων.....	89
Γράφημα 33: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στον προφορικό λόγο.....	90
Γράφημα 34: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στο γραπτό λόγο.....	91
Γράφημα 35: Ένταξη Βορείων ιδιωμάτων στη σχολική διδασκαλία.....	92
Γράφημα 36 : Ισοτιμία Βορείων ιδιωμάτων με ΚΝΕ.....	93
Γράφημα 37: Αποτελεσματικότητα Βορείων ιδιωμάτων ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την ΚΝΕ.....	94
Γράφημα 38 : Στιγματισμός ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων.....	95
Γράφημα 39 : Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων...	96
Γράφημα 40: Σχολική επίδοση ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων.....	97
Γράφημα 41: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στον προφορικό λόγο.....	98
Γράφημα 42: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στο γραπτό λόγο.....	99
Γράφημα 43: Ένταξη Βορείων ιδιωμάτων στη σχολική διδασκαλία.....	100
Γράφημα 44: Ισοτιμία Βλαχικής γλώσσας με ΚΝΕ.....	109
Γράφημα 45: Αποτελεσματικότητα Βλαχικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την ΚΝΕ.....	110
Γράφημα 46 : Στιγματισμός ομιλητών Βλαχικής γλώσσας.....	111
Γράφημα 47: Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βλαχικής γλώσσας...	111
Γράφημα 48: Σχολική επίδοση ομιλητών Βλαχικής γλώσσας.....	112
Γράφημα 49: Διόρθωση τύπων Βλαχικής γλώσσας στον προφορικό λόγο.....	113
Γράφημα 50: Διόρθωση τύπων της Βλαχικής γλώσσας στο γραπτό λόγο.....	114
Γράφημα 51: Ένταξη Βλαχικής γλώσσας στη σχολική διδασκαλία.....	114
Γράφημα 52: Ισοτιμία Βλαχικής γλώσσας με ΚΝΕ.....	116
Γράφημα 53: Αποτελεσματικότητα Βλαχικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την ΚΝΕ.....	117
Γράφημα 54: Στιγματισμός ομιλητών Βλαχικής γλώσσας.....	118
Γράφημα 55: Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βλαχικής γλώσσας...	119

Γράφημα 56: Σχολική επίδοση ομιλητών Βλαχικής γλώσσας.....	120
Γράφημα 57: Διόρθωση τύπων Βλαχικής γλώσσας στον προφορικό λόγο.....	121
Γράφημα 58: Διόρθωση τύπων της Βλαχικής γλώσσας στο γραπτό λόγο.....	122
Γράφημα 59: Ένταξη Βλαχικής γλώσσας στη σχολική διδασκαλία.....	123
Γράφημα 60: Ισοτιμία Βλαχικής γλώσσας με ΚΝΕ.....	124
Γράφημα 61: Αποτελεσματικότητα Βλαχικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την ΚΝΕ.....	125
Γράφημα 62: Στιγματισμός ομιλητών Βλαχικής γλώσσας.....	126
Γράφημα 63: Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βλαχικής γλώσσας...	127
Γράφημα 64: Σχολική επίδοση ομιλητών Βλαχικής γλώσσας.....	128
Γράφημα 65: Διόρθωση τύπων Βλαχικής γλώσσας στον προφορικό λόγο.....	129
Γράφημα 66: Διόρθωση τύπων της Βλαχικής γλώσσας στο γραπτό λόγο.....	130
Γράφημα 67: Ένταξη Βλαχικής γλώσσας στη σχολική διδασκαλία.....	131

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Νεοελληνικές διάλεκτοι και ιδιώματα.....	14
---	----

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΚΝΕ	Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα
ΠΣ	Προγράμματα Σπουδών
ΠΠΣ	Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Εισαγωγή

Κάθε ζωντανή γλώσσα χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και ετερογένεια. Αυτή η πολυμορφία είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικό και διαχωρίζεται σε κοινωνική, γεωγραφική και υφολογική (Γούτσος, 2013). Αυτές οι γλωσσικές ποικιλίες είτε είναι διάλεκτοι, ιδιώματα είτε κοινωνικές ποικιλίες είτε μειονοτικές γλώσσες αποτελούν πλήρη γλωσσικά συστήματα, δεν διαφέρουν από την πρότυπη γλώσσα και δεν θα έπρεπε να υπόκεινται σε αξιακή ιεράρχηση (Holmes, 2016). Άλλωστε, η σύγχρονη γλωσσολογία υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να χαρακτηρίζονται ως «ανώτερες» και «κατώτερες» οι γλώσσες και ότι η κάθε γλώσσα έχει τη δική της αξία (Κακριδής-Φερράρι, 2001· Αρχάκης & Κονδύλη, 2011). Δυστυχώς, όμως, στην πλειονότητά τους οι γλωσσικές ποικιλίες αντιμετωπίζονται υποτιμητικά και περιθωριοποιούνται, τόσο από την ίδια την κοινωνία, όσο και από τη σχολική εκπαίδευση (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

Υπάρχουν αρκετοί γλωσσικοί μύθοι που επηρεάζουν αρνητικά τις κρίσεις των ανθρώπων απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες, αλλά και απέναντι στους ομιλητές τους. Η αρνητική αυτή αντιμετώπιση απέναντί στις ποικιλίες είναι πολύ πιθανόν να επιδράσει στη μελλοντική πορεία τους και να οδηγήσει στην εξαφάνισή τους. Καθίσταται, αναγκαίο να ξεπεραστούν όλα τα μεταπραγματολογικά στερεότυπα και να αντιμετωπίζονται με ισότιμο τρόπο οι γλωσσικές ποικιλίες και συγκεκριμένα οι διάλεκτοι και οι μειονοτικές γλώσσες (Αγγελοπούλου, 2010). Ένας χώρος στον οποίο μπορούν να ξεπεραστούν αυτά τα στερεότυπα είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση είναι δυνατόν να οδηγήσει στην άμβλυνση όλων αυτών των γλωσσικών στερεοτύπων και να συμβάλει στην ανάδειξη της αξίας τους.

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαλέκτους και στις μειονοτικές γλώσσες γενικά και ειδικότερα των Βορείων ιδιωμάτων και της Βλαχικής γλώσσας αποτελούν το αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας. Η εργασία σκοπεύει να διερευνήσει τις στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί των νομών Πιερίας και Πέλλας απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα, να τις αντιπαραβάλει μεταξύ τους, αλλά και να τις συγκρίνει με παρόμοιες έρευνες που

ασχολήθηκαν με τις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις διαλέκτους και στις μειονοτικές γλώσσες.

Ακολουθώς θα παρουσιάσουμε πως είναι δομημένη η παρούσα εργασία. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος χωρίζεται σε 6 κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, η ποικιλότητα και αποσαφηνίζονται οι έννοιες της πρότυπης γλώσσας, καθώς και των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών. Στο 2^ο κεφάλαιο καταγράφεται ο γλωσσικός χάρτης της ελληνικής γλώσσας, παρουσιάζονται οι νεοελληνικές διάλεκτοι και τα νεοελληνικά ιδιώματα. Επίσης, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα Βόρεια ιδιώματα που αποτελούν και αντικείμενο της έρευνας μας. Στο 3^ο κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της μειονοτικής γλώσσας, καταγράφονται ποιες μειονοτικές γλώσσες υπάρχουν στην Ελλάδα και γίνεται εκτενής αναφορά στη Βλαχική γλώσσα που αποτελεί και αντικείμενο της εργασίας. Στο 4^ο κεφάλαιο αναφέρεται ποια θέση κατέχουν οι γλωσσικές ποικιλίες στην εκπαίδευση, αλλά και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές όταν αυτές αξιοποιούνται στη διδασκαλία. Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι γλωσσικές στάσεις που αναπτύσσονται απέναντι στις διαλέκτους και στις μειονοτικές γλώσσες. Τέλος, στο 6^ο κεφάλαιο καταγράφονται προηγούμενες έρευνες που αφορούσαν τις στάσεις που είχαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις διαλέκτους και στις μειονοτικές γλώσσες.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, το οποίο χωρίζεται σε 4 κεφάλαια. Στο 7^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία της έρευνας, το μεθοδολογικό εργαλείο, οι συμμετέχοντες, καθώς και η διαδικασία της έρευνας. Στο 8^ο κεφάλαιο καταγράφονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τη βοήθεια διαγραμμάτων και παράλληλα ερμηνεύονται συγκριτικά οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και στη Βλαχική γλώσσα. Στο 9^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν μετά την περάτωση της παρούσας έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με το 10^ο κεφάλαιο στο οποίο καταγράφονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, αλλά και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1. Γλωσσική ποικιλία και πρότυπη γλώσσα

1.1 Γλωσσική ποικιλία

Όταν μελετούμε τη γλώσσα, μελετούμε τον κόσμο που μας περικλείει. Κάθε φορά που διατυπώνεται μία ανθρώπινη σκέψη, με όποιο κώδικα επικοινωνίας και αν γίνεται, επιβάλλεται να μελετάτε και να ερευνάτε διεξοδικά, γιατί αυτό θα οδηγήσει στο να αναγνωριστεί καλύτερα η ουσία της γλώσσας, αλλά και τα διάφορα γλωσσικά φαινόμενα που την απαρτίζουν. Συνεπώς, η γλώσσα είναι κάτι ζωντανό, ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο βρίσκεται σε μια διαρκή εξέλιξη υιοθετώντας άλλες μορφές μέσα στο πέρασμα του χρόνου. Δεν είναι κάτι στάσιμο, αλλά αντίθετα προσαρμόζεται κάθε φορά στις απαιτήσεις της επικοινωνίας.

Οι φυσικές γλώσσες, λοιπόν, αλλάζουν κατά τη διάρκεια των χρόνων. Αυτή η γλωσσική αλλαγή οδηγεί σε ποικιλία και ετερογένεια (Φλιάτουρας & Γαβριηλίδου, 2019:723). Καταρρίπτεται ένας μύθος που υπήρχε και υποστήριζε ότι η γλώσσα είναι ένα ομοιογενές και αυτόνομο σύστημα, ότι κάθε κοινωνία χρησιμοποιεί μια ομοιόμορφη γλωσσική ποικιλία (Κατσούδα, 2016: 111). Κάθε ομιλητής μεταχειρίζεται διαφορετικά τα στοιχεία της γλώσσας και ομάδες ομιλητών χρησιμοποιούν τις δικές τους γλωσσικές ποικιλίες. Άρα, η γλωσσική πραγματικότητα συνίσταται από εγγενή γλωσσική ανομοιογένεια και διαφοροποίηση (Κακριδή-Ferrari, Κατή & Νικηφορίδου, 1999: 107).

Η γλωσσική ποικιλία είναι απόλυτα συνυφασμένη με το κοινωνικό περιβάλλον και αποτυπώνει τον πολιτισμό των ατόμων της γλωσσικής ομάδας που τη χρησιμοποιούν. Ως κοινωνικό χαρακτηριστικό της γλώσσας επηρεάζεται από τους ακόλουθους παράγοντες: ηλικία, φύλο, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, γεωγραφική προέλευση, εθνικότητα, ύφος, επικοινωνιακή περίσταση. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να ορίσουμε τη γλωσσική ποικιλία ως την παρουσία διαφορετικότητας στην κοινωνική χρήση της γλώσσας, μιας διαφορετικότητας που δίνει τη δυνατότητα στους ομιλητές να επιλέγουν τα γλωσσικά μέσα που θέλουν ανάλογα με τον σκοπό τους και τις αντίστοιχες επικοινωνιακές συνθήκες (Τσίγκου, 2015).

Η ποικιλότητα, δηλαδή η παρουσία διαφορετικών ποικιλιών συνιστά κεφαλαιώδες γνώρισμα της γλώσσας. Η γλωσσική ποικιλότητα διακρίνεται σε διαγλωσσικές και ενδογλωσσικές ποικιλίες. Η διαγλωσσική ποικιλία αναφέρεται στη χρήση διαφορετικών γλωσσών από μια κοινωνία, όπως για παράδειγμα στο Καναδά με τη χρήση δύο επίσημων γλωσσών ή στην Ελλάδα με τη χρήση της Ελληνικής και των μειονοτικών γλωσσών, π.χ. Πομακική. Η ενδογλωσσική ποικιλία αναφέρεται στις διαφορετικές μορφές που υπάρχουν στην ίδια τη γλώσσα (Γούτσος, 2013: 188).

Η ενδογλωσσική ποικιλία χωρίζεται σε ενδοσυστημική και εξωσυστημική ποικιλία. Η ενδοσυστημική ποικιλία αναφέρεται στις διαφορετικές πραγματώσεις των δομών ή των στοιχείων της γλώσσας που υπαγορεύονται από το ίδιο το σύστημά της (Κακριδής-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου, 1996: 18). Το κάθε άτομο είναι δυνατό να χρησιμοποιήσει ανάμεσα σε διαφορετικές πραγματώσεις μορφημάτων ή φωνημάτων της Ελληνικής ανάλογα με το επικοινωνιακό περιβάλλον, π.χ. την ποικιλία στο α' πρόσωπο ενικού του παρατατικού της ενεργητικής φωνής *γελούσα/γέλαγα*.

Η εξωσυστημική ποικιλία, σύμφωνα τους Halliday & Hasan (όπ. αναφ. στο Γούτσος, 2013: 190-191) χωρίζεται με βάση τα χαρακτηριστικά του ομιλητή και με βάση τη χρήση της γλώσσας από τον ίδιο τον ομιλητή ανάλογα το επικοινωνιακό περιβάλλον. Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν οι γεωγραφικές και οι κοινωνιογλωσσικές ποικιλίες. Οι γεωγραφικές ποικιλίες αφορούν τη διαφοροποίηση που παρουσιάζει η γλώσσα των ομιλητών με βάση το γεωγραφικό χώρο καταγωγής τους και διακρίνονται σε διαλέκτους και ιδιώματα. Οι κοινωνιογλωσσικές ποικιλίες αφορούν τη διαφοροποίηση που παρουσιάζει η γλώσσα των ομιλητών με βάση τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα, η κοινωνική τάξη. Στη δεύτερη περίπτωση ανήκουν οι λειτουργικές ποικιλίες. Οι λειτουργικές ποικιλίες αφορούν τη διαφοροποίηση που εμφανίζει η γλώσσα των ομιλητών και διαχωρίζονται σύμφωνα με τρεις παράγοντες: το μέσο που χρησιμοποιεί ο χρήστης (προφορικός ή γραπτός λόγος), τον τόνο της επικοινωνίας (επίσημος ή οικείος) και το πεδίο ή διαφορετικά τα επίπεδα ύφους (επιστημονικό, δημοσιογραφικό κ.α.) (Κακριδής-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου, 1996: 19· Holmes, 2016: 167-199, 291-330· Γούτσος, 2013: 190-191).

Η γλώσσα, όπως παρουσιάσαμε, χαρακτηρίζεται από μία πολυμορφία και ετερογένεια. Όλες αυτές οι γλωσσικές ποικιλίες είτε είναι διάλεκτοι, ιδιώματα είτε κοινωνικές ποικιλίες είτε μειονοτικές γλώσσες δεν διαφέρουν σε πολυπλοκότητα από μια πρότυπη γλώσσα. Αποτελούν πλήρη γλωσσικά συστήματα και δεν θα έπρεπε να υπόκεινται σε αξιακή ιεράρχηση (Holmes, 2016· Κακριδή-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου, 1996). Όπως καταγράφει και η Κακριδή-Φερράρι (2001: 103-110) η σύγχρονη γλωσσολογία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν «ανώτερες» και «κατώτερες» γλώσσες και ότι η κάθε γλώσσα έχει τη δική της αξία. Έτσι και κάθε γλωσσική ποικιλία που είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα δεν θα έπρεπε να θεωρείται υποδεέστερη, αλλά απλώς διαφορετική. Συνεπώς όλες αυτές οι γλωσσικές ποικιλίες δεν πρέπει να υποβαθμίζονται και να παραγκωνίζονται ούτε από την κοινωνία, αλλά ούτε και από την επίσημη εκπαίδευση (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας κρίνουμε απαραίτητο να εξηγήσουμε πρώτα τον όρο πρότυπη γλώσσα και τη διαδικασία προτυποποίησής της και εν συνεχεία να ορίσουμε επακριβώς τους όρους διάλεκτος και ιδίωμα.

1.2 Πρότυπη γλώσσα

Η γλώσσα, όπως ήδη αναφέραμε χαρακτηρίζεται από ποικιλότητα και ετερογένεια. Ιστορικές, οικονομικές και πολιτικές παράμετροι οδηγούν ώστε μια ποικιλία να καταστεί αυτόνομη ή πρότυπη, σύμφωνα με την οποία άλλες παρόμοιες ποικιλίες αναφέρονται ως ετερόνομες. Πρόκειται για τη διαδικασία της προτυποποίησης (Γούτσος, 2013: 190).

Η διαδικασία της προτυποποίησης ακολουθεί τέσσερα αλληλοεξαρτώμενα στάδια: α) η επιλογή, κατά την οποία επιλέγεται η ποικιλία που θα γίνει επίσημη γλώσσα, όχι με γλωσσικό κριτήριο, αλλά με πολιτικοκοινωνικό, β) η κωδικοποίηση, κατά την οποία καθίστανται ως πρότυπα τα γλωσσικά στοιχεία της ποικιλίας που έχει επιλεγεί, δηλαδή καταγράφονται σε βιβλία γραμματικής και λεξικά και ορίζονται οι σωστοί τύποι που επιβάλλεται να ακολουθούνται, γ) η ανάπτυξη, κατά την οποία καλλιεργούνται οι λειτουργίες της ποικιλίας, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε

όλους τους τομείς μιας κοινωνίας και στην επίσημη εκπαίδευση και δ) η αποδοχή, κατά την οποία η επιλεγθείσα ποικιλία οφείλει να καταστεί ως εθνική γλώσσα, να αποκτήσει κύρος και να αποτελέσει έναν ισχυρό σύνδεσμο για το έθνος που την ομιλεί (Holmes, 2016:142-143· Μπασλής, 2017: 49-51).

Η διαδικασία της προτυποποίησης ακολουθήθηκε και για την ελληνική γλώσσα, τόσο κατά τους αρχαίους χρόνους, όσο και στη νεότερη εποχή. Στην αρχαία εποχή πρότυπη γλώσσα υπήρξε η Αττική διάλεκτος με ιωνικά στοιχεία, η οποία επικράτησε απέναντι στις άλλες αρχαίες διαλέκτους. Στη σύγχρονη εποχή τα Πελοποννησιακά ιδιώματα σε συνδυασμό με την επίδραση που δέχτηκαν από τα Επτανησιακά ιδιώματα και από την Κωνσταντινουπολίτικη ποικιλία πιστεύεται ότι είναι η βάση για τη Νέα Ελληνική του 19^{ου} αιώνα, η οποία στη συνέχεια εμπλουτισμένη υπήρξε η πρότυπη του 20^{ου} αιώνα και επισημοποιήθηκε οριστικά ως πρότυπη το 1976 εξαιτίας του γλωσσικού ζητήματος (Κακριδής-Φερράρι, 2007· Παντελίδης, 2001: 550-551).

Καταλήγοντας, η επιλογή της γλωσσικής ποικιλίας που έγινε πρότυπη οφείλεται όχι σε αξιολογικούς παράγοντες, αλλά σε πολιτικοκοινωνικούς παράγοντες. Έτσι, αυτή η επιλογή θα καταστήσει την πρότυπη γλώσσα μια γλώσσα με κύρος και αίγλη. Οι ομιλητές της θα την έχουν αποδεχθεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνίας τους και θα την θεωρούν ως ένα συνδετικό κρίκο που συνέχει την ομάδα τους (Holmes, 2016: 142-143).

1.3 Γεωγραφικές ποικιλίες: Ορίζοντας τις έννοιες *διάλεκτος* και *ιδίωμα*

Οι γεωγραφικές ποικιλίες, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αφορούν τη διαφοροποίηση που παρουσιάζει η γλώσσα των ομιλητών με βάση το γεωγραφικό χώρο καταγωγής τους και διακρίνονται σε διαλέκτους και ιδιώματα (Γούτσος, 2013: 191· Δελβερούδη, 2001β). Ο διαχωρισμός σε διαλέκτους και ιδιώματα αποτελεί χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας (Δελβερούδη, 2000, 2001α· Γούτσος, 2013: 191).

Οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα είναι πλήρη γλωσσικά συστήματα, δεν έχουν καθιερωμένη γραπτή μορφή, δεν χρησιμοποιούνται σε επίσημες και δημόσιες

περιστάσεις, ομιλούνται σε διαφορετικές περιοχές και αποκλίνουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από την πρότυπη γλώσσα (Κοντοσόπουλος, 1994:1· Δελβερούδη, 2001α· Κακριδή-Φερράρι, 2007α· Κατσούδα, 2016: 113). Δύο παράγοντες είναι καθοριστικοί για την οριοθέτηση των διαλέκτων και των ιδιωμάτων: α) η γεωγραφική έκταση στην οποία μιλιούνται και β) η διαφοροποίηση από την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα (Τριανταφυλλίδης, 1938· Κοντοσόπουλος, 1994· Τζιτζιλής (Εισαγωγή), όπ.αναφ. στο Παπαδάμου, 2018: 26).

Με βάση αυτούς τους δύο παράγοντες η διάλεκτος ορίζεται ως η γεωγραφική ποικιλία που μιλιέται από μια ομάδα ανθρώπων με κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο σε μια εκτενή γεωγραφική περιοχή και, αν και έχει κοινή ιστορική καταγωγή με την πρότυπη, διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από αυτή σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας και αυτό οδηγεί στο να μην γίνεται κατανοητή από τους ομιλητές της πρότυπης/επίσημης γλώσσας (Κοντοσόπουλος, 1994: 1-3). Σύμφωνα με την Κακριδή-Φερράρι (2007α) οι διαφοροποιήσεις της διαλέκτου από την επίσημη γλώσσα καταγράφονται σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα, ενώ σύμφωνα με τον Lyons (2013: 295) οι διαφοροποιήσεις αφορούν στο λεξικό επίπεδο και στη γραμματική.

Από την άλλη πλευρά, το ιδίωμα ορίζεται ως η γεωγραφική ποικιλία, που μιλιέται από μια ομάδα ανθρώπων σε μια πιο περιορισμένη γεωγραφική περιοχή, με κοινή ιστορική καταγωγή με την επίσημη γλώσσα και παρουσιάζει μικρές αποκλίσεις από αυτή. Το ιδίωμα λόγω των μικρών διαφοροποιήσεων από την επίσημη γίνεται κατανοητό από τους ομιλητές της (Κοντοσόπουλος, 1994: 1-3). Τόσο η Κακριδή-Φερράρι (2007α) όσο και ο Lyons (2013: 295) ισχυρίζονται ότι οι αποκλίσεις από την επίσημη γλώσσα αφορούν κυρίως σε φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο, αλλά και σε λεξιλογικό. Ακόμα, ιδίωμα είναι δυνατόν να θεωρείται και μια υποδιαίρεση μιας διαλέκτου, π.χ. ποντιακή διάλεκτος - ιδίωμα Τραπεζούντας (Παπαδάμου, 2018: 26).

Επειδή η παρούσα εργασία ασχολείται με τις γεωγραφικές ποικιλίες επιλέχθηκε να παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων σε ξεχωριστό κεφάλαιο. Το κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζει την ταξινόμηση και χαρτογράφηση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων.

2. Η γεωγραφική ποικιλότητα στην Ελλάδα

2.1 Ο γλωσσικός χάρτης της ελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια των αιώνων

Η γεωγραφική γλωσσική διαφοροποίηση υφίστατο και κατά τα αρχαία χρόνια. Από μια αρχική γλώσσα- κορμό προέκυπταν τα παρακλάδια, δηλαδή οι γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες παρουσίαζαν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους (Δελβερούδη, 2001β). Παρόμοια πορεία ακολούθησε και η Αρχαία Ελληνική γλώσσα και διασπάστηκε σε διαλέκτους και συγκεκριμένα στις ακόλουθες: η ιωνική (με τη χαρακτηριστική διάλεκτο, την αττική), η αχαϊκή (με την αιολική), η δωρική και η αρκαδοκυπριακή (Κοντοσόπουλος, 1994: 1· Hodot, 2000).

Η διαλεκτική διαφοροποίηση συνεχίστηκε μέχρι και τον 3^ο αιώνα π.Χ., χωρίς να υφίσταται πρόβλημα επικοινωνίας μεταξύ των Ελλήνων, αφού συνεννοούνταν σε ικανοποιητικό βαθμό μεταξύ τους. Δεν είχε ακόμα διαμορφωθεί μία ενιαία μορφή γλώσσας, ωστόσο η αττική διάλεκτος είχε αποκτήσει μια σημαντική θέση έναντι των υπολοίπων. Αυτό άλλαξε στα χρόνια των Μακεδόνων βασιλέων, ιδίως μετά τις κατακτήσεις του Μεγάλου Αλεξάνδρου, όπου η αττική διάλεκτος που ομιλούνταν στη Μακεδονία γίνεται η βάση για να διαμορφωθεί η πρώτη ενιαία μορφή γλώσσας, η ελληνιστική κοινή, η οποία αργότερα θα εξελιχθεί στη μεσαιωνική και νέα ελληνική γλώσσα (Χριστίδης, 2001).

Μετά τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία και κατά τη βυζαντινή περίοδο γεννιούνται οι προϋποθέσεις για μια νέα διαφοροποίηση της γλώσσας σε διαλέκτους και την εδραίωση του χάσματος ανάμεσα στην καθομιλουμένη και τη γραπτή γλώσσα. Αυτό το χάσμα οδήγησε στη συνέχεια στο γνωστό γλωσσικό διχασμό για τον καθορισμό της εθνικής γλώσσας του ελληνικού κράτους (Hodot, 2000)

Από την επιγραμματική αυτή παρουσίαση του γλωσσικού χάρτη της ελληνικής δεν αποδεικνύεται κάποια άμεση σχέση των αρχαίων διαλέκτων, που οπισθοχώρησαν έναντι της Κοινής, και στις σύγχρονες διαλέκτους. Άλλωστε η διαφοροποίησή τους δεν έχει την ίδια βάση με τις αρχαίες. Από αυτή την τεκμηρίωση εξαιρούνται δύο

διάλεκτοι: η τσακωνική διάλεκτος, η οποία συνδέεται με την αρχαία λακωνική διάλεκτο και η κατωιταλική διάλεκτος, η οποία ερμηνεύεται ως κατάλοιπο δωρικών αποικιών (Hodot, 2000).

2.2 Η μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων

Η διαλεκτολογία είναι η επιστημονική μελέτη των διαλέκτων. Μελετά τις γλωσσικές ποικιλίες με βάση τη γεωγραφική κατανομή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Chambers & Trudgill, 2004: 3). Περιγράφει συγχρονικά τη γλώσσα και έχει ως στόχο να αναζητήσει και να περιγράψει τις ομοιότητες και τις διαφορές των διαλεκτικών ποικιλιών, αλλά και να προβεί στη σύγκρισή τους (Κακριδή-Φερράρι, 2007).

Η μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων άρχισε να γίνεται αντικείμενο επιστημονικού ενδιαφέροντος κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Ωστόσο, ήρθε αντιμέτωπη με δύο σημαντικές δυσκολίες, αφενός την απουσία μελετών που περιέγραφαν τα ιδιώματα κάθε περιοχής, αλλά και την απουσία γλωσσικογεωγραφικού χάρτη της Ελλάδας και αφετέρου την αντίληψη ότι τα νεοελληνικά ιδιώματα προέρχονταν άμεσα από τις αρχαίες ελληνικές διαλέκτους (Browning, 2011: 161).

Κατά τον Τζιτζιλή (2000, 2001) η μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων ακολούθησε τρεις διαφορετικές φάσεις. Αρχικά, οι μελετητές ασχολήθηκαν με μεμονωμένες διαλέκτους εστιάζοντας στη φωνολογία σύμφωνα με τις αρχές της ιστορικής γλωσσολογίας. Έπειτα, οι εργασίες που εκπονήθηκαν βασίστηκαν στη δομική διαλεκτολογία, η οποία ασχολούνταν όχι μόνο με τη φωνολογία, αλλά και το λεξιλόγιο. Στην τελευταία φάση παρατηρείται μια μεταστροφή προς τη γενετική διαλεκτολογία, κυρίως λόγω της εργασίας του Newton (1972).

Επίσης, ο Τζιτζιλής (ο.π.) τονίζει ότι, παρά τις μελέτες που αφορούν μεμονωμένες διαλέκτους, που ακολούθησαν τις τρεις παραπάνω φάσεις, ελάχιστες είναι οι εργασίες που ασχολούνται με την συνολική συγκριτική εξέταση των νεοελληνικών διαλέκτων. Ακόμα, παρατηρεί ότι υπάρχουν πολύ λίγες εργασίες που σχετίζονται με την

κοινωνική διαφοροποίηση ή τη σύνταξη των διαλέκτων. Παράλληλα, οι διάφορες κατηγοριοποιήσεις που έχουν προταθεί για τις διαλέκτους δεν είναι κοινά αποδεκτές και σε αντίθεση με άλλες χώρες που έχουν καταγεγραμμένους γλωσσογεωγραφικούς άτλαντες, στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιος συγκροτημένος διαλεκτικός άτλαντας. Μοναδικές εξαιρέσεις ο άτλαντας για την Κρήτη, έργο που εκπόνησε ο Κοντοσόπουλος (1988) και ο άτλαντας για τα Δωδεκάνησα, έργο που εκπόνησε ο Μηνάς (2020).

Καταλήγοντας, θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά σε σημαντικούς μελετητές των νεοελληνικών διαλέκτων, οι οποίοι πρότειναν και συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις των διαλέκτων. Ο Γ. Χατζιδάκις είναι ο πρώτος που συστηματικά μελέτησε τις διαλέκτους και τα ιδιώματα. Άλλοι μελετητές των νεοελληνικών διαλέκτων είναι ο Μ. Τριανταφυλλίδης, ο Β. Newton, ο Ν. Κοντοσόπουλος, ο Ρ. Trudgill και ο Χρ. Τζιτζιλής.

2.3 Κριτήρια ταξινόμησης των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων

Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρότι δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή κατηγοριοποίηση, έχουν παρουσιαστεί αρκετές εργασίες που προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους κατηγοριοποίησης.

Ο πρώτος μελετητής που ασχολήθηκε με τη διαίρεση των νεοελληνικών διαλέκτων είναι ο Χατζιδάκις στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Ο Χατζιδάκις (όπ. αναφ. στο Τζιτζιλής, 2000) διαχωρίζει τα νεοελληνικά ιδιώματα σε βόρεια και νότια με βάση τις φωνολογικές μεταβολές των φωνηέντων. Στα βόρεια ιδιώματα τα άτονα φωνήεντα /ο/ και /ε/ τρέπονται σε /u/ και /i/ και τα άτονα /i/ και /u/ αποβάλλονται, π.χ. *φιγγάρ' καράβ', χερ'*, ενώ στα νότια ιδιώματα δεν παρατηρείται καμία μεταβολή, π.χ. *φεγγάρι, καράβι, χέρι*. Έτσι, στα Βόρεια ιδιώματα ανήκουν οι γλωσσικές ποικιλίες της Μακεδονίας, της Θεσσαλίας, της Ηπείρου, της Στερεάς Ελλάδας, της Θράκης, των νησιών του Βορείου Αιγαίου, των Βόρειων Σποράδων και της Βόρειου Εύβοιας, ενώ

στα Νότια οι ποικιλίες της Πελοποννήσου, της Κρήτης, των Κυκλάδων, της Δωδεκανήσου, των Ιονίων νήσων και της Κύπρου.

Μία άλλη ταξινόμηση είναι αυτή που προτάθηκε από τον Τριανταφυλλίδη (1938: 66-68). Η ταξινόμηση του Τριανταφυλλίδη βασίζεται σε φωνητικά, μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα. Αυτά είναι τα ακόλουθα: α) η αποβολή του έρρινου στοιχείου πριν από τα ηχηρά [mb], [ng], [nd], π.χ. *μαδαρινι* - *μανταρίνι*, β) η τροπή του /x/ πριν από τα /e/ και /i/ σε [ʃ], π.χ. *χέρι* > [ʃeri], γ) η διατήρηση της συλλαβικής ή χρονικής αύξησης, π.χ. *εδενόμαστε* - *δενόμαστε*, *ηκολούθησα* δ) η χρήση της αιτιατικής ενικού των προσωπικών αντωνυμιών με τα ρήματα λέω, δίνω, φέρνω, αρέσω, π.χ. *σε δίνω* - *σου δίνω*, ε) η επίταξη των άτονων τύπων των προσωπικών αντωνυμιών, π.χ. *φέρνει μου* - *μου φέρνει* και στ) η διατήρηση του τελικού /-v/ ιδίως στα ονόματα, π.χ. *το πράγμαν*. Με βάση τη διατήρηση ή μη της συλλαβικής ή χρονικής αύξησης διαίρεται στις εξής γλωσσικές περιοχές: α) την ηπειρωτική ή βορειοκεντρική, στην οποία δεν διατηρείται καθόλου αύξηση, β) τη νησιωτική, στην οποία παραμένει η συλλαβική αύξηση και σε συγκεκριμένες περιστάσεις η χρονική και γ) η νοτιοανατολική, στην οποία παραμένει και η χρονική αύξηση.

Μία ακόμη σημαντική προσπάθεια για την ταξινόμηση των νεοελληνικών διαλέκτων είναι αυτή του Newton (1972: 13-15). Ο Newton ξεχωρίζει πέντε γλωσσικές ποικιλίες: την πελοποννησιακή και επτανησιακή, την παλαιά αθηναϊκή, την κρητική, τη νοτιοανατολική και τη βόρεια ελληνική. Τις νεοελληνικές διαλέκτους τις κατατάσσει βασιζόμενος στα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) τα άτονα φωνήεντα /e/ και /o/ τρέπονται σε /i/ και /u/, π.χ. *μπορώ* > *μπουρώ* και αποβάλλονται τα άτονα /i/ και /u/, π.χ. *πηγάδι* > *π'γάδ'*, χαρακτηριστικά των βόρειων διαλέκτων, β) εμφανίζεται το φαινόμενο του τσιτακισμού, π.χ. *καιρός* > *τσαιρός*, χαρακτηριστικό της κρητικής, της παλαιάς αθηναϊκής και των νοτιοανατολικών διαλέκτων, γ) η προφορά των διπλών συμφώνων είτε απλοποιείται είτε διατηρείται, π.χ. στις νοτιοανατολικές διαλέκτους διατηρείται η προφορά των διπλών συμφώνων, π.χ. *άλλος* [allos] > [alos], δ) ημιφωνοποίηση, δηλαδή το άτονο /i/ μετατρέπεται σε ημίφωνο /y/ πριν από φωνήεν, π.χ. *παιδιά* > *peɣ'a* ή *peɣja*, χαρακτηριστικό σχεδόν όλων διαλέκτων, εκτός από την παλαιά αθηναϊκή, ε) διαφοροποιείται η προφορά του -οι και του -υ από

το -i: π.χ. η λέξη *ξύλο* στην παλαιά αθηναϊκή προφέρεται ως *ξύλο*, στ) αποβάλλονται τα ηχηρά εξακολουθητικά /ν/, /δ/, /γ/, π.χ. *διψώ* > *ιψώ*, χαρακτηριστικό των νοτιοανατολικών διαλέκτων, ζ) αποβάλλεται το τελικό /-ν/, π.χ. *τυρίν* > *τυρί*, χαρακτηριστικό που έχει χαθεί από όλες τις διαλέκτους εκτός από τις νοτιοανατολικές, η) ανομοίωση τρόπου άρθρωσης των ηχηρών συμφώνων, π.χ. *αβγό* > [anɡo], χαρακτηριστικό των νοτιοανατολικών διαλέκτων και θ) αναπτύσσεται ένα /γ/ σε ρήματα, π.χ. *χορεύω* > *χορεύγω*, χαρακτηριστικό της κρητικής, της παλαιάς αθηναϊκής και των νοτιοανατολικών διαλέκτων.

Ο Κοντοσόπουλος (1983-1984) (οπ. αναφ. στο Τζιτζιλή, 2000) από την πλευρά του ταξινομεί τις νεοελληνικές διαλέκτους σε δύο ομάδες, βασιζόμενος στον τύπο της ερωτηματικής αντωνυμίας. Η μία ομάδα που χρησιμοποιεί τον τύπο του *τί* και η άλλη ομάδα που χρησιμοποιεί τον τύπο του *είντα*. Το *τί* χρησιμοποιείται από διαλέκτους της ηπειρωτικής Ελλάδας και των Ιονίων νησιών και το *είντα* από διαλέκτους που χρησιμοποιούνται στον Πόντο, στην Κρήτη, στα Δωδεκάνησα, τις Κυκλάδες, στο Λίβισι, κ.ά. Ο Κοντοσόπουλος για τη διαίρεση που προτείνει βασίζεται σε έναν συνδυασμό φωνητικών, λεξιλογικών και πολιτιστικών ισογλώσσων.

Παράλληλα, και ο Trudgill (2003: 49-58) παρουσιάζει τη δική του άποψη σχετικά με τη διαίρεση των νεοελληνικών διαλέκτων στηριζόμενος και στο έργο του Newton και του Κοντοσόπουλου. Για τη διαίρεση των διαλέκτων βασίστηκε στα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) αποβολή των άτονων φωνηέντων /i/ και /u/, β) προφορά του υ ως /u/, γ) ουράνωση των υπερωικών, δ) φαινόμενο του τσιτακισμού, ε) διπλά σύμφωνα και στ) διατήρηση του τελικού /-ν/. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά ο Trudgill διαχωρίζει τα νεοελληνικά ιδιώματα στις ακόλουθες γλωσσικές ομάδες: Κεντρικές (Δ. Ήπειρος, Ιόνια, Πελοπόννησος), Βόρειες, Σάμος, Μάνη, Τσακωνιά, Παλαιά Αθηναϊκή, Κύμη, Αρβανίτικα, Νότιες (Κρήτη, Κύθηρα, Θήρα), Νοτιοανατολικές (Κύπρος, Ρόδος, Κως, Κάρπαθος), Ανατολικές (Σύμη, Κάλυμνος, Αστυπάλαια, Νίσυρος), Σμύρνη, Κεντρικές Κυκλάδες, Δυτικές Κυκλάδες, Μύκονος και Βόρειες Κυκλάδες.

Τέλος, ο Τζιτζιλή στην Εισαγωγή (οπ. αναφ. στο Παπαδάμου, 2018: 58-60) διατυπώνει την πρόταση του για διαίρεση των νεοελληνικών διαλέκτων. Χωρίζει τις

νεοελληνικές διαλέκτους σε δύο ομάδες, με βάση 24 χαρακτηριστικά: τις μικρασιατικές και τις μη μικρασιατικές (ή ευρωπαϊκές ή ελλαδικές) διαλέκτους. Οι μικρασιατικές διάλεκτοι παρουσιάζουν και τα 24 φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά και έτσι διαφέρουν από τις υπόλοιπες διαλέκτους. Ενδεικτικά, κάποια από τα χαρακτηριστικά που προτείνει ο Τζίτζιλης για την ταξινόμηση είναι τα ακόλουθα: α) σε φωνολογικό επίπεδο: i) προφορά του *ω* ως [o] σε λέξεις που στην κοινή εμφανίζονται με [u], π.χ. *σαπών* αντί *σαπούνη*, χαρακτηριστικό που απαντάται στην ποντιακή και καππαδοκική, ii) ανοικτή προφορά του *η* ως [e], π.χ. *νύφε* αντί *νύφη*, χαρακτηριστικό της ποντιακής, β) σε μορφολογικό επίπεδο: i) χρήση κτητικών τύπων που ανάγονται στα αρχαία κτητικά επίθετα *ἐμός*, *σός* και *ἡμέτερος*, χαρακτηριστικό της ποντιακής, ii) χρήση μορφημάτων *-ειν/-αν-* και *-ισκ-* για τον σχηματισμό του παρατατικού ε.φ., *θερίζω* – *θερίσκα*, χαρακτηριστικό της φαρασιώτικης, γ) σε συντακτικό επίπεδο: μορφολογική σήμανση της εμψυχότητας, με έλλειψη συμφωνίας γένους μεταξύ του προσδιοριστή και του προσδιοριζόμενου στοιχείου, π.χ. *τα λαλίες*, χαρακτηριστικό της ποντιακής και δ) σε λεξιλογικό επίπεδο: χρήση ποικιλιών που είναι πιο κοντά στην αρχική μορφή της λέξης, π.χ. *ωτί* (< *ὠτίον*) αντί για *αφτί*.

2.4 Ο χάρτης των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάσαμε κάποιες σημαντικές μελέτες που ασχολήθηκαν με την ταξινόμηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή διαίρεση των νεοελληνικών διαλέκτων.

Το Κέντρο Έρευνας των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων της Ακαδημίας Αθηνών¹, που ασχολείται με τη μελέτη της ελληνικής γλώσσας και των διαλέκτων της, καθώς και τη συλλογή και τη καταγραφή τους προτείνει μια συμβατική διαίρεση των νεοελληνικών διαλέκτων βασιζόμενο στις μελέτες των Χατζιδάκι, Τριανταφυλλίδη, Newton και Κοντοσόπουλο. Για τη διαίρεση χρησιμοποιεί ένα

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

συνδυασμό γλωσσικών (φωνητικών, μορφολογικών, συντακτικών) και γεωγραφικών κριτηρίων.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η ταξινόμηση της Ακαδημίας Αθηνών:

ΔΙΑΛΕΚΤΟΙ	ΙΔΙΩΜΑΤΑ
▪ Ποντιακή ▪ Καππαδοκική ▪ Κατωιταλική ▪ Τσακωνική ▪ Κυπριακή ▪ Κρητική	▪ Βόρεια ▪ Ημιβόρεια ▪ Δωδεκανησιακά ▪ Κυκλαδικά ▪ Επτανησιακά ▪ Μικρασιατικά ▪ Μάνης, Κύμης και Παλαιάς Αθήνας

Πίνακας 1: Νεοελληνικές διάλεκτοι και ιδιώματα

Ωστόσο, αν τηρήσουμε τα αυστηρά κριτήρια για να ορίσουμε τον όρο διάλεκτο, ως διάλεκτοι της Ελληνικής θεωρούνται αποκλειστικά η Ποντιακή, η Καππαδοκική, η Κατωιταλική και η Τσακωνική. Κατά παραχώρηση θεωρούνται διάλεκτοι η Κυπριακή και η Κρητική, καθώς όπως ισχυρίζεται ο Κοντοσόπουλος (1994: 2-3) αυτές οι δύο γίνονται κατανοητές από τους υπόλοιπους ομιλητές της ελληνικής.

Κλείνοντας τα κεφάλαια για τη βιβλιογραφική επισκόπηση και καταγραφή των μελετών σχετικά με τις νεοελληνικές διαλέκτους και τα νεοελληνικά ιδιώματα θα προχωρήσουμε στη συνέχεια της παρούσας εργασίας στη συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών τους. Για το μόνο ιδίωμα που θα παραθέσουμε εκτενώς τα χαρακτηριστικά του είναι το Βόρειο ιδίωμα μιας και αποτελεί ένα από τα αντικείμενα της έρευνάς μας.

2.5 Παρουσίαση νεοελληνικών διαλέκτων

Ποντιακή διάλεκτος

Είναι η διάλεκτος που ομιλούνταν από τους ελληνόφωνους κατοίκους του Ευξείνου Πόντου μέχρι το 1922 και σήμερα ομιλείται από τους απογόνους τους που εγκαταστάθηκαν στον ελλαδικό χώρο. Συνδυάζει αρχαϊστικά (ιονικά και βυζαντινά) και τουρκικά στοιχεία (Ξυδόπουλος, 2017: 10). Παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση από την Κοινή Νεοελληνική: αρχαϊκή προφορά, σπάνιους φθόγγους, ιδιότυπη μορφολογία και σύνταξη, ιδιωματικές λέξεις και αρκετά τουρκικά δάνεια (Κοντοσόπουλος, 1994). Αποτελεί την πολυπληθέστερη από τις υπόλοιπες μικρασιατικές διαλέκτους που υπάρχουν στην Ελλάδα. Παρ' όλο που υπάρχουν αρκετοί άνθρωποι που ομιλούν σήμερα την ποντιακή, ωστόσο πιστεύεται ότι οδεύει προς συρρίκνωση (Παπαναστασίου, 2015:36-37).

Καππαδοκική διάλεκτος

Είναι η διάλεκτος που ομιλούνταν στην Καππαδοκία της Μικράς Ασίας μέχρι το 1922. Παρουσιάζει έντονη επίδραση της Τουρκικής σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα και κυρίως σε λεξικό, μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο (Ξυδόπουλος, 2017: 10). Έχει μεγάλη απόκλιση από την Κοινή. Παρ' όλο που υποχώρησε μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, σύμφωνα με νέες μελέτες υπάρχουν ακόμα αρκετοί φυσικοί ομιλητές της Καππαδοκικής (Παπαναστασίου, 2015: 37-38).

Κατωιταλική διάλεκτος

Είναι η διάλεκτος που ομιλείται σε χωριά της Καλαβρίας και της Απουλίας. Για την προέλευσή της υπάρχουν δύο θεωρίες: η μία που διατυπώνεται μόνο από Ιταλούς γλωσσολόγους και υποστηρίζουν ότι η διάλεκτος είναι επιβίωση της γλώσσας που μιλούσαν Έλληνες έποικοι κατά τη βυζαντινή περίοδο και η άλλη που διατυπώνεται από Έλληνες και ξένους επιστήμονες και είναι και η επικρατούσα, και υποστηρίζουν ότι πρόκειται για επιβίωση της εντόπιας αρχαίας Δωρικής, η οποία ενισχύθηκε από Έλληνες εποίκους της βυζαντινής περιόδου (Κοντοσόπουλος, 1994). Πάντως, η διάλεκτος διατηρεί αρκετά στοιχεία της δωρικής διαλέκτου των αρχαίων ελληνικών αποικιών της περιοχής. Επίσης, παρατηρείται μεγάλη επίδραση από την Ιταλική και

τις διαλέκτους της (Ξυδόπουλος, 2017: 11). Πρόκειται για μια ιδιάζουσα περίπτωση, καθώς οι ομιλητές της είναι δίγλωσσοι μιας και ομιλούν εκτός από την Κατωιταλική και την Ιταλική που είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους. Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει για τη διάσωση του πολιτισμού της περιοχής, μέρος του οποίου είναι και η γλώσσα, η Κατωιταλική υφίσταται μια σημαντική υποχώρηση (Παπαναστασίου, 2015: 42-43).

Τσακωνική διάλεκτος

Είναι η διάλεκτος που ομιλείται από κατοίκους της Κυνουρίας του νομού Αρκαδίας. Διαιρείται σε δύο ιδιώματα, το βόρειο και το νότιο. Μια παραλλαγή της ομιλούνταν στην Προποντίδα της Μικράς Ασίας ως το 1922 (Κοντοσόπουλος, 1994). Στο μορφολογικό επίπεδο παρουσιάζει πολλά χαρακτηριστικά της αρχαίας δωρικής διαλέκτου, στο φωνητικό επίπεδο περιλαμβάνει σύμφωνα που δεν απαντούν στην Κοινή και στο λεξιλογικό επίπεδο υπάρχουν πολλά λεξικά στοιχεία αρχαίας προέλευσης (Ξυδόπουλος, 2017:9). Παρ' όλη τη θετική στάση που υπάρχει απέναντι στην Τσακωνική, δεν είναι δυνατόν να σταματήσει η συρρίκνωσή της (Παπαναστασίου, 2015: 44).

Κυπριακή διάλεκτος

Είναι η διάλεκτος που ομιλείται στην Κύπρο, αλλά και στο Λονδίνο λόγω της μεγάλης κυπριακής κοινότητας που υπάρχει εκεί. Υπάρχουν αρκετές τοπικές παραλλαγές της (Ξυδόπουλος, 2017:11-12). Δυσκολίες κατανόησης της κυπριακής προκαλούν η μορφολογία, η προφορά και οι πολλές ιδιοματικές λέξεις. Θεωρείται η πιο ζωντανή διάλεκτος της Νέας Ελληνικής και σ' αυτό συνετέλεσε ότι μιλιέται σ' ένα ανεξάρτητο κράτος, έξω από την ελληνική επικράτεια (Παπαναστασίου, 2015: 38-39). Τόσο ο Κοντοσόπουλος (1994: 20,28), όσο και η Κατσούδα (2016: 113) θεωρούν ότι υπάρχει και μια ενδιάμεση βαθμίδα γλωσσικής διαφοροποίησης μεταξύ των διαλέκτων και των ιδιωμάτων που τοποθετείται τόσο η κυπριακή όσο και η κρητική. Καταχρηστικά, όμως καλούνται διάλεκτοι.

Κρητική διάλεκτος

Είναι η διάλεκτος που ομιλείται στην Κρήτη. Είναι η μακροβιότερη στην Ελλάδα και η σημαντικότερη λόγω της αρχαΐζουσας συντηρητικής μορφής της. Έχει μια αξιόλογη λογοτεχνική παραγωγή (Κοντοσόπουλος, 1994). Η κρητική χαρακτηρίζεται από λεξιλογικό πλούτο, υπάρχουν λέξεις που δεν τις συναντούμε σ' άλλες γλωσσικές ποικιλίες της Ελληνικής, ενώ πολλές λέξεις της έχουν τις ρίζες τους στις διάφορες ιστορικές φάσεις της ελληνικής (Ξυδόπουλος, 2017: 12-13). Πολλοί από τους ομιλητές της τη διατηρούν ζωντανή και γι' αυτό έχει αρκετές πιθανότητες επιβίωσης (Παπαναστασίου, 2015: 40-41). Τέλος, όπως είπαμε και για την κυπριακή, η κρητική αποτελεί μια ενδιάμεση βαθμίδα μεταξύ διαλέκτου και ιδιώματος σύμφωνα με τον Κοντοσόπουλο (1994: 20, 28) και την Κατσούδα (2016: 113).

2.6 Παρουσίαση νεοελληνικών ιδιωμάτων

Βόρεια ιδιώματα

Η ανάλυση τους θα ακολουθήσει στο επόμενο κεφάλαιο.

Ημιβόρεια ιδιώματα

Είναι τα ιδιώματα που παρουσιάζουν μόνο το ένα από τα δύο βασικά χαρακτηριστικά του βόρειου φωνηεντισμού και συγκεκριμένα την έκπτωση του άτονου τελικού –i, αλλά και την έκπτωση των άτονων –i και –ου μέσα στη λέξη. Αυτό το χαρακτηριστικό το εμφανίζουν τα ιδιώματα της Σκύρου, της Μυκόνου, της Λευκάδας, του ανατολικού τμήματος της ανατολικής Θράκης και της Αρτάκης, με αρκετές βέβαια παραλλαγές ανάλογα την περιοχή (Κοντοσόπουλος, 1994: 109-111).

Δωδεκανησιακά ιδιώματα

Είναι τα ιδιώματα που ομιλούνται στη Ρόδο, το Καστελόριζο, την Κάρπαθο, την Κάσο, τη Χάλκη, την Τήλο, τη Νίσυρο, τη Σύμη, την Κάλυμνο, την Αστυπάλαια, την Κω, τη Λέρο και την Πάτμο (Ξυδόπουλος, 2017: 13-14). Εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία από περιοχή σε περιοχή. Ακόμα, παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες με την κρητική και κυπριακή διάλεκτο, αλλά και τα ιδιώματα των γύρω νησιών, όπως η Χίος

και κάποιες από τις Κυκλάδες (Κοντοσόπουλος, 1994). Λόγω της τουριστικής ανάπτυξης των νησιών και της επικράτησης της Κοινής, τα ιδιώματα αυτά βρίσκονται υπό συρρίκνωση, με ορισμένες εξαιρέσεις που αφορούν απομακρυσμένες περιοχές (Παπαναστασίου, 2015: 39).

Κυκλαδικά ιδιώματα

Είναι τα ιδιώματα που ομιλούνται στις Κυκλάδες. Πολλά από τα χαρακτηριστικά τους εμφανίζονται και σε άλλες νεοελληνικές διαλέκτους (Ξυδόπουλος, 2017: 14-15). Σύμφωνα με τον Κοντοσόπουλο (1994: 55-57) υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες: α) τα καθαρά νησιώτικα που παρουσιάζουν ομοιότητες με την κρητική διάλεκτο (Μήλος, Νάξος, Θήρα), β) τα ιδιώματα που παρουσιάζουν ομοιότητες με τα δωδεκανησιακά (Αμοργός, Μικρές Κυκλάδες), γ) αυτά που παρουσιάζουν το βορειοελλαδικό φωνηεντισμό (ορισμένες περιοχές της Άνδρου, Τήνος) και δ) εκείνο που παρουσιάζει ημιβόρειο φωνηεντισμό (Μύκονος). Ο νησιωτικός χαρακτήρας μπορεί να συνέβαλε στην καθυστέρηση της συρρίκνωσής τους, ωστόσο αυτή δεν είναι δυνατόν πλέον να αποτραπεί (Παπαναστασίου, 2017: 40).

Επτανησιακά ιδιώματα

Είναι τα ιδιώματα που ομιλούνται στα Ιόνια νησιά, εκτός από το νησί της Λευκάδας. Βέβαια, το ιδίωμα του κάθε νησιού παρουσιάζει διαφοροποιήσεις, κυρίως σε λεξιλογικό επίπεδο. Στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα επτανησιακά ιδιώματα είναι η παρουσία πολλών ιταλικών λέξεων και η απουσία τουρκικών λέξεων και ο επιτονισμός, δηλαδή η μελωδική προφορά των φράσεων (Ξυδόπουλος, 2017: 16). Τα επτανησιακά ιδιώματα παρουσιάζουν μικρή απόκλιση από την Κοινή Νεοελληνική και αυτό σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες συνετέλεσαν στη συρρίκνωσή τους (Παπαναστασίου, 2015: 42).

Μικρασιατικά ιδιώματα

Είναι τα ιδιώματα που ομιλούνται γύρω από το χωριό Φάρασα που βρίσκεται στα νοτιανατολικά της Καισάρειας και το χωριό Σίλλη που βρίσκεται βορειοδυτικά του Ικονίου στη Μικρά Ασία. Παρουσιάζουν μεγάλη επίδραση από την τουρκική σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα (Κοντοσόπουλος, 1994). Η απόκλισή τους από την ελληνική

είναι μεγάλη. Βρίσκονται σε κατάσταση εξαφάνισης, παρ' ότι υπάρχουν κάποια δείγματα ζωτικότητας (Παπαναστασίου, 2015: 37-38).

Ιδιώματα Μάνης, Κύμης, Μεγάρων και Παλαιάς Αθήνας

Είναι τα ιδιώματα που ομιλούνται σ' αυτές τις τέσσερις περιοχές. Παρουσιάζουν αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, αλλά και αρκετές ομοιότητες με τα ιδιώματα του Αιγαίου. Επίσης, είναι πιο συντηρητικά στο φωνολογικό και μορφολογικό επίπεδο και παρουσιάζουν αρχαιοπρεπές λεξιλόγιο. Παρουσιάζουν μέτρια απόκλιση από την Κοινή. Από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και ακολούθως τα ιδιώματα αυτά τείνουν προς εξαφάνιση (Παπαναστασίου, 2015: 41).

2.7 Βόρεια Ιδιώματα

Τα Βόρεια ιδιώματα είναι η γλωσσική ποικιλία που ομιλείται από τη βόρεια ακτή του Κορινθιακού μέχρι και τα βόρεια σύνορα της χώρας (δεν περιλαμβάνεται ο νομός Θεσπρωτίας και ορισμένες περιοχές της Μακεδονίας), το βόρειο τμήμα της Εύβοιας, τα νησιά Θάσο, Σαμοθράκη, Ίμβρο, Λήμνο, Λέσβο, Σάμο, Βόρειες Σποράδες και ορισμένες περιοχές της Άνδρου και της Τήνου (Κοντοσόπουλος, 1994: 92). Αδρομερώς, πιστεύεται ότι ο 38^{ος} παράλληλος βόρειου γεωγραφικού πλάτους, όπως ορίστηκε από τον Χατζιδάκι (όπ. αναφ. στο Κουρδής, 2000: 240) είναι η γραμμή που διαχωρίζει τα βόρεια ιδιώματα από τα νότια.

Ο Kretschmer (όπ. αναφ. στο Παπαδάμου, 2018: 61) διαιρεί τα βόρεια ιδιώματα βασιζόμενος σε γεωγραφικές παραμέτρους σε τρεις ομάδες: α) τα ιδιώματα της ηπειρωτικής Ελλάδας, β) τα ιδιώματα των νησιών του Βορείου Αιγαίου και γ) τα ιδιώματα της Μ. Ασίας. Και ο Τριανταφυλλίδης (1938: 243), επίσης, χωρίζει τα βόρεια ιδιώματα στηριζόμενος σε γεωγραφικά κριτήρια στις ακόλουθες ομάδες: α) ρουμελιώτικα και ηπειρώτικα, β) θεσσαλικά και μακεδονικά και γ) θρακικά. Τέλος, ο Τζιτζιλής (Εισαγωγή) (όπ. αναφ. στο Παπαδάμου, 2018: 62-63) τα χωρίζει σε δύο κύριες ομάδες βασιζόμενος σε μορφοσυντακτικά και φωνολογικά ισόγλωσσα: α) νοτιο-δυτική, στην οποία ανήκουν τα ιδιώματα της Στερεάς Ελλάδας και της Ηπείρου, στην οποία ομιλείται μια κοινή με βόρειο φωνηεντισμό και β) βορειο-

ανατολική, στην οποία ανήκουν όλα τα υπόλοιπα βόρεια ιδιώματα και χωρίζεται σε δύο υποομάδες: την ανατολική και τη δυτική, που χωρίζονται από μία ισόγλωσσο που περνάει δυτικά από τη Θεσσαλονίκη.

Ο Χατζιδάκις ήταν ο πρώτος που διαχώρισε τα νεοελληνικά ιδιώματα σε βόρεια και νότια, ή σωστότερα σε ιδιώματα με βόρειο ή νότιο φωνηεντισμό, με βάση δηλαδή φωνολογικές μεταβολές των φωνηέντων. Αυτός, λοιπόν, ο βόρειος φωνηεντισμός είναι το κατεξοχήν χαρακτηριστικό των Βορείων ιδιωμάτων, αυτός που τα ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα ιδιώματα, αλλά και αυτός που τα έχει οδηγήσει να θεωρούνται η πιο στιγματισμένη διαλεκτική ομάδα της νέας ελληνικής. Τον βόρειο φωνηεντισμό χαρακτηρίζουν δύο φωνητικά φαινόμενα: α) η στένωση ή ανύψωση των άτονων φωνηέντων /e/ και /o/ σε /i/ και /u/, συναντάται σε όλα τα βόρεια ιδιώματα και αποτελεί προϋπόθεση για να ενταχθεί ένα ιδίωμα στην ομάδα των βορείων και β) η αποβολή των άτονων /i/ και /u/, π.χ. *έρχουμι, κουδουν', πουτάμ'* (Κοντοσόπουλος, 1994: 94-95). Μάλιστα, ο Κοντοσόπουλος (ο.π.) τονίζει ότι όποια ιδιώματα αποβάλουν τα άτονα /i/ και /u/ και στο εσωτερικό της λέξης, όπως *κ'τός, ψ'λός* ανήκουν στα «αυστηρού τύπου» βόρεια ιδιώματα.

Φωνητικό/Φωνολογικό επίπεδο

Εκτός από αυτά τα δύο βασικά φωνητικά φαινόμενα τα Βόρεια ιδιώματα παρουσιάζουν και τα ακόλουθα χαρακτηριστικά σε φωνολογικό επίπεδο. Εμφανίζεται το φαινόμενο της ουράνωσης συμφώνων, όταν βρίσκονται μπροστά από το [i] και πιο σπάνια από το [e]. Έτσι, απαντάται η ουρανωμένη (παχειά) προφορά των [s z ts dz] ως [ʃ ʒ tʃ dʒ] αντίστοιχα, π.χ. *σιτάρι > σ'ταρ, ζυμάρι > ζ'μαρ* (Συμεωνίδης, 1977: 66-68). Επίσης, σε περιοχές της Ηπείρου, της Μακεδονίας και σε άλλες περιοχές της Βόρειας Ελλάδας το /l/ προφέρεται ως λαρυγγικό, όταν βρίσκεται μπροστά από [a o u], ενώ σε κάποιες άλλες περιοχές της Βόρειας Ελλάδας εμφανίζεται ουράνωση των /l/ και /n/ και προφέρονται ως [ʎ] και [ɲ] μπροστά από το [e], π.χ. *αλ'εύρι (αλεύρι)* (Κοντοσόπουλος, 1994: 95-97). Τέλος, παρατηρείται και το φαινόμενο της ατελούς συνίζησης, δηλαδή το ημίφωνο ɪ μπροστά από [a] που τονίζεται προφέρεται ως ανοικτό [e], κυρίως όταν προηγείται του ɪ το [ɾ] ή [l], π.χ. *αχλαδέα (αχλαδιά)* (ο.π.:96).

Μορφολογικό επίπεδο

Παράλληλα, τα βόρεια ιδιώματα παρουσιάζουν σημαντικές μορφολογικές ιδιαιτερότητες. Ένα κύριο χαρακτηριστικό της μορφολογίας μπορεί να θεωρηθεί ο σχηματισμός του αρσενικού άρθρου. Λόγω της στένωσης του /o/ σε /u/, το αρσενικό άρθρο απαντάται ως ου /u/, π.χ. *ου δρόμους (ο δρόμος)* στις περιοχές της Ηπείρου, της Στερεάς Ελλάδας, της Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας και στο βόρειο τμήμα της Εύβοιας ή ως /i/ που γράφεται η, π.χ. *η γιατρός (ο γιατρός)* στις περιοχές της Ανατολικής Μακεδονίας, της Θράκης, της Λέσβου και της Ανατολικής Θεσσαλίας. Σε ορισμένες περιοχές χρησιμοποιείται το η για τα κύρια ονόματα, π.χ. *η Πέτρους (ο Πέτρος)* και το ου για τα προσηγορικά ουσιαστικά, π.χ. *ου λαγός (ο λαγός)* (Κοντοσόπουλος, 1994: 98-99). Ένα ακόμα μορφολογικό χαρακτηριστικό είναι ο υποκορισμός. Παρουσιάζει διάφορους υποκοριστικούς τύπους ανάλογα τη γεωγραφική περιοχή, δηλαδή στην Κεντροανατολική Μακεδονία και στη Θράκη εμφανίζεται η κατάληξη –ουδ', π.χ. *κουρ'τσουδ' (κοριτσάκι)*, στη Λέσβο η κατάληξη –έλ', π.χ. *κουρ'τσελ'* και στη Δυτική Μακεδονία και στη Λάρισα η κατάληξη –ούλ', π.χ. *κουρ'τσούλ'*.

Ακόμα, παρατηρούμε αρκετές μορφολογικές ιδιαιτερότητες στο ρηματικό σύστημα (Κοντοσόπουλος, 1994: 99-100). Ο παρατατικός και ο αόριστος της ενεργητικής φωνής λήγουν σε –μαν στο α' πρόσωπο πληθυντικό και σε –ταν στο β' πρόσωπο πληθυντικού, π.χ. *τρώγαταν, πήγαμαν*, χαρακτηριστικό που εμφανίζεται στην Ήπειρο, στη Θεσσαλία και στη Δυτική Μακεδονία. Ο αόριστος της ενεργητικής φωνής των ρημάτων λήγει σε –κα και όχι σε –σα, π.χ. *έπιακα αντί έπιασα*, χαρακτηριστικό που εμφανίζεται στις περιοχές της Ηπείρου, της Θράκης, της Σκύρου και της Καστοριάς. Τέλος, τα παλιά περισπώμενα ρήματα απαντώνται με το συνηρημένο τους τύπο, π.χ. *προυχωρώ αντί προχωράω*, χαρακτηριστικό των ιδιωμάτων της Μακεδονίας και άλλων περιοχών της Βόρειας Ελλάδας.

Συντακτικό επίπεδο

Κύριο χαρακτηριστικό της σύνταξης των Βορείων ιδιωμάτων είναι ότι συντάσσονται με αιτιατική τα ρήματα τα οποία στη νέα ελληνική συντάσσονται με γενική, π.χ. *σι δίνου, θα την τηλεφωνήσου*. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό που ξεχωρίζει τους

ομιλητές των βορείων ιδιωμάτων, επιδρά στην αξιολογική στάση απέναντι σ' αυτά και απαντώνται σε μεγάλο βαθμό μέχρι σήμερα (Κοντοσόπουλος, 1994: 101).

Λεξιλογικό επίπεδο

Όσον αφορά το λεξιλογικό επίπεδο τα Βόρεια ιδιώματα παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά. Αρχικά, εξαιτίας των φωνητικών μεταβολών μεγάλο ποσοστό του λεξιλογίου επηρεάζεται μορφικά και αυτό έχει ως αποτέλεσμα αρκετές λέξεις να διαφοροποιούνται από τη Νέα Ελληνική και να μην γίνονται κατανοητές από τους μη ομιλητές του ιδιώματος, όπως για παράδειγμα *πουτ'κός* (ποντικός), *πούλτσ' του* (πούλησέ το) (Θαβώρης, 1998: 36). Επίσης, εμφανίζονται αρκετές λέξεις που αποτελούν δάνεια από το λεξιλόγιο γειτονικών λαών. Υπάρχουν αρκετά σλαβικά δάνεια που δεν απαντώνται στα άλλα νεοελληνικά ιδιώματα, π.χ. *γκουστερίτσα* (σαύρα) και αλβανικά δάνεια κυρίως στα ηπειρωτικά ιδιώματα, π.χ. *νούσα* (νύφη). Αυτό όμως που ξεχωρίζει το λεξιλόγιο είναι η παρουσία των βαλκανικών λέξεων, δηλαδή λέξεις που συναντώνται στις περισσότερες γλώσσες της Βαλκανικής, αλλά δεν έχει εξακριβωθεί από που προέρχονται και κυρίως ανήκουν στο ποιμενικό λεξιλόγιο, π.χ. *σιούτους* (χωρίς κέρατα) (Παπαδάμου, 2018).

2.8 Η σημερινή κατάσταση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων

Οι νεοελληνικές διάλεκτοι και τα νεοελληνικά ιδιώματα τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, αλλά και τις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα βρίσκονται σε κατάσταση υποχώρησης και συρρίκνωσης έναντι της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας (ΚΝΕ) που επικρατεί πλήρως ως η επίσημη γλώσσα του κράτους (Κοντοσόπουλος, 1994, Κατσούδα, 2016: 116). Οι αιτίες που συμβάλλουν στην υποχώρηση μιας γλώσσας είναι εξωγλωσσικές. Οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί και δημογραφικοί παράγοντες επιδρούν σ' αυτή και την οδηγούν σε εγκατάλειψη και υιοθέτηση μίας άλλης «ισχυρής» γλώσσας (Holmes, 2016: 88-92).

Πριν καταγράψουμε τους λόγους για τους οποίους οι νεοελληνικές διάλεκτοι έχουν υποχωρήσει αισθητά τις τελευταίες δεκαετίες κρίνουμε αναγκαίο να ορίσουμε την έννοια της γλωσσικής συρρίκνωσης. Σύμφωνα με τον Τσιτσιπή (2001α) γλωσσική συρρίκνωση είναι το φαινόμενο κατά το οποίο μία γλώσσα ή μία διάλεκτος σταδιακά οδηγείται σε απώλεια ή περιορίζεται η χρήση της εξαιτίας της επαφής της με άλλες γλώσσες ή διαλέκτους. Οι Ανδρουλάκης και Ξυδόπουλος (2008: 127-128) από την πλευρά τους χαρακτηρίζουν ως γλωσσική συρρίκνωση τη μετατόπιση των διαλεκτόφωνων προς μια γλωσσική ποικιλία που θεωρείται «ανώτερη» και με κύρος. Μάλιστα, όπως υποστηρίζει η Μαλικούτη-Drachman (2000, 23) οι ομιλητές μιας διαλέκτου πιστεύουν ότι κάθε ιδιομορφία και διαφοροποίηση της μητρικής τους γλώσσας έναντι της γλώσσας – γοήτρου είναι αποκλίνουσα και πρέπει να αποβάλλεται. Τέλος, και η Holmes (2016: 86-88) αναφέρεται σε αυτό το γλωσσικό φαινόμενο, ονοματίζοντας το ως γλωσσική υποχώρηση, συμφωνώντας ότι πρόκειται για μια βαθμιαία μετατόπιση της γλωσσικής συμπεριφοράς των ομιλητών προς μια ποικιλία η οποία θεωρείται «ανώτερη», αλλά όχι με γλωσσικό κριτήριο. Συνεπώς, με τον ίδιο τρόπο οι νεοελληνικές διάλεκτοι βαθμιαία παύουν να χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές τους και τη θέση τους καταλαμβάνει η ΚΝΕ.

Όσον αφορά τις νεοελληνικές διαλέκτους και τα ιδιώματα οι σημαντικότερες αιτίες για τη βαθμιαία εξαφάνισή τους είναι οι ακόλουθες: α) η αστικοποίηση, ιδίως μετά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, που οδήγησε αρκετούς διαλεκτόφωνους στην εγκατάσταση στα αστικά κέντρα και στην υιοθέτηση της ΚΝΕ και, παράλληλα, η εγκατάλειψη της μητρικής τους, β) η καθιέρωση της ΚΝΕ ως επίσημης γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και η προώθηση της ιδεολογίας περί ανωτερότητας της έναντι των γεωγραφικών ποικιλιών, γ) η ραγδαία εξάπλωση των ΜΜΕ (τηλεόραση, έντυπος τύπος), στα οποία χρησιμοποιείται η πρότυπη/επίσημη γλώσσα και δ) η έλλειψη κύρους και γοήτρου που περιβάλλει τις διαλέκτους και τα ιδιώματα, ακόμα και ανάμεσα στους διαλεκτόφωνους (Κακριδή- Ferrari, Κάτη & Νικηφορίδου, 1999: 108· Κακριδή- Φερράρι, 2007α· Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 105· Παπαναστασίου, 2015: 24-25· Μπασλής, 2017:44).

Θα εστιάσουμε κυρίως στη στάση που αναπτύσσουν οι ίδιοι οι διαλεκτόφωνοι για τη μητρική τους γλώσσα και που σε μεγάλο βαθμό επηρεάζει την πορεία της. Άλλωστε μια γλώσσα οδηγείται στη συρρίκνωση και βαθμιαία στην εξαφάνιση, όταν σταματούν να τη χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι ομιλητές της (Αγγελοπούλου, 2010: 19). Έτσι, οι ομιλητές των διαλέκτων, επηρεασμένοι από διάφορα γλωσσικά στερεότυπα, πιστεύουν ότι η διάλεκτός τους είναι «κατώτερη» από την ΚΝΕ και οι ίδιοι θα χαρακτηριστούν αρνητικά ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο και την κοινωνική τους τάξη και αυτό θα τους οδηγήσει στον κοινωνικό στιγματισμό και την περιθωριοποίηση τους (Πλαδή, 2001: 621· Αγγελοπούλου, 2010: 19-20). Όπως ισχυρίζεται και ο Κόντης (όπ. αναφ. στο Αγγελοπούλου, 2010: 20) η χαμηλή γλωσσική αυτοεκτίμηση που βιώνουν οι διαλεκτόφωνοι τους ωθεί στο να εγκαταλείψουν τη διάλεκτό τους και να στραφούν στην ΚΝΕ.

Παράλληλα, όπως αναφέραμε η εξάπλωση των ΜΜΕ και η αποκλειστική χρήση σε αυτά της ΚΝΕ επέδρασε καθοριστικά στην υποχώρηση των γλωσσικών ιδιωμάτων. Σε αυτόν τον παράγοντα κρίνεται απαραίτητο να προσθέσουμε και τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Αυτά αναπαράγουν κατά κύριο λόγο τις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες της ανωτερότητας της πρότυπης γλώσσας έναντι των γεωγραφικών ποικιλιών (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 25-27· Τσάμη, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016: 99-100). Συγκεκριμένα, οι γεωγραφικές ποικιλίες ταυτίζονται συχνά με ανθρώπους από κατώτερες κοινωνικές τάξεις, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ηλικιωμένους, «χωριάτες», άξεστους και περιθωριοποιημένους. Η συγκεκριμένη παρουσίαση οδηγεί στην πρόκληση γέλιου, αλλά και στον στιγματισμό των διαλεκτόφωνων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνονται μειονεκτικά και να εγκαταλείπουν το γλωσσικό τους ιδίωμα και να προσπαθούν να ακολουθούν την πρότυπη γλώσσα (Αγγελοπούλου, 2010: 141· Στάμου & Ντίνας, 2011: 290· Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 25-27).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που μπορεί να αποτελέσουν αρωγό στη διατήρηση μιας διαλέκτου. Αρχικά, η διαλεκτική ταυτότητα των ομιλητών, δηλαδή η σημασία που προσδίδουν οι ίδιοι οι ομιλητές στο γλωσσικό τους ιδίωμα και συγκεκριμένα αν το θεωρούν ως συνεκτικό κρίκο της τοπικής τους

ομάδας, αλλά και ως ειδοποιό διαφορά από όλους τους υπόλοιπους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την Ποντιακή και την Κρητική διάλεκτο (Παπαναστασίου, 2015: 45). Επίσης, ο αριθμός των ανθρώπων που μιλούν μια διάλεκτο και η έκταση που αυτή καταλαμβάνει είναι δυνατόν να συμβάλουν στη διατήρησή της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κρητική διάλεκτος (ο.π.: 45). Ένας τελευταίος παράγοντας που βοηθά στη διατήρηση μιας διαλέκτου είναι αν οι ομιλητές της κατοικούν ή όχι μέσα στα όρια του ελληνικού κράτους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Κυπριακή διάλεκτος, η οποία ομιλείται σε ένα ανεξάρτητο κράτος, έξω από τα ελληνικά σύνορα από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων σε καθημερινή χρήση (ο.π.: 44).

Καταλήγοντας, κρίνεται αναγκαία η θεσμική υποστήριξη για να μπορέσει να ανασταλεί η πορεία των διαλέκτων προς πλήρη εξαφάνιση. Το κράτος οφείλει τόσο με τις ενέργειες του, όσο με τη γενικότερη στάση του να τις εκλαμβάνει ως ισότιμα γλωσσικά συστήματα και να προωθεί τη χρήση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη δημόσια διοίκηση (Holmes, 2016: 95-96). Ακόμα, καθοριστικός είναι και ο ρόλος της εκπαίδευσης, η οποία οφείλει να συμβάλει στην αποδυνάμωση όλων των γλωσσικών στερεοτύπων που σχετίζονται με την κατωτερότητα των διαλέκτων (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 119-120).

2.8.1 Η σημερινή κοινωνιογλωσσική κατάσταση των Βορείων ιδιωμάτων

Τα Βόρεια ιδιώματα, που αποτελούν σημαντικό μέρος της παρούσας εργασίας, βρίσκονται σε παρόμοια κατάσταση συρρίκνωσης με τις υπόλοιπες νεοελληνικές διαλέκτους. Η εκτεταμένη έκταση στην οποία ομιλούνται αυτά έχει συμβάλει ως ένα βαθμό στο να επιβραδυνθεί η συρρίκνωσή τους. Ωστόσο, ο μεγάλος βαθμός αστικοποίησης και η επαφή με την ΚΝΕ τόσο μέσα από την εκπαίδευση, όσο και μέσα από τα ΜΜΕ έχουν οδηγήσει μεγάλο μέρος των ομιλητών, κυρίως αυτών σε νεαρή ηλικία, να εγκαταλείψουν τη μητρική τους γλώσσα, όπως επιβεβαιώνεται μέσα από αρκετές μελέτες που αφορούν διάφορα Βόρεια ιδιώματα (Κουρδής, 2000· Ντίνας, 2005· Δούγα-Παπαδοπούλου & Τζιτζιλής, 2006· Ντάγκας, 2012). Υπάρχουν, βέβαια, και μελέτες που δείχνουν ότι σε κάποιες περιοχές, οι οποίες είναι

απομονωμένες, αποτελούνται κυρίως από μεγαλύτερης ηλικίας κατοίκους και δεν έχουν μεγάλο βαθμό επαφής με αστικά κέντρα και με μη διαλεκτόφωνους ομιλητές, διατηρούνται τα ιδιώματα (Μπουσμπούκης, 1991, (όπ. αναφ. στο Κουρδής, 2000: 7)· Γκαραλιάκος, 2016).

Το γεγονός, όμως, που κατεξοχήν έχει συμβάλει στην περιθωριοποίηση των Βορείων ιδιωμάτων είναι ο στιγματισμένος τους χαρακτήρας. Λόγω του βόρειου φωνηεντισμού θεωρούνται ως η πιο στιγματισμένη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής και μια γλώσσα χαμηλού κύρους (Παπαναστασίου, 2015: 43). Αυτή η νοοτροπία επιβεβαιώνεται από μελέτες και από τους ίδιους τους διαλεκτόφωνους, οι οποίοι χαρακτηρίζουν το ιδίωμά τους ως τη γλώσσα που μιλούν οι ακαλλιέργητοι και οι άνθρωποι χαμηλής κοινωνικής τάξης (Πλαδή, 2001 :621).

Το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας εκτός από τα Βόρεια ιδιώματα εστιάζεται και στις μειονοτικές γλώσσες. Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα ορίσουμε την έννοια της μειονοτικής γλώσσας, θα παρουσιάσουμε ποιες μειονοτικές γλώσσες υπάρχουν στην Ελλάδα και θα αναλύσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της Βλαχικής γλώσσας, η οποία μας απασχολεί σ' αυτή την εργασία.

3. Μειονοτικές γλώσσες

3.1 Ορίζοντας την έννοια μειονοτική γλώσσα

Μειονοτική γλώσσα καλείται η μητρική γλώσσα ενός συνόλου ανθρώπων που ζουν σε μια περιοχή και αποτελούν μειοψηφία, η οποία είναι διαφορετική από την επίσημη πρότυπη γλώσσα του κράτους (Τσιτσελίκης, 2001α, Romaine, 2000). Ο Χάρτης των περιφερειακών ή μειονοτικών γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης του 1988 (European Charter for Minority Languages) (οπ. αναφ. στο Ρομποπούλου, 2018: 79), που συστάθηκε για να προστατεύει τις μειονοτικές γλώσσες και τους πολιτισμούς, ορίζει ότι μειονοτική γλώσσα είναι η γλώσσα που εμπίπτει στην ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά, χρησιμοποιείται παραδοσιακά σε μια περιοχή από τους πολίτες του κράτους, που αποτελούν μειοψηφία σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό του κράτους και είναι διαφορετική από τη γλώσσα ή τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Κωφό (όπ. αναφ. στο Σελλά-Μάζη, 2001: 161), ο ορισμός αυτός αφορά μόνο τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα σε ένα συγκεκριμένο κράτος και δεν αναφέρεται στις διαλέκτους και στις γλώσσες που ομιλούν οι μετανάστες με μη ευρωπαϊκή προέλευση.

Μάλιστα, η Σελλά – Μάζη (όπ. αναφ. στο Ρομποπούλου, 2018: 81) υποστηρίζει ότι οι γλωσσικές μειονότητες χρησιμοποιούν αυτόν τον χαρακτηρισμό όχι λόγω του μικρού ποσοστού των ομιλητών, αλλά κυρίως γιατί η πλειονότητα των πολιτών, είτε ανήκουν στη μειονότητα είτε όχι, πιστεύει ότι το καθεστώς που διέπει τη γλώσσα της μειονότητας δεν είναι ισότιμο με αυτό της εθνικής γλώσσας και η υποστήριξη των ομιλητών δεν είναι ικανοποιητική.

Σύμφωνα με τη Holmes (2016: 93-95), υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις για τη διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας. Η γλώσσα αυτή είναι αναγκαίο να αποτελεί σύμβολο ταυτότητας των ομιλητών της, ο μειονοτικός πληθυσμός να έχει αναπτυγμένους ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους και να τη χρησιμοποιούν συνεχώς στη

μεταξύ τους επικοινωνία και κυρίως να υπάρχει θεσμική υποστήριξη από την πολιτεία, όπως για παράδειγμα η ένταξή της στην εκπαίδευση.

Οι περισσότερες από τις μειονοτικές γλώσσες που χρησιμοποιούνται στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ο αριθμός τους ξεπερνά τις 60) θεωρούνται «ασθενείς γλώσσες» και ανήκουν στις λιγότερο διαδεδομένες και διδασκόμενες γλώσσες και υπάρχει εύλογος φόβος να χαθούν. Για να αποτραπεί μια τέτοια κατάσταση θα πρέπει να υπάρξει μια γλωσσική πολιτική από το επίσημο κράτος που θα προστατεύει αυτές τις γλώσσες και που θα τις ενσωματώνει στο εκπαιδευτικό σύστημα (Προφίλη, 2001: 133).

Βέβαια, τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχουν αρκετές πρωτοβουλίες από ευρωπαϊκούς θεσμούς για την προστασία των μειονοτικών γλωσσών. Αρχικά, η Ευρωπαϊκή Ένωση πρότεινε τη χρήση του όρου «*λιγότερο ομιλούμενες ή χρησιμοποιούμενες γλώσσες*» για τις μειονοτικές γλώσσες, που είναι λιγότερο στιγματισμένος (Σελλά-Μάζη, 2016: 22). Παράλληλα, διάφοροι ευρωπαϊκοί οργανισμοί φροντίζουν μέσα από αποφάσεις και ψηφίσματα τη διασφάλιση των μειονοτικών γλωσσών και την αναγνώριση των γλωσσικών τους δικαιωμάτων (Τσιτσελίκης, 2001β). Τέλος, η ψήφιση το 2013 από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο της Έκθεσης Alfonsi που αφορά τις υπό εξαφάνιση ευρωπαϊκές γλώσσες αποτελεί μια αξιοπρόσεκτη προσπάθεια για την προστασία των μειονοτικών γλωσσών, οι οποίες επιβάλλεται να προστατευθούν από τα επίσημα κράτη, αλλά και από τους πολίτες, καθώς αυτές αποτελούν «ευρωπαϊκή κληρονομιά» και «πολιτισμικό θησαυρό», αλλά και γιατί η προστασία τους θα συμβάλει στη συνεκτικότητα των σύγχρονων πολύγλωσσων κοινωνιών (Σελλά-Μάζη, 2016: 20-21).

Η Ελλάδα ιστορικά αποτελούσε έναν χώρο, όπου μαζί με την ελληνική γλώσσα που ομιλούνταν από το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού συνυπήρχαν και διάφορες άλλες γλώσσες. Οι μειονοτικές γλώσσες που υπάρχουν στην Ελλάδα σύμφωνα με απογραφές που έγιναν μέχρι το 1951 είναι οι ακόλουθες: η Αρβανίτικη, η Αρμενική, η Αρωμουνική ή Κουτσοβλαχική ή Βλαχική, η Πομακική, η Τουρκική, η Σλαβομακεδονική, η Ρομανί και η Λαντίνο (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 109· Τσιτσελίκης, 2001α· Μπασλής, 2017: 83· Σελλά – Μάζη, 2016: 21). Οι παραπάνω

μειονοτικές γλώσσες ομιλούνται από ένα ποσοστό μικρότερο του 4% του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας (Τσιτσελίκης, 2001α).

Το άγχος που υπάρχει για την προστασία της ελληνικής γλωσσικής και πολιτισμικής καθαρότητας οδηγεί στο να ταυτίζονται οι μειονοτικές γλώσσες με αρνητικά στερεότυπα και οι χρήστες τους να υποτιμώνται και να απαξιώνονται (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 114). Παράλληλα, δεν υπάρχει καμία μέριμνα για θεσμική και νομική προστασία τους, με μοναδική εξαίρεση την τουρκική γλώσσα. Η τουρκική γλώσσα που ομιλείται από τους μουσουλμάνους της Θράκης είναι η μόνη μειονοτική γλώσσα στην Ελλάδα που προστατεύεται νομικά και που έχει θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά δικαιώματα και συγκεκριμένα έχει κατοχυρωθεί η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία (Τσιτσελίκης, 2000α· Αρχάκης & Κονδύλη, 2011).

Οι μειονοτικές γλώσσες που ομιλούνται στην Ελλάδα σύμφωνα με τη Σελλά – Μάζη (2016: 23) κατηγοριοποιούνται με βάση τη βιωσιμότητά τους. Γλώσσες χαμηλής βιωσιμότητας, που κινδυνεύει άμεσα η βιωσιμότητά τους, κρίνονται η Βλαχική και η Αρβανίτικη. Γλώσσες μέσης βιωσιμότητας κρίνονται η Πομακική, η Σλαβομακεδονική και η Ρομανί. Τέλος, γλώσσα υψηλής βιωσιμότητας θεωρείται μόνο η Τουρκική.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα καταγράψουμε κάποια βασικά στοιχεία των μειονοτικών γλωσσών που ομιλούνται στην Ελλάδα, εκτός από τη Βλαχική που θα την αναλύσουμε εκτενώς σε ξεχωριστή ενότητα, καθώς αποτελεί κύριο μέρος της παρούσας εργασίας.

3.2 Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα

Αρβανίτικη γλώσσα

Σύμφωνα με τον Τσιτσιπή (όπ. αναφ. στο Σελλά-Μάζη, 2001: 180) η Αρβανίτικη γλώσσα ή τα Αρβανίτικα αποτελούν ποικιλίες της νοτίου διαλέκτου της Αλβανικής, της Τοσκικής, που χρησιμοποιείται από τις αρβανίτικες – ελληνικές κοινότητες. Οι

πιο σημαντικές αρβανίτικες κοινότητες βρίσκονται σε περιοχές της Στερεάς Ελλάδας, όπως η Βοιωτία, η Αττική και η Εύβοια, αλλά και της Πελοποννήσου, όπως η Κορινθία και η Αργολίδα. Είναι μια γλώσσα κυρίως προφορική, με μοναδική εξαίρεση την αρβανιτόφωνη δημοτική ποίηση (Σελλά-Μάζη, 2001: 180). Οι Αρβανίτες μιλούσαν από κοινού την Αρβανίτικη με την Ελληνική. Για αυτό το λόγο παρατηρούνται πληθώρα δανείων από την Ελληνική στο λεξιλόγιό της (Μπάσλης, 2017: 89). Σύμφωνα με τη Σελλά-Μάζη (2016: 29) οι Αρβανίτες αναγνωρίζουν την αξία της γλώσσας τους, αλλά ασκούν την κριτική τους για τη χρηστικότητά της σε σχέση με την ελληνική που είναι η γλώσσα της διοίκησης και της εκπαίδευσης. Παράλληλα, θεωρούν τους εαυτούς τους Έλληνες και δεν αποδέχονται καμία συγγένεια με τους Αλβανούς. Αυτή η ταύτιση των Αρβανιτών σε εθνικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο με τους Έλληνες οδηγεί αναπόδραστα στην εξαφάνιση της γλώσσας, επειδή οι νέοι άνθρωποι παύουν να τη χρησιμοποιούν (Μπάσλης, 2017: 89).

Αρμενική γλώσσα

Η Αρμενική γλώσσα είναι η γλώσσα που ομιλούν οι Αρμένιοι που είναι εγκαταστημένοι στην Ελλάδα. Η πλειονότητα των Αρμενίων που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα, ήρθαν μετά τη Μικρασιατική καταστροφή. Η Αρμενική ανήκει στην οικογένεια των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών (Μπάσλης, 2017: 86). Διδάσκεται στα αρμενικά σχολεία που υπάρχουν στην Αθήνα. Σε καμία άλλη πόλη της Ελλάδας που ζουν Αρμένιοι δεν υπάρχει κάποιο αρμενικό εκπαιδευτικό ίδρυμα (Τσιτσελίκης, 2001α). Επίσης, εκδίδεται ένας μικρός αριθμός εκδόσεων στην Αρμενική (Μπάσλης, 2017: 86).

Λαντίνο

Λαντίνο καλείται η λατινικής προέλευσης γλώσσα που μιλούσαν οι Σεφαραδίτες Εβραίοι που ήταν εγκατεστημένοι στη Θεσσαλονίκη μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Πρόκειται για μια διάλεκτο της ισπανικής που μιλούσαν οι Σεφαραδίτες Εβραίοι της Καστίλης και οι οποίοι μετά τον διωγμό τους έφτασαν στη Θεσσαλονίκη (Μπάσλης, 2017: 86). Ελάχιστοι πλέον ομιλούν τη Λαντίνο και για αυτό κινδυνεύει

να χαθεί. Μόνο κάποια μαθήματα εβραϊκής γλώσσας πραγματοποιούνται σε ιδιωτικά εβραϊκά σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης (Τσιτσελίκης, 2001α).

Πομακική γλώσσα

Η Πομακική γλώσσα είναι η γλώσσα που ομιλούν οι Πομάκοι, μουσουλμάνοι κάτοικοι της Δυτικής Θράκης. Η Πομακική γλώσσα αποτελεί το σημείο αναφοράς της πομακικής ταυτότητας και του πολιτισμού τους (Σελλα-Μάζη, 2001: 193). Πιστεύεται ότι είναι σλαβική ποικιλία με αρκετά στοιχεία από τη Βουλγαρική γλώσσα, αλλά και αρκετές επιρροές σε λεξιλογικό επίπεδο από την Ελληνική και την Τουρκική γλώσσα (ο.π.: 194). Ενώ οι Πομάκοι είναι αναγνωρισμένοι ως μειονότητα από τη συνθήκη της Λωζάνης, η γλώσσα τους δεν προστατεύεται (Μπασλής, 2017: 86). Η Πομακική δεν έχει κάποια γραπτή μορφή, χρησιμοποιείται μόνο στον προφορικό λόγο και δεν συγκαταλέγεται ως γλώσσα εκπαίδευσης στα μειονοτικά σχολεία. Εκεί διδάσκεται η Τουρκική γλώσσα. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω οι Πομάκοι είναι τρίγλωσσοι, καθώς χρησιμοποιούν την Πομακική με την οικογένεια και τους ομοεθνείς τους, την Τουρκική στο σχολείο και την Ελληνική στο σχολείο και στη διοίκηση (Σελλα-Μάζη, 2016: 36-42).

Ελληνική Ρομανί γλώσσα

Η ελληνική Ρομανί είναι η γλώσσα που ομιλείται τόσο από τους μουσουλμάνους Αθίγγανους – Τσιγγάνους που ζουν στη Θράκη, όσο και από τους χριστιανούς ορθόδοξους Αθίγγανους – Τσιγγάνους που ζουν στον υπόλοιπο ελλαδικό χώρο. Χαρακτηρίζεται δηλαδή από κάτι ιδιάζον, αφού εσωκλείει άτομα που ανήκουν στην ίδια φυλή, αλλά που έχουν διαφορετική θρησκεία και γλωσσική συμπεριφορά. Αποτελεί τον συνδετικό κρίκο αυτής της εθνοτικής ομάδας (Σελλά-Μάζη, 2001: 202). Σύμφωνα με τους μελετητές η Ρομανί κατάγεται από τη Σανσκριτική και τις διαλέκτους της Βόρειας Ινδίας. Είναι μια γλώσσα προφορική, χωρίς γραπτή απόδοση και δεν αναγνωρίζεται επίσημα (Μπασλής, 2017: 86). Κύριο χαρακτηριστικό της Ρομανί είναι η μεγάλη ποικιλία που παρουσιάζει σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας, αλλά κυρίως σε λεξιλογικό επίπεδο. Επίσης, χαρακτηρίζεται από την ιδιότητα να παράγει νέους τύπους που να ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες και στις ανάγκες

των ομιλητών, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια συνεχής εξέλιξη, να εμπλουτίζεται συνεχώς και η γλώσσα να παραμένει ζωντανή (Σελλά-Μάζη, 2001: 203-209).

Σλαβομακεδονική γλώσσα

Η Σλαβομακεδονική γλώσσα είναι η γλώσσα που ομιλούν οι άνθρωποι που κατοικούν σε χωριά των νομών της Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας που βρίσκονται στη συνοριακή γραμμή της Ελλάδας (Μπασλής, 2017: 87). Μετά το τέλος των Βαλκανικών πολέμων και του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου Έλληνες σλαβόφωνοι εγκαταστάθηκαν στην περιοχή της Μακεδονίας και μιλούσαν αυτή τη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Ντίνα (2002) η Σλαβομακεδονική γλώσσα είναι ποικιλία διαλέκτου της βουλγαρικής, ανήκει στο νοτιοσλαβικό διαλεκτικό συνεχές και δεν αποτελεί ξεχωριστό γλωσσικό σύστημα. Επίσης, δεν έχει καμία σχέση με την ελληνική αρχαία μακεδονική γλώσσα που ομιλούνταν στα αρχαία χρόνια. Οι σλαβόφωνοι ονομάζουν τη γλώσσα «εντόπια» ή «εντοπικά» ή «ντόπι(κ)α» ή «τοπική μακεδονική διάλεκτος» (Σελλά-Μάζη, 2016: 33). Όπως ισχυρίζεται ο Trudgill (όπ. αναφ. στο Μπασλής, 20017: 87) οι Έλληνες Σλαβόφωνοι θεωρούνται δίγλωσσοι, μιλούν τόσο τη Σλαβομακεδονική όσο και την Ελληνική ως Γ1 και η πλειονότητα τους έχουν την άποψη ότι είναι εθνικά και πολιτιστικά Έλληνες. Η Σλαβομακεδονική δεν αναγνωρίζεται επίσημα και δεν διδάσκεται σε κανένα σχολείο και εξαιτίας αυτού πολύ γρήγορα οι Σλαβόφωνοι γίνονται αποκλειστικά Ελληνόφωνοι.

Τουρκική γλώσσα

Η Τουρκική γλώσσα είναι η γλώσσα που μιλούν οι Τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι της Θράκης. Οι Τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι, οι Πομάκοι και οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι απαρτίζουν τη Μουσουλμανική Μειονότητα της Ελλάδας, η οποία προστατεύεται από τη συνθήκη της Λωζάνης (Μπασλής, 2017: 85). Η Τουρκική της Θράκης αποτελεί διαλεκτικό συνεχές με την Τουρκική της Τουρκίας, ωστόσο έχει κάποιους αρχαϊσμούς στο λεξιλόγιο, καθώς και αρκετά δάνεια από την Ελληνική σε λεξιλογικό επίπεδο (Σελλά-Μάζη, 2001: 212). Η Τουρκική είναι η μόνη μειονοτική γλώσσα που διδάσκεται στα σχολεία και συγκεκριμένα στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης (Μπασλής, 2017: 85). Λόγω της θεσμικής και νομικής κατοχύρωσης της Τουρκικής, αυτή καθίσταται η πιο ισχυρή μειονοτική γλώσσα από όλες τις άλλες

μειονοτικές γλώσσες που ομιλούνται στον ελλαδικό χώρο και έχει πολύ λίγες πιθανότητες να εξαφανιστεί (Σελλα-Μάζη, 2001: 215-216). Τέλος, οι Τουρκόφωνοι, σε σχέση με την Ελληνική γλώσσα, χαρακτηρίζονται είτε ως μονόγλωσσοι, δηλαδή γνωρίζουν μόνο την Τουρκική, είτε δίγλωσσοι, δηλαδή γνωρίζουν και τις δύο γλώσσες. Αυτός ο διαχωρισμός προκύπτει εξαιτίας πολλών παραγόντων, όπως η ηλικία, ο τόπος διαμονής και το μορφωτικό επίπεδο (ο.π.: 213-214).

3.3 Η Βλαχική Γλώσσα

Η Βλαχική ή Κουτσοβλαχική ή Αρωμουνική είναι νεολατινική γλώσσα, αυτοτελής, η οποία προήλθε από τη λαϊκή προφορική της βαλκανικής λατινικής. Η λαϊκή προφορική λατινική είναι η προφορική γλώσσα όλων των κοινωνικών τάξεων των Ρωμαίων και όχι κάποια υποδεέστερη γλώσσα που ομιλούνταν από υποβαθμισμένες κοινωνικές τάξεις. Η λατινική στην περιοχή των Βαλκανίων άφησε ως κληρονομιά τέσσερις αυτοτελείς γλώσσες, μία εκ των οποίων η Βλαχική. Οι υπόλοιπες τρεις ήταν η Μογλενιτική, η Ιστρορουμανική και η Δακορουμανική, από την οποία προέρχεται η σημερινή Ρουμανική γλώσσα. Οι ομιλητές αυτών των αυτοτελών νεολατινικών γλωσσών έχουν μόνο γλωσσική σύνδεση και όχι εθνολογική, αφού αυτές αναπτύχθηκαν σε διαφορετικές περιοχές της βαλκανικής, στις οποίες επιβίωσε η Λατινική (Ντίνας, 2006: 229-231· Κατσάνης & Ντίνας, 2008: 21-23· Κατσάνης, 2010: 93, 94, 96, 98). Από τα παραπάνω αποδεικνύεται ότι η ρουμανική προπαγάνδα ότι η Ρουμανική αποτελεί τη μήτρα της Βλαχικής δεν ευσταθεί. Όπως παραστατικά διατυπώνει ο Κατσάνης (2010: 94) η Βλαχική είναι κόρη της Λατινικής, όπως και η Ιταλική, η Ισπανική, η Ρουμανική.

Η Λατινική διείσδυσε στον ελλαδικό και βαλκανικό χώρο κατά τους πρώτους αιώνες του 2^{ου} αιώνα π.Χ., όταν οι Ρωμαίοι κατακτούν σταδιακά περιοχές της βαλκανικής χερσονήσου. Αυτοί κυρίως που εκλατινίστηκαν ήταν γηγενείς πληθυσμοί που ζούσαν σε ορεινές και απομονωμένες περιοχές, ήταν νομάδες και συνδέθηκαν οικονομικά με τη ρωμαϊκή διοίκηση. Οι Βλάχοι ήταν ένας τέτοιος πληθυσμός. Ο εκλατινισμός τους

βοηθήθηκε και από το γεγονός ότι ήταν αποκομμένοι από τα κέντρα ελληνικής παιδείας (Κατσάνης, 2010: 94).

Η Βλαχική ομιλείται στην Ήπειρο, στη Θεσσαλία και στη Μακεδονία, και ιδίως στην οροσειρά της Πίνδου, αλλά και σε περιοχές εκτός του ελλαδικού χώρου, όπως στη νότια Αλβανία, τη Βόρεια Μακεδονία και τη Ρουμανία. Υπολογίζεται ότι οι ομιλητές της ανέρχονται περίπου στους 300.000 (Μπέης & Δασούλας, 2017: 52). Όσον αφορά την Ελλάδα, σύμφωνα με την τελευταία γλωσσική απογραφή του 1951, ο αριθμός των ομιλητών που έχουν ως μητρική γλώσσα τη Βλαχική ανέρχεται στους 39.855 (Σελλά-Μάζη, 2016: 24).

Όπως οι περισσότερες γλώσσες, έτσι και η Βλαχική διαφοροποιείται με βάση τη γεωγραφική της κατανομή. Έτσι, διακρίνεται σε ποικιλίες, με κύρια διαίρεση σε βόρεια και νότια ιδιώματα (Σελλά-Μάζη, 2016: 24-25, Ντίνας, 2006: 235). Στα βόρεια ιδιώματα ανήκουν τα ιδιώματα των Αρβανιτοβλάχων, ενώ στα νότια ανήκουν τα ιδιώματα των Βλάχων της Ηπείρου, της Θεσσαλίας, της Δυτικής Μακεδονίας και των περιοχών της Βόρειας Μακεδονίας (Μπίτολα) (Έξαρχος, 2001: 144-155).

Παρακάτω παρουσιάζουμε τα βασικά χαρακτηριστικά που εμφανίζει η Βλαχική γλώσσα σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα, καθώς και τις επιδράσεις που δέχτηκε από την Ελληνική στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα, αλλά κυρίως στο λεξιλόγιο.

Φωνητικό – φωνολογικό επίπεδο

Σύμφωνα με τους Κατσάνη (2010: 101-106) και Ντίνα (2006: 231-235) η Βλαχική γλώσσα παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά στο φωνητικό – φωνολογικό επίπεδο: α) εμφάνιση δύο νέων φθόγγων – φωνημάτων / ǎ / / î /, φαινόμενο που εμφανίζεται και σε άλλες βαλκανικές γλώσσες, β) εμφάνιση ενός προσθετικού α- σε πολλές λέξεις και κυρίως σε λέξεις που έχουν ως αρχικό φθόγγο τα r-, l-, k-, όπως *laxo* > *alasu*, γ) μονοφθογγισμός διφθόγγων, εκτός από τη δίφθογγο *au* που τρέπεται σε *an* ή *af* ανάλογα με τον φθόγγο που ακολουθεί, δ) εμφάνιση του φαινομένου της κώφωσης, δηλαδή τα a, e, o τρέπονται σε ǎ, î, u, το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται κυρίως στις νότιες βλαχικές ποικιλίες, αλλά και στα βόρεια ελληνικά ιδιώματα, π.χ. *lemnu* > *limnusu*, ε) εμφάνιση του φαινομένου της αποκοπής, δηλαδή τα κλειστά

φωνήεντα / i/, / î /, / u / αποβάλλονται, φαινόμενο που εμφανίζεται και στα Βόρεια ελληνικά ιδιώματα, π.χ. *mi alinu* > *alnare*, στ) εμφάνιση του φαινομένου της ουράνωσης, δηλαδή εμφανίζονται νέοι φθόγγοι και συγκεκριμένα τα k, g, t, d +e/ i/ î τρέπονται σε ts, dz, tš, dž, τα s, z σε š, ž, τα l, n σε l', n' και τα p, b, f, v, m μπροστά από φωνήεν σε k', g', x', γ', n', όπως *bene* > *g'ine* και ζ) ενσωμάτωση των ελληνικών φθόγγων γ, δ, θ, ακόμα και σε λέξεις που προέρχονται από τα λατινικά. Μάλιστα, κατά τους Κατσάνη και Ρόγκα (οπ. αναφ. στο Κατσάνης, 2010: 103-104) το συμφωνικό σύστημα της Βλαχικής ταυτίζεται με αυτό των Βορείων ελληνικών ιδιωμάτων.

Μορφολογικό επίπεδο

Επίσης, στο μορφολογικό επίπεδο βλέπουμε τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) εμφάνιση του οριστικού άρθρου, το οποίο συνήθως επιτάσσεται, π.χ. *omu* = *άνθρωπος*, *om-lu* = *ο άνθρωπος*, β) εμφάνιση περιφραστικού μέλλοντα, κατά το ελληνικό πρότυπο, π.χ. *va š mi ducu* (= *θα πω*) (Κατσάνης, 2010: 101-106· Ντίνας 2006: 231-235).

Επίδραση της Ελληνικής σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα

Παράλληλα, η Ελληνική επέδρασε σε μεγάλο βαθμό στη Βλαχική σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας, με μεγαλύτερη επίδραση στο λεξιλογικό επίπεδο και μικρότερη σε φωνολογικό, μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο (Σελλα-Μάζη, 2016: 25). Ειδικά στο λεξιλογικό επίπεδο παρατηρούνται δάνεια από την Ελληνική που δεν αφορούν μόνο επιστημονικούς όρους, αλλά αφορούν όρους που αναφέρονται στην καθημερινή ζωή, το οποίο μπορεί να καταστεί επιζήμιο για τη βιωσιμότητα της γλώσσας (Koufogiorgou, 2008).

Αρχικά, σε φωνητικό επίπεδο, όπως προαναφέραμε, συναντούμε την αποκοπή και την κώφωση, φαινόμενα που είναι χαρακτηριστικά των Βορείων ελληνικών ιδιωμάτων. Επίσης, η Βλαχική υιοθέτησε τα ελληνικά φωνήματα γ, δ, θ στο συμφωνικό της σύστημα. Όσον αφορά το μορφολογικό επίπεδο η επίδραση της Ελληνικής είναι η ακόλουθη. Καταρχάς, παρατηρούνται στο κλιτικό σύστημα καταλήξεις πληθυντικού παρόμοιες με της ελληνικής, όπως *καφές* / *καφέδες* > *caf'e* /

cafedzi. Ακόμα, υιοθετούνται προθήματα και καταλήξεις από την ελληνική, όπως καλό-, κακό-, μισό-, ξανά-, ψευτό-, π.χ. *calu-vedu*, *misu-arsu*. Τέλος, παρατηρούνται ελληνικές καταλήξεις, όπως – αρ(ι)κος, –ιαρης, –ίκι, –άτης κ.ά., οι οποίες προστίθενται και σε λατινικές λέξεις, π.χ. *inimarcu* (< *anima*)(Κατσάνης, 2010: 109-116· Ντίνας, 2006: 231-235).

Βέβαια, εκεί που επέδρασε σε σημαντικότερο βαθμό η Ελληνική ήταν σε λεξιλογικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Parahagi (οπ. αναφ. στο Ντίνας, 2006: 233) πάνω από το ¼ του βλαχικού λεξιλογίου προέρχεται από ελληνικές λέξεις ή από ρίζες της ελληνικής. Σε όλη τη διάρκεια των αιώνων ελληνικές λέξεις πέρασαν στη Βλαχική γλώσσα. Αυτό συνέβη με δύο τρόπους, δηλαδή είτε με ελληνικές λέξεις που πέρασαν στη Βλαχική μέσω της Λατινικής, είτε αρχαίες ελληνικές λέξεις που πέρασαν κατευθείαν στη Βλαχική. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε για παράδειγμα τη λέξη στύλος που πέρασε στα λατινικά ως *stylus* και στη συνέχεια στα βλαχικά ως *stur* (Ντίνας, 2006: 233). Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε τα παράδειγμα των λέξεων ο *μίδας*, όπου στη Βλαχική αποδίδεται ως *uñidă*, *uñidă*, *luñidă* ή ο *στύπ(π)ος*, που τη συναντούμε ως *stupu* (Κατσάνης, 2010: 112-116). Μάλιστα, η τελευταία κατηγορία, κατά τους Κατσάνη & Ντίνα (2008: 23-24) ενισχύει την άποψη ότι οι Έλληνες Βλάχοι μιλούσαν εξ αρχής ελληνικά, ήταν δηλαδή η μητρική τους γλώσσα και ακολούθως εκλατινίστηκαν, ωστόσο διατήρησαν αρκετά στοιχεία της πρότερης γλώσσας τους.

3.3.1 Η σημερινή κοινωνιογλωσσική κατάσταση της Βλαχικής γλώσσας

Η Βλαχική γλώσσα είναι μια γλώσσα προφορικής παράδοσης και χρησιμοποιούνταν παράλληλα με την Ελληνική (Σελλά-Μάζη, 2001: 177). Αυτό το γεγονός έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη βιωσιμότητα της γλώσσας, κάτι που συνηγορείται και από την Unesco² που τη συγκαταλέγει στις υπό εξαφάνιση γλώσσες. Έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες για την προστασία της χωρίς όμως τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τη Σύσταση υπ' αριθμό 1333, που αφορά την προστασία της Βλαχικής γλώσσας και του βλαχικού πολιτισμού, η οποία έγινε αποδεκτή από το Συμβούλιο της

² Βλ. σχετικά τον Άτλαντα των γλωσσών που κινδυνεύουν με εξαφάνιση: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>

Ευρώπης το 1997, γίνεται σύσταση στις χώρες όπου διαμένουν βλαχικοί πληθυσμοί να ενισχύουν τη χρήση της βλαχικής γλώσσας τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στα Μ.Μ.Ε. Αυτή η προσπάθεια είτε δεν εφαρμόστηκε ποτέ, είτε υιοθετήθηκε με πολλές παραλείψεις. Στην Ελλάδα δεν υπήρξε καμία επίσημη πρωτοβουλία για χρήση ή ένταξη της στην εκπαίδευση. Μόνο σε ιδιωτικό επίπεδο από διάφορους πολιτιστικούς συλλόγους Βλάχων γίνεται προσπάθεια για καλλιέργεια της γλώσσας (Μπέης & Δασούλας, 2017: 52).

Παρότι υπάρχουν κάποια ελάχιστα γραπτά δείγματα, τα οποία εμφανίζονται κατά τον 18^ο αιώνα, δεν είχε ποτέ κάποιο επίσημο σύστημα γραφής. Αυτά τα δείγματα αφορούν κατά κύριο λόγο επιγραφές που είναι γραμμένες σε ελληνικό αλφάβητο ή κείμενα λογίων, οι οποίοι χρησιμοποιούν και ελληνικό και λατινικό αλφάβητο³ (Εξαρχος, 1994: 48-50). Έχουν γίνει κάποιες απόπειρες για να δημιουργηθεί ένα σύστημα γραφής που θα βοηθούσε στη διάδοση και διατήρηση της γλώσσας, οι οποίες απέβησαν άκαρπες. Από πολλούς λογίους και μελετητές έχουν προταθεί κατά καιρούς η χρήση διαφόρων συστημάτων γραφής. Άλλοι προτείνουν το σύστημα γραφής να στηρίζεται στο ελληνικό αλφάβητο και άλλοι στο λατινικό. Τελευταία προσπάθεια καθιέρωσης ενός ομογενοποιημένου συστήματος γραφής της Βλαχικής, που εδράζεται σε επιστημονικά κριτήρια και δη στο φωνητικό κριτήριο αποτελεί η πρόταση των Μπέη και Δασούλα. Η πρόταση τους στοχεύει στο να χρησιμοποιηθεί αυτό το σύστημα γραφής ως το κατάλληλο εργαλείο για τη γραπτή χρήση της Βλαχικής (Μπέης & Δασούλας, 2017: 53-68).

Οι Βλάχοι πάντα ήταν συνδεδεμένοι με την ελληνική. Βρίσκονταν σε μια κατάσταση διγλωσσίας. Μεταχειρίζονταν παράλληλα τόσο την Ελληνική όσο και τη Βλαχική στην επικοινωνία τους με τους άλλους Βλάχους, ενώ η Ελληνική για τους Βλάχους είναι η γλώσσα της εκπαίδευσης, της διοίκησης, της θρησκείας και του πνευματικού πολιτισμού και για αυτό και λογίζεται από αυτούς ως γλώσσα κύρους. Χρησιμοποιούν, έτσι, την Ελληνική ως όργανο του γραπτού τους λόγου (Σελλά-Μάζη, 2001: 177). Μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο Λαζάρου (οπ. αναφ. στο Σελλά-

³ Για παράδειγμα η επιγραφή του Νεκταρίου Τέρπου σε μία εικόνα της Παναγίας σε χωριό της Αλβανίας: <https://www.pemptousia.gr/2021/02/nektarios-terpos-o-moschopolitis-enas-agnostos-didaskalos-tou-neoellinikou-diafotismou/>

Μάζη, 2001: 177) το μεγαλύτερο μέρος της βλαχικής επικής ποίησης καταγράφηκε και στην Ελληνική, με αυτό να αποδεικνύει ότι οι δύο γλώσσες για τους Βλάχους είναι απόλυτα συνυφασμένες και η μία συμπληρώνει την άλλη.

Σήμερα οι Έλληνες Βλάχοι σύμφωνα με τον Beis (2000: 108- 156) εγκαταλείπουν τη Βλαχική γλώσσα ως μητρική τους. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία την ομιλούν μόνο στο πλαίσιο της οικογένειας ή της κοινότητας. Οι νέοι επιλέγουν να ομιλούν μόνο την Ελληνική και να μην μαθαίνουν τη Βλαχική ή να μαθαίνουν κάποιες ελάχιστες λέξεις καθημερινής επικοινωνίας (αριθμούς, χαιρετισμούς κ.ά.) ή απλώς να καταλαβαίνουν ακούγοντας κάποιες λέξεις (Δασούλας, 2013: 7-8). Ακόμα και οι γονείς που έχουν βλαχική καταγωγή και ομιλούν την Βλαχική αποφεύγουν να την μεταβιβάσουν ως μητρική γλώσσα στα παιδιά τους. Οι Μπέης & Δασούλας (2017: 52) αναφέρονται σ' αυτό το γεγονός, δηλαδή της άρνησης της μεταβίβασης της γλώσσας προς τους νέους ως το κοινωνιογλωσσικό φαινόμενο της γλωσσικής αυτοκτονίας. Ακόμα, και οι πολιτιστικοί σύλλογοι των Βλάχων δεν αξίωσαν ποτέ να διατηρηθεί και να μεταδοθεί με οργανωμένο τρόπο η γλώσσα τους (Beis, 2000: 95). Για αυτό το λόγο και ο Beis μετά την έρευνα του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η Βλαχική γλώσσα σταδιακά μετατρέπεται σε μια συμβολική γλώσσα. Παρόμοια συμπεράσματα εξάγονται και από τις έρευνες της Koufogiorgou (2005, 2008) για τη σταδιακή εγκατάλειψη της Βλαχικής και τη μετατροπή της νέας γενιάς των Βλάχων σε μονόγλωσσους ελληνόφωνους.

Σύμφωνα με τον Lazarou (1986) η Βλαχική γλώσσα είναι μια γλώσσα σε υποχώρηση και έχει μεγάλες πιθανότητες στα επόμενα χρόνια να χαθεί. Οι κυριότεροι λόγοι που οδηγούν σε αυτό το συμπέρασμα είναι οι ακόλουθοι: Αρχικά, οι Βλάχοι θεωρούσαν πάντοτε ότι οι ίδιοι ταυτίζονται με τους υπόλοιπους Έλληνες σε εθνικό, θρησκευτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Επίσης, η Βλαχική γλώσσα είναι μια γλώσσα προφορικής παράδοσης, δεν έχει γραπτή απόδοση και έτσι υπάρχει μεγάλη δυσκολία να καλλιεργηθεί και να διδαχθεί στις επόμενες γενιές. Ακόμα, στον ελλαδικό χώρο δεν υπάρχουν πλέον βλαχόφωνες εστίες, δηλαδή περιοχές που να είναι εγκατεστημένοι μόνο βλαχόφωνοι πληθυσμοί.. Υπάρχουν πλέον μόνο ελάχιστα χωριά με αμιγώς βλαχόφωνο πληθυσμό, που τείνουν πλέον να εξαφανιστούν εντελώς. Τέλος, σύμφωνα

με τον Kahl (2009) μία ακόμα αιτία παρακμής της Βλαχικής αφορά το κύρος της. Η Βλαχική δεν περιβάλλεται με κύρος, όπως η Ελληνική. Υποτιμάται από τους Βλάχους, όχι γιατί δεν έχει αξία, αλλά γιατί στη σημερινή εποχή δεν έχει κάποια χρησιμότητα. Δεν θεωρείται ότι προσφέρει κάποια ωφέλεια στην κοινωνική ή οικονομική ζωή. Έτσι, καταφεύγουν στην πρότυπη γλώσσα, την «ανώτερη» που περικλείεται με αυξημένο κύρος και εγκαταλείπουν τη μητρική τους.

Ωστόσο καθοριστικός παράγοντας για τη φθορά της Βλαχικής γλώσσας υπήρξε η ρουμανική προπαγάνδα. Η Ρουμανία, χρησιμοποιώντας ως «δούρειο ίππο» τη Βλαχική γλώσσα, επεδίωξε να προσεταιριστεί εθνικά τους βλαχόφωνους πληθυσμούς της Ελλάδας. Στηρίχθηκε σε αβάσιμα επιχειρήματα για την προέλευση της Βλαχικής, ότι δηλαδή αυτή προέρχεται από τη Ρουμανική και άρα οι Βλάχοι ανήκουν εθνικά σ' αυτήν. Αυτό το γεγονός προκάλεσε μεγάλη αναστάτωση και συναισθηματική ανισορροπία στους Βλάχους. Οι Βλάχοι προκειμένου να αντισταθούν στον κίνδυνο ταύτισής τους εθνικά και πολιτικά με τους Ρουμάνους και της εθνικής τους αλλοίωσης απομακρύνθηκαν από τη μητρική τους γλώσσα (Κατσάνης, 2010: 100-101).

Καταλήγοντας, οι Βλάχοι πάντα αισθάνονταν ότι έχουν ελληνική εθνική συνείδηση, παράλληλα με την εθνοτική βλαχική ταυτότητά τους. Θεωρούν τους εαυτούς τους «αληθινούς» Έλληνες, αντιλαμβάνονται ότι η βλαχική ταυτότητα τους είναι διαφορετική από τους μη Βλάχους Έλληνες, αλλά αυτή η ταυτότητά τους είναι απόλυτα συνυφασμένη με την ελληνική εθνική ταυτότητα (Σελλά-Μάζη (2016: 26-27).

4. Εκπαίδευση και γλωσσική ποικιλία

4.1 Θέση διαλέκτων, ιδιωμάτων και μειονοτικών γλωσσών στην εκπαίδευση

Στον ελληνικό χώρο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προωθείται διαχρονικά η διδασκαλία και η εκμάθηση της ΚΝΕ ως πρότυπης γλώσσας και ως κατάλληλης γλώσσας για να χρησιμοποιείται σε όλες τις περιστάσεις. Ταυτόχρονα, αποκλείονται από τη διδασκαλία όλες οι άλλες γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 25). Παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις διαλέκτους, αυτές οι προσπάθειες δεν έχουν υιοθετηθεί από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και δεν έχουν καρποφορήσει (Ματθαιουδάκη, 2015: 121).

Στο παρόν κεφάλαιο θα καταγράψουμε πως αντιμετωπίζονται οι γεωγραφικές ποικιλίες και ποια θέση καταλαμβάνουν μέσα από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) της Νεοελληνικής Γλώσσας που ισχύουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, θα αναφερθούμε και στα νέα ΑΠΣ που εφαρμόζονται τώρα πιλοτικά και θα ισχύουν από το 2023. Τα ΑΠΣ προσδιορίζουν τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις προτάσεις αξιολόγησης, αλλά κυρίως αποτελούν κατευθυντήριες αρχές για το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών (Κορρέ, 2015: 93-94).

Θα ξεκινήσουμε από τα ΑΠΣ για τη Νεοελληνική γλώσσα Γυμνασίου του 2003 που βρίσκονται ακόμα σε ισχύ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο καθορίζει τους ειδικούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας. Καταρχάς, να κατακτήσουν οι μαθητές το θεμελιώδες όργανο που θα τους βοηθήσει στην επικοινωνία τους με τους άλλους ανθρώπους. Ακόμα, να κατανοήσουν ότι μέσω της γλώσσας προβάλλεται ο πολιτισμός κάθε λαού και να σέβονται και την ίδια τη γλώσσα, αλλά και τον κάθε πολιτισμό ξεχωριστά και να συνειδητοποιήσουν ότι οι αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων καταγράφονται και στη γλώσσα τους. Τέλος, να

εκτιμήσουν τον γλωσσικό πλούτο που χαρακτηρίζει την ελληνική και αυτό αναδεικνύεται μέσα από τις διάφορες μορφές της και συγκεκριμένα από τις διαλέκτους της και τα ιδιώματά της (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 48-49).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στο Δ.Ε.Π.Π.Σ του 2003 προωθείται η καλλιέργεια των γλωσσικών ποικιλιών και ιδίως των διαλέκτων, αλλά αυτό γίνεται με έμμεσο τρόπο, χωρίς να αναφέρονται σαφείς τρόποι και μέσα διδασκαλίας τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Τζακώστα, 2016: 1258). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα διδακτικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου⁴ στα οποία δεν υπάρχουν κείμενα με διαλεκτικό περιεχόμενο. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν κάποια κείμενα στο εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου που κάνουν μια μικρή αναφορά στις γεωγραφικές ποικιλίες (Ράπτη, 2020: 22-23 · Παπαδοπούλου, 2020: 28). Αυτά τα κείμενα θα μπορούσαν να δώσουν την αφορμή στους εκπαιδευτικούς για να ασχοληθούν με τις γεωγραφικές ποικιλίες και εν γένει με τις γλωσσικές ποικιλίες.

Το 2011 δημοσιεύονται τα νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών (Π.Π.Σ) για το Γυμνάσιο, τα οποία συμπλήρωναν τα ΑΠΣ που ίσχυαν από το 2003. Τα Π.Π.Σ βασίζονται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, κατά τον οποίο η γλώσσα, ως πολιτισμικό προϊόν, αντιμετωπίζεται ως ένας συνδυασμός ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών παραμέτρων, οι οποίες επιβάλλεται να εξετάζονται και να ερμηνεύονται (Π.Π.Σ, 2011: 6). Το Π.Π.Σ για τη νεοελληνική γλώσσα θέτει τους παρακάτω στόχους. Αρχικά, οι μαθητές να αντιλαμβάνονται ότι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου είναι δυνατόν να προκύπτουν είτε βάσει ιστορικών αιτιών είτε γλωσσικών ποικιλιών, γεωγραφικών ή κοινωνικών, αλλά και ότι οι επιλεγίσεις γλωσσικές μορφές αποτελούν παράγοντες δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών. Παράλληλα, να συνειδητοποιήσουν ότι η νέα ελληνική διακρίνεται από γεωγραφική και κοινωνική ποικιλία και να μπορούν «να χρησιμοποιούν δημιουργικά την ποικιλότητα και να αποτιμούν τον κοινωνικοπολιτισμικό της ρόλο», αλλά και να είναι σε θέση «να αξιοποιούν την προϋπάρχουσα ή αναδυόμενη γνώση διαλέκτων, κοινωνικών ποικιλιών

⁴ Όλα τα διδακτικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου υπάρχουν αναρτημένα στον παρακάτω σύνδεσμο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/allcoursespdf.jsp>

ή και άλλων γλωσσών από τις τοπικές τους κοινότητες και να τις αντιπαραβάλλουν συστηματικά και κριτικά με την πρότυπη ποικιλία». Ακόμα, να αντιληφθούν ότι οι διαφορετικές γλώσσες και οι διάλεκτοι αποτελούν φορείς του πολιτισμού που εκπροσωπούν και που είναι διαφορετικός από τον δικό τους, να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα, αλλά και ότι αποτελούν ισότιμα γλωσσικά συστήματα και να αποδέχονται απόλυτα τους ανθρώπους που εκφράζονται μέσω αυτών. Τέλος, κατά τη διδασκαλία της γραμματικής της πρότυπης γλώσσας οι μαθητές να ενημερώνονται παράλληλα και για τις αντίστοιχες γραμματικές δομές των γεωγραφικών ποικιλιών, αλλά και τις δομές άλλων γλωσσών. (Π.Π.Σ, 2011:8- 11, 13).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το Π.Π.Σ. του 2011 προωθεί τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων άμεσα και ξεκάθαρα. Προτείνει την ενσωμάτωσή τους στο σχολικό πλαίσιο, αφού μέσω αυτών οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τον τοπικό πολιτισμό (Τζακώστα, 2016: 1258). Παράλληλα, προάγει με εμφαντικό τρόπο την αποδοχή όλων των γλωσσικών συστημάτων, είτε είναι γεωγραφικές ποικιλίες, είτε είναι διαφορετικές γλώσσες από την επίσημη του κράτους, όπως για παράδειγμα οι μειονοτικές γλώσσες. Ωστόσο, τα σχολικά εγχειρίδια παρέμειναν τα ίδια και, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, δεν προσφέρουν πρόσφορο έδαφος για τους εκπαιδευτικούς για να προωθήσουν τη διδασκαλία. Όπως, καταγράφει ο Αρχάκης (2005: 25) οι αποκλεισμοί των γλωσσικών ποικιλιών από τα διδακτικά εγχειρίδια φανερώνουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ακόμα έτοιμο να αντιμετωπίσει τη γλωσσική και πολιτιστική ετερότητα σεβόμενο τη μητρική ποικιλία.

Παράλληλα, στο ΑΠΣ για τη νεοελληνική γλώσσα Λυκείου υπάρχει σαφή αναφορά στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ένα χαρακτηριστικό που συνέχει όλες τις γλώσσες, άρα και την ελληνική, είναι η γλωσσική ποικιλότητα, να μπορούν να την αιτιολογούν και να αντιλαμβάνονται ότι εκφράζει τη γλωσσική εμπειρία των ομιλητών της. Επίσης, να αντιληφθούν τη σημασία των γεωγραφικών ποικιλιών, αφού μέσω αυτών προωθείται η γλωσσική και πολιτισμική κληρονομιά. Μάλιστα, στο διδακτικό εγχειρίδιο της Α' Λυκείου⁵ υπάρχει διδακτική ενότητα που αναφέρεται

⁵ Το διδακτικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Λυκείου βρίσκεται στο παρακάτω σύνδεσμο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2674/Ekfrasi-Ekthesi_A-Lykeiou_html-empl/

στις γεωγραφικές ποικιλίες, στην οποία υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες που αφορούν τα ιδιώματα και τις διαλέκτους και να αξιολογήσουν κριτικά τη χρήση διαλεκτικών κειμένων λαμβάνοντας υπ' όψιν τους τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Α.Π.Σ, 2011: 21052-210058· Κορρέ, 2015: 101).

Εκτός από τα ισχύοντα Α.Π.Σ που αναλύσαμε παραπάνω, θα αναφερθούμε και στα νέα πιλοτικά Π.Σ που δημοσιεύθηκαν το 2021 και που είναι προγραμματισμένα να ισχύσουν από το 2023. Το Π.Σ. για τη νεοελληνική γλώσσα του Γυμνασίου έχει ως κύριο στόχο την καλλιέργεια πρακτικών λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού στους μαθητές. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο στοχεύει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες και συγκεκριμένα στο να προβληματιστούν οι μαθητές «ως προς τον ρόλο, τις λειτουργίες και τα δομικά χαρακτηριστικά των γεωγραφικών και των κοινωνικών ποικιλιών μιας γλώσσας, καθώς και της πολυγλωσσίας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο» (Π.Σ, 2021α: 7-8, 16-17, 36, 45-46, 61, 78-79).

Όσον αφορά το Π.Σ για τη νεοελληνική γλώσσα του Λυκείου, αυτό ακολουθεί την κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και θέτει ως κύριο στόχο την καλλιέργεια των πολλαπλών γραμματισμών για τους μαθητές. Για τη γλωσσική ποικιλότητα αφιερώνεται ένα ολόκληρο θεματικό πεδίο, οι στόχοι του οποίου είναι να αναπτυχθεί «ο σεβασμός στη γλωσσική ετερότητα μέσω της ανάπτυξης στους μαθητές της γλωσσικής επίγνωσης για το βασικό χαρακτηριστικό της ποικιλότητας της γλώσσας» και οι μαθητές να αντιληφθούν ότι «η γλώσσα εξελίσσεται σε διαχρονικό επίπεδο, καθώς διαμορφώνεται από τις ανάγκες των ομιλητών και την επικοινωνία σε διαφορετικά περιβάλλοντα». Επίσης, μέσα από πληθώρα δραστηριοτήτων θα αναδειχθούν οι γλωσσικές ποικιλίες της ελληνικής, αλλά και θα οδηγήσουν τους μαθητές να προβληματιστούν για τις στάσεις και τα γλωσσικά στερεότυπα που υπάρχουν (Π.Σ, 2021β: 6, 9, 12, 15, 19, 21-23, 25).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι σε θεωρητικό επίπεδο τα νέα πιλοτικά Π.Σ προάγουν ρητά την καλλιέργεια στο σχολείο των διαλέκτων, αλλά και γενικά όλων των γλωσσικών ποικιλιών. Επίσης, πολύ θετικό κρίνεται ότι όλη αυτή η προσπάθεια θα είναι δραστηριοκεντρική και οι δραστηριότητες θα εδράζονται πάνω σε διαλεκτικά

κείμενα. Τέλος, σημαντικό στοιχείο είναι και η καλλιέργεια του προβληματισμού των μαθητών πάνω στα στερεότυπα που υπάρχουν τόσο για την πρότυπη, όσο και για τις γλωσσικές ποικιλίες. Βέβαια, όλα αυτά θα κριθούν στην πράξη, αφού εκδοθούν τα διδακτικά εγχειρίδια που θα στηρίζονται σ' αυτούς τους στόχους, αλλά και όταν πρόκειται να εφαρμοστούν μέσα στο ελληνικό σχολείο με όλες τις αδυναμίες που αυτό έχει.

Καταλήγοντας, από την εξέταση των Π.Σ και των διδακτικών εγχειριδίων που ισχύουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται ότι υπάρχει μια προσπάθεια για να προσεγγιστούν οι γεωγραφικές ποικιλίες μέσα στο σχολείο. Ωστόσο, αυτή η ενασχόληση δεν γίνεται σε βάθος, είναι περισσότερο επιφανειακή και δεν αναδεικνύεται η πραγματική τους αξία. Παράλληλα, το διαλεκτικό υλικό που υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια είναι ελάχιστο και δεν προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις γεωγραφικές ποικιλίες στη σχολική τάξη. Μέχρι στιγμής μόνο μεμονωμένες προσπάθειες έχουν γίνει για την ένταξη των γεωγραφικών ποικιλιών στο σχολικό πλαίσιο. Μία τέτοια προσπάθεια έγινε σε σχολεία της Κρήτης, όπου μαθητές ήρθαν σε επαφή με την Κρητική διάλεκτο, όπως αναφέρει η Τζακώστα (2020: 76-78). Κρίνεται απαραίτητο, λοιπόν, να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική που θα προωθεί την ένταξη των γεωγραφικών ποικιλιών στο σχολείο, ώστε οι μαθητές να αποκομίσουν όλα τα οφέλη από τη διαλεκτική διδασκαλία.

4.2 Οφέλη αξιοποίησης διαλέκτων, ιδιωμάτων και μειονοτικών γλωσσών στο σχολικό πλαίσιο

Στο προηγούμενο κεφάλαιο καταγράψαμε ότι η ενασχόληση με τις διαλέκτους, τα ιδιώματα και τις μειονοτικές γλώσσες στο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται επιφανειακά και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην μπορούν να συνειδητοποιήσουν τη μεγάλη αξία τους. Το σχολείο, ακόμα, δεν συμβάλει στο να αμβλυνθούν τα γλωσσικά στερεότυπα που αφορούν τις γεωγραφικές ποικιλίες και που τις θεωρούν ως κατώτερα γλωσσικά συστήματα, αλλά αντιθέτως τα ενισχύει με το να μην τα

εντάσσει ως οργανικό στοιχείο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μελέτες και έρευνες, ωστόσο, έχουν επισημάνει την ωφελιμότητα των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών και τα πλεονεκτήματα που αποκομίζουν οι μαθητές από την ένταξη τους στη διδασκαλία (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009· Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου, 2010· Καμπάκη- Βουγιουκλή, 2012· Κατσούδα, 2016).

Αρχικά, οι διάλεκτοι αποτελούν φορείς των πολιτισμικών ομάδων που τις ομιλούν. Μέσα στις διαλέκτους αποτυπώνονται τα ήθη, τα έθιμα, οι παραδόσεις, ο τρόπος σκέψης και ζωής των διαλεκτόφωνων. Οι μαθητές μέσω της επαφής τους με τα διαλεκτικά κείμενα θα γνωρίσουν ουσιαστικά τις διάφορες τοπικές κοινωνίες και τον πολιτισμό που αυτές αντιπροσωπεύουν και θα συνειδητοποιήσουν τον πολιτισμικό πλούτο της Ελλάδας. Σε διαφορετική περίπτωση ο πολιτισμός που αυτές εκφράζουν θα οδηγηθεί στη λήθη (Κουρδής, 1997: 584· Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004: 13· Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 106·). Από αυτή την σκοπιά, η επαφή με τον πολιτισμό των τοπικών κοινωνιών θα συμβάλει στην αποδοχή και στην ανεκτικότητα της ετερότητας. Επίσης, θα κατανοήσουν την αξία της λαϊκής τέχνης, αλλά και θα έρθουν σε επαφή με τις λογοτεχνικές αρετές των γλωσσικών ποικιλιών. Μάλιστα, αυτές οι λογοτεχνικές αρετές αξιοποιήθηκαν με τον καλύτερο τρόπο από σημαντικούς λογοτέχνες (Σολωμός, Παπαδιαμάντης, Καζαντζάκης κ.ά.), οι οποίοι συμπεριέλαβαν στα έργα τους τις διαλέκτους που μιλούσαν αντί για την ΚΝΕ και έτσι τα έργα τους κέρδισαν σε ρεαλισμό και ζωντάνια (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 105-106· Καμπάκη-Βουγιουκλή, 2012: 91-92· Κατσούδα, 2016: 114).

Επίσης, μέσω της διαλεκτικής διδασκαλίας οι μαθητές θα αντιληφθούν ότι η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από μια μακραίωνη πορεία, ότι οι γεωγραφικές ποικιλίες συνδέονται άρρηκτα με την ΚΝΕ, αποτελούν γλωσσικά συστήματα που έχουν μια κοινή αφετηρία και ότι την πλουτίζουν λεξιλογικά με την παρουσία αρχαϊκών στοιχείων, πολλά από τα οποία τα οφείλουν στις διαλέκτους. Επίσης, μέσα από αυτή την ενασχόληση θα είναι σε θέση να κατανοήσουν την έννοια της γλωσσικής μεταβολής, φαινόμενο που χαρακτηρίζει όλες τις γλώσσες, αλλά και την ελληνική (Καμπάκη- Βουγιουκλή, 2012:89· Πολίτης & Κουρδής, 2014:1388· Κατσούδα, 2016:114).

Παράλληλα, η ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση θα βοηθήσει ποικιλοτρόπως τους μαθητές που έχουν ως μητρική γλώσσα κάποια άλλη γλώσσα αντί για την πρότυπη. Η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας θα συμβάλει στην κοινωνική και ψυχογλωσσική τους ανάπτυξη. Θα αισθανθούν υπερήφανοι για τη γλώσσα και την καταγωγή τους και αυτό θα τους ωθήσει να συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και όντας πιο ενεργητικοί να έχουν λιγότερες δυσκολίες στη μάθηση της πρότυπης (Yiakoumetti, 2007:55· Αγγελοπούλου, 2010: 133, 171-172, 176· Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου, 2010: 621· Κατσούδα, 2016: 114).

Επιπρόσθετα, η ενσωμάτωση των διαλέκτων και των ιδιωμάτων στη σχολική διδασκαλία θα συμβάλει στην κατάκτηση των γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Μέσα από τη συγκριτική εξέταση των γεωγραφικών ποικιλιών και της ΚΝΕ θα αποκτήσουν διαλεκτική ενημερότητα, δηλαδή να μπορούν να ξεχωρίζουν τα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά της διαλέκτου που ομιλούν, θα καταλάβουν ότι αυτές είναι πλήρη γλωσσικά συστήματα και θα αντιληφθούν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ποικιλιών και της πρότυπης. Επίσης, θα συνειδητοποιήσουν ότι μια γλώσσα δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, αλλά αντίθετα από ποικιλομορφία και ότι τα διάφορα γλωσσικά συστήματα μπορούν να χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις και για διαφορετικές χρήσεις. Συνεπώς, οι μαθητές θα οδηγηθούν στην κριτική γλωσσική επίγνωση, κάτι που θα τους αποφέρει πολλαπλά οφέλη (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 121· Αγγελοπούλου, 2010: 171-172· Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου, 2010: 619, 621, 626· Τζακώστα, 2014: 429· Κατσούδα, 2016: 113-114).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η διδακτική αξιοποίηση των διαλέκτων και των ιδιωμάτων δεν συμβάλει μόνο στη γλωσσική ικανότητα των μαθητών, διαλεκτόφωνων και μη, αλλά κυρίως μέσω της κατάκτησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων τους, τους ωθεί στο να αποδέχονται και να σέβονται τις γεωγραφικές ποικιλίες και τους ομιλητές τους. Οι μαθητές αποκτούν θετικές κρίσεις απέναντι στην κοινωνιογλωσσική διαφορετικότητα, τη σέβονται και έτσι είναι δυνατόν να αποφευχθεί ο κοινωνικός στιγματισμός. Και οι διαλεκτόφωνοι μαθητές, από την άλλη, θα ωφεληθούν, καθώς δεν θα αισθάνονται μειονεκτικά, θα αντιμετωπίζονται ως ίσοι και όχι ως «κατώτεροι»

και θα έχουν ενεργότερη συμμετοχή στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, μέσω της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης θα καταστεί δυνατόν να αμβλυνθούν τα γλωσσικά στερεότυπα που επικρατούν τόσο για τις διαλέκτους, όσο και για την κυρίαρχη γλώσσα. Οι μαθητές θα είναι σε θέση να ξεχωρίσουν τις γλωσσικές προκαταλήψεις και να τις αναθεωρούν (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 109· Γούτσος, 2013: 193· Τσιπλάκου, 2015: 205· Κατσούδα, 2016: 113· Τσάμη, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016: 118).

Καταλήγοντας, η ένταξη των διαλέκτων, των ιδιωμάτων, αλλά και των μειονοτικών γλωσσών έχει πολλαπλή ωφελιμότητα για όλους τους μαθητές. Κρίνεται, όμως, αναγκαίο να συνοδεύεται από μια οργανωμένη γλωσσική πολιτική, η οποία θα έχει θέσει συγκεκριμένους στόχους, που θα διέπουν ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Θα φροντίζει για την κατάλληλη επιμόρφωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών πάνω στη διαλεκτική διδασκαλία, αλλά και θα προσφέρει και το κατάλληλο διαλεκτικό υλικό, ώστε αυτή η προσπάθεια να είναι ουσιαστική και επωφελής (Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου, 2010: 626· Κατσούδα, 2016: 121).

5. Γλωσσικές στάσεις απέναντι στις διαλέκτους, τα ιδιώματα και στις μειονοτικές γλώσσες

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες, και συγκεκριμένα απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα. Κρίνουμε αναγκαίο, λοιπόν, να καταγράψουμε αρχικά τι ορίζεται ως γλωσσικές στάσεις και ακολούθως να καταγράψουμε ποιες είναι οι στάσεις που έχουν αναπτυχθεί γύρω από τις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες.

Οι γλωσσικές στάσεις σχετίζονται με την αντίληψη που αναπτύσσουν οι ομιλητές διαφόρων ομάδων για τις ιδιότητες της γλώσσας, αλλά και πως αποτυπώνονται αυτές οι αντιλήψεις τους στη συμπεριφορά τους προς τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες που τους περικλείουν (Κακριδή-Φερράρι, 2007β). Πρόκειται για ένα πολυσχιδές φαινόμενο που σχετίζεται με την υποκειμενική πλευρά της γλωσσικής συμπεριφοράς. Οι γλωσσικές στάσεις αποτελούν αντικείμενο του κλάδου της κοινωνιογλωσσολογίας (Τσιτσιπής, 2001β).

Οι γλωσσικές στάσεις σχηματίζονται από τις απόψεις για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των γλωσσών, πηγάζουν από τις γλωσσικές ιδεολογίες ή τα μεταπραγματολογικά στερεότυπα. Εξαιτίας αυτών των στερεοτύπων οι άνθρωποι διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις για τη λειτουργία συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών. Η αξιολόγηση γίνεται είτε με άμεση διατύπωση των κρίσεων τους για συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία, είτε έμμεσα, αποδίδοντας κοινωνικά χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία, όπως η ταύτιση ατόμων που εξασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα με γεωγραφικές ποικιλίες (Παπαζαχαρίου κ.ά., 2016: 332).

Οι γλωσσικές στάσεις προσεγγίζονται από δύο διαφορετικές σκοπιές, τη νοησιαρχική και τη συμπεριφοριστική. Η νοησιαρχική προσέγγιση εστιάζει στην εσωτερική φύση των στάσεων, και για αυτό είναι δύσκολη η εμπειρική παρατήρηση τους. Από την άλλη, η συμπεριφοριστική προσέγγιση παρατηρεί ότι οι στάσεις των ανθρώπων προσεγγίζονται αποκλειστικά από τις αντιδράσεις της συμπεριφοράς τους σε

κοινωνικές καταστάσεις που τις προκαλούν (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 110· Κακριδή-Φερράρι, 2007β).

Παράλληλα, οι γλωσσικές στάσεις με βάση τη φύση τους εμπεριέχουν τρεις διαστάσεις: τη νοητική, τη συναισθηματική και τη βουλητική διάσταση (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 111· Κακριδή-Φερράρι, 2007β). Η νοητική διάσταση αφορά τις αντιλήψεις και τις απόψεις των ανθρώπων σχετικά με τις γλωσσικές λειτουργίες, αλλά και τις γνώμες που εκφράζουν για τις γλωσσικές ποικιλίες, όπως για παράδειγμα «τα ιταλικά είναι μουσική γλώσσα». Από την άλλη, η συναισθηματική διάσταση έχει να κάνει με τα συναισθήματα που προκύπτουν από την επαφή με μια γλωσσική ποικιλία, όπως για παράδειγμα «μου αρέσει να ακούω τα κυπριακά». Τέλος, η βουλητική διάσταση έχει σχέση με τις προθέσεις και τις επιθυμίες ατόμων απέναντι στη γλώσσα, όπως για παράδειγμα «θα συγγράψουμε ένα λεξικό για τη βλαχική γλώσσα» (Κακριδή-Φερράρι, 2007β).

Οι στάσεις που αναπτύσσονται σχετίζονται τόσο με την ίδια την ύπαρξη των γλωσσικών ποικιλιών όσο και τη μορφή τους, οδηγώντας σε καταστάσεις γλωσσικής ανισότητας (Ανδρουλάκης & Ξυδόπουλος, 2008: 129-130). Η θετική ή αρνητική αντιμετώπιση που αναπτύσσουν οι άνθρωποι απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες είναι πολύ πιθανόν να επιδράσουν στη διατήρηση ή στην υποχώρηση τους (Κακριδή-Φερράρι, 2007β). Μάλιστα, παρόλο που αυτές οι στάσεις εκφράζουν τις υποκειμενικές αντιλήψεις των ομιλητών απέναντι στο γλωσσικό σύστημα, δεν παύουν να αποτελούν ενδεικτικά στοιχεία για τη μελλοντική πορεία των γλωσσικών ποικιλιών (Τζακώστα, 2022).

Όπως έχουμε αναφέρει οι γλωσσικές πεποιθήσεις των ομιλητών διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση των γλωσσικών ιδεολογιών που υπάρχουν στην κοινωνία τους (Παπαζαχαρίου κ.ά., 2016: 332). Και στον ελλαδικό χώρο υπάρχουν αρκετά μεταπραγματολογικά στερεότυπα που διαμορφώνουν τις κρίσεις των ομιλητών.

Ένα από τα πιο διαδεδομένα μεταπραγματολογικά στερεότυπα είναι η προώθηση της γλωσσικής ομοιογένειας και ο παραγκωνισμός της γλωσσικής ποικιλότητας (Παπαζαχαρίου κ.ά., 2016: 332). Η γλώσσα θεωρείται βασικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας ενός έθνους και οποιαδήποτε διαφοροποίησή της εκλαμβάνεται ως

κίνδυνος αλλοίωσης αυτής της ταυτότητας και για αυτό προωθείται η πολιτική της γλωσσικής ομοιογένειας (Τσιτσιπής, 2001β: 79). Η γλωσσική ομοιογένεια προωθείται με την επιλογή μιας ποικιλίας που καθίσταται η εθνική γλώσσα του κράτους, αποκτά υψηλό κύρος και περιθωριοποιεί όλες τις άλλες ποικιλίες (Χριστίδης, 2001β, 15-16). Για τη γλωσσική ομοιογένεια σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζουν τα ΜΜΕ και η εκπαίδευση, καθώς προβάλλουν τη γλωσσική ποικιλία που έχει επιλεγεί ως πρότυπη γλώσσα, παραγκωνίζοντας ή και στιγματίζοντας κάθε άλλη ποικιλία (Παπαζαχαρίου κ.ά., 2016: 333). Όπως φαίνεται, λοιπόν, η γλωσσική ομοιογένεια επιβάλλεται από πολιτικοκοινωνικούς παράγοντες, για να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο ενός κράτους και δεν αποτελεί μια φυσική κατάσταση (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 30). Καμία κοινωνία δεν χαρακτηρίζεται εξ' ολοκλήρου από γλωσσική ομοιογένεια, αφού σύμφωνα με τις αρχές της γλωσσολογίας η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ετερογένεια και ποικιλότητα, χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην επιβίωσή της (Κακριδή- Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου, 1996: 17· Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 12).

Ένας ακόμα γλωσσικός μύθος που επηρεάζει βαθύτατα τις στάσεις των ομιλητών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες αποτελεί η γλωσσική ανωτερότητα της πρότυπης γλώσσας. Πολλοί άνθρωποι υιοθετούν αυτή την ιδεολογία ότι η πρότυπη γλώσσα είναι ανώτερη και σπουδαιότερη και οι υπόλοιπες ποικιλίες είναι κατώτερα γλωσσικά συστήματα (Τσιτσιπής, 2001β: 79). Ωστόσο, η προτυποποίηση της γλωσσικής ποικιλίας δεν έγινε με γλωσσολογικά κριτήρια, επειδή κρίθηκε ότι υπερέχει γλωσσικά έναντι των άλλων ποικιλιών, αλλά επειδή κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες την επέβαλαν (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 15). Οι ομιλητές, λοιπόν, μπορεί να χαρακτηρίζουν μια γλώσσα ως ανώτερη ή κατώτερη, να θεωρούν ότι οι διάλεκτοι είναι χαμηλής ποιότητας γλωσσικά συστήματα, η σύγχρονη γλωσσολογία, όμως, δεν συμφωνεί με αυτές τις κρίσεις. Δεν υπάρχουν πλούσιες και φτωχές γλώσσες, υψηλής ή χαμηλής ποιότητας, αλλά όλες οι γλώσσες είναι ισότιμες και ισάξιες, καμία γλώσσα και καμία διάλεκτος δεν υπερτερεί έναντι κάποιας άλλης. Κάθε γλώσσα που πραγματοποιεί τον επικοινωνιακό της ρόλο και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ομιλητών της θεωρείται αυτάρκης (Κακριδή-Φερράρι, 2001:104, 108-109). Η απαξιωτική στάση των ατόμων απέναντι στις διαλέκτους δεν προκαλείται από κάποιο

συστατικό του γλωσσικού τους συστήματος, αλλά από την έλλειψη κύρους και καταξίωσης που τις περικλείει (Σκούρτου, 2011: 111).

Παράλληλα, οι γλωσσικές στάσεις των ομιλητών για τις γεωγραφικές ποικιλίες επηρεάζονται και από την άποψη που επικρατεί ότι όσοι μιλούν κάποια διάλεκτο είναι άτομα με χαμηλό κοινωνικό, μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο και ότι η χρήση τους αποτελεί τροχοπέδη για οποιαδήποτε κοινωνική και οικονομική εξέλιξη (Κακριδή-Φερράρι, 2005: 55· Τζακώστα, 2019: 34). Λόγω αυτών των αντιλήψεων οι διαλεκτόφωνοι αντιμετωπίζονται υποτιμητικά και περιθωριοποιούνται και αναγκάζονται τελικά να εγκαταλείψουν τη μητρική τους γλώσσα. Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν η Κακριδή-Φερράρι (2007β) και η Holmes (2016: 488) οι υποκειμενικές κρίσεις που αναπτύσσουν οι άνθρωποι για τις γλωσσικές ποικιλίες δεν αφορά αυτές ως γλωσσικά συστήματα, αλλά τους ομιλητές τους.

Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί που αναδεικνύουν τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες. Οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν τόσο σε διαλεκτόφωνο πληθυσμό, όσο και σε μη και μας παρουσιάζουν μια εικόνα σχετικά με τις αντιλήψεις που υπάρχουν για τις ποικιλίες, αλλά και κατά πόσο οι άνθρωποι επηρεάζονται από τις γλωσσικές ιδεολογίες.

Αρχικά, η έρευνα του Κουρδή (1997: 577-590) ανίχνευσε τις στάσεις νέων φοιτητών/τριών σχετικά με το Θεσσαλικό ιδίωμα, που ανήκει στα Βόρεια ιδιώματα, και έδειξε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων ταυτίζουν τους ομιλητές του με άτομα μεγάλης ηλικίας, καταγόμενα από αγροτική τάξη και με χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Επίσης, υιοθετούν υποτιμητική στάση απέναντι στο ιδίωμα, που ενισχύεται και από την άποψη ότι η KNE είναι «ανώτερη» μορφή γλώσσας. Μάλιστα, ο βόρειος φωνηεντισμός που αποτελεί το κατεξοχήν χαρακτηριστικό των Βορείων ιδιωμάτων, ταυτίζεται από πολλούς ανθρώπους με τον «χωριάτικο» λόγο και στιγματίζεται κοινωνικά (Κουρδής, 2003).

Σε έρευνες της η Πλαδή (2001, 2008) για το Λιτοχωρινό ιδίωμα και για το ιδίωμα στο Πυργί της Χίου ανέδειξε ότι οι διαλεκτόφωνοι ομιλητές έχουν αμφιθυμικά συναισθήματα απέναντι στις διαλέκτους που ομιλούν. Από τη μία πλευρά, οι διάλεκτοι ομιλούνται από χαμηλού επιπέδου ανθρώπους, ενώ η KNE αποτελεί τη

«σωστή» μορφή γλώσσας και τη γλώσσα των καλλιεργημένων ανθρώπων. Από την άλλη, αισθάνονται υπερήφανοι για τη διάλεκτό τους, καθώς αποτελεί συνεκτικό κρίκο της ομάδας τους και επιθυμούν να διατηρηθεί και να συνεχίσουν να την μιλούν.

Ακόμα, ο Λιόσης (2007) μελέτησε την Αρβανίτικη και την Τσακωνική γλώσσα. Στην έρευνά του παρουσίασε τις στάσεις που αναπτύσσουν οι ομιλητές τους για αυτές. Οι περισσότεροι διαλεκτόφωνοι δεν έχουν θετική στάση απέναντι τους, εκφράζουν την υποτίμησή τους, καθώς θεωρούν ότι αυτές δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας, λόγω απουσίας γραπτής μορφής και κατάλληλου λεξιλογίου. Εξαίρεση αποτελούν ορισμένα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο που εκφράζουν θετική στάση για την Τσακωνική.

Επιπρόσθετα, επειδή η παρούσα εργασία ασχολείται με τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ των Βορείων ιδιωμάτων και της Βλαχικής γλώσσας αξίζει να καταγράψουμε και μία αντίληψη που θεωρείται αρκετά διαδεδομένη και αφορά αυτές τις δύο γλωσσικές ποικιλίες. Αρκετοί άνθρωποι λόγω έλλειψης γνώσης συγχέουν τα Βόρεια ιδιώματα και ιδίως το Θεσσαλικό ιδίωμα με τη Βλαχική γλώσσα, εξαιτίας κάποιων κοινών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν και στη γλώσσα, αλλά και στην κοινωνική και οικονομική ζωή τους (Κουρδής, 2008). Έτσι, χαρακτηρίζουν υποτιμητικά πολύ συχνά τους ομιλητές του Θεσσαλικού ιδιώματος ως «Βλάχους», ένας χαρακτηρισμός βέβαια που έχει κυρίως κοινωνική συνδήλωση.

Καταλήγοντας, όλες αυτές οι αντιλήψεις που αναπτύσσουν οι ομιλητές, όπως ήδη αναφέρθηκε, αφορούν σε κρίσεις απέναντι στους ομιλητές αυτών των γλωσσικών ποικιλιών και όχι στην ίδια τη γλώσσα. Τα στερεότυπα και οι στάσεις που υπάρχουν απέναντι στις διαλέκτους, στα ιδιώματα και τις μειονοτικές γλώσσες απορρέουν όχι από γλωσσικές παραμέτρους, αλλά από κοινωνικές και πολιτιστικές. Άλλωστε, η σύγχρονη γλωσσολογία πρεσβεύει ότι δεν υπάρχει κάποιο γλωσσικό κριτήριο για να το χρησιμοποιήσουμε για αξιολόγηση κάποιας διαλέκτου ή μειονοτικής γλώσσας. Παραπλήσιες γλωσσικές στάσεις και αντιλήψεις εμφανίζονται και στον εκπαιδευτικό χώρο και σε μεγάλο βαθμό συμβάλλουν στη διαίωνιση των γλωσσικών στερεοτύπων. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα καταγράψουμε διάφορες έρευνες που παρουσιάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες.

6. Ανασκόπηση ερευνών για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαλέκτους, ιδιώματα και μειονοτικές γλώσσες

Η εκπαίδευση, όπως ήδη αναφέραμε, αποτελεί ένα χώρο όπου επικρατούν αρκετά μεταπραγματολογικά στερεότυπα για τη γλώσσα και τις γλωσσικές ποικιλίες. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης και αναδεικνύουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες, καθώς και τις απόψεις τους για τη σκοπιμότητα ή μη της διδασκαλίας τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Η Μαγαλιού (2000) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιοχές της Μακεδονίας αναζήτησε αν διαπνέονται από τα γλωσσικά στερεότυπα που αφορούν τις γλωσσικές ποικιλίες. Καταγράφει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο τις κοινωνικές ποικιλίες από τις γεωγραφικές, γιατί οι δεύτερες είναι περισσότερο στιγματισμένες, γιατί θεωρούνται ότι αποτελούν τροχοπέδη για την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των μαθητών. Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κρίνουν ως προτιμότερη για τη διδασκαλία τη χρήση της ΚΝΕ και όχι διαλεκτικούς τύπους.

Οι Ραυλού & Ραπαρανίου (2004) σε έρευνες τους σε Κύπριους εκπαιδευτικούς διαπίστωσαν ότι δεν κάνουν ενσυνείδητα χρήση της Κυπριακής διαλέκτου μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά μόνο εκτός. Παράλληλα, αποτρέπουν τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν διαλεκτικό λόγο μέσα στην τάξη, ενώ σε περίπτωση που εκφραστούν σε αυτόν, τους διορθώνουν.

Η Αγγελοπούλου (2010: 142-154) σε έρευνα της σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Γορτυνίας διαπίστωσε ότι διακατέχονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τις γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες. Ακόμα, καταγράφει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τις διαλέκτους. Από τη μία, ενώ δεν θεωρούν ότι η χρήση των διαλέκτων από τους

μαθητές αποτελεί εμπόδιο για την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους ανέλιξη, από την άλλη διορθώνουν τους διαλεκτικούς τύπους μέσα στην τάξη και θεωρούν ότι άριστες επιδόσεις έχουν οι μαθητές που χρησιμοποιούν κυρίως την πρότυπη γλώσσα και όχι τον διαλεκτικό λόγο.

Ο Αγγελόπουλος (2016:111-112) σε έρευνά του σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στο νομό Άρτας διαπίστωσαν ότι είναι θετικοί στη γεωγραφική γλωσσική ποικιλία και συγκεκριμένα στο ηπειρωτικό ιδίωμα και την ποντιακή διάλεκτο. Επίσης, επικροτούν τόσο την προφορική, όσο και τη γραπτή χρήση των διαλέκτων μέσα στο σχολικό πλαίσιο και, αν και εκφράζουν τη θέλησή τους να τις ενσωματώσουν στη διδασκαλία, δεν ξέρουν με ποιο τρόπο να το κάνουν αυτό.

Οι Καψάσκη και Τζακώστα (2016: 161-174) σε έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Ρεθύμνου αναζήτησαν τις απόψεις τους σχετικά με τις διαλέκτους στο σχολικό πλαίσιο. Διαπιστώνουν ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών επιτρέπει τη χρήση των διαλέκτων στον προφορικό λόγο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά τις απαγορεύουν στον γραπτό λόγο και προκρίνουν τη χρήση της ΚΝΕ. Επίσης, καταγράφουν ότι οι φιλόλογοι θεωρούν ότι οι διάλεκτοι είναι ισάξια γλωσσικά συστήματα με την ΚΝΕ, εκφράζουν, όμως, τον προβληματισμό τους κατά πόσο είναι δυνατόν να ενσωματωθούν ουσιαστικά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι Τζακώστα και Μπετεινάκη (2018) σε έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης του Ρεθύμνου αναζήτησαν τις απόψεις τους σχετικά με τη κρητική διάλεκτο στη γλωσσική διδασκαλία. Διαπίστωσαν ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών θεωρούν ότι οι διάλεκτοι είναι ισότιμες με την ΚΝΕ και οι μισές υποστηρίζουν ότι είναι χρήσιμες στη γλωσσική διδασκαλία. Ωστόσο, παρ' όλο που έχουν θετική στάση απέναντι στις διαλέκτους, δεν επιλέγουν να τις χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική πράξη για να μην δημιουργήσουν πρόβλημα στους μαθητές με την παράλληλη χρήση τους με την ΚΝΕ στο γραπτό λόγο.

Ο Παπατόλιας (2019: 75) σε έρευνα που διεξήγαγε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι οι συμμετέχοντες, αν και έχουν θετική στάση απέναντι στις διαλέκτους, επηρεάζονται από τα γλωσσικά στερεότυπα,

καθώς πιστεύουν ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κατάλληλη θεωρείται η πρότυπη και κάθε διαλεκτικός τύπος λανθασμένη μορφή γλώσσας. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μάθηση των διαλέκτων πρέπει να γίνεται με βιωματικό τρόπο.

Η Μάμμη (2020: 79-81) σε έρευνά της σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασε τις απόψεις τους απέναντι στις διαλέκτους. Διαπίστωσε ότι, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι είναι εποικοδομητική η διδασκαλία των διαλέκτων, ωστόσο οι μισοί δεν πιστεύουν ότι είναι ισότιμα γλωσσικά συστήματα με την πρότυπη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, ενώ αποδέχονται τις διαλέκτους ως εργαλείο στον προφορικό λόγο, αποτρέπουν τα παιδιά τη χρήση τους στον γραπτό λόγο.

Η Κορφιώτη (2020: 53) σε έρευνα που διεξήγαγε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επισήμανε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική γνώμη ως προς την αξία των διαλέκτων, πιστεύουν ότι εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και είναι πολιτισμικό αγαθό. Ωστόσο, θεωρούν ότι η χρήση διαλέκτων στιγματίζει κοινωνικά τους ομιλητές τους και αποδέχονται τη χρήση τους περισσότερο στον προφορικό λόγο από ότι στο γραπτό.

Όλες οι έρευνες που παρουσιάσαμε μέχρι στιγμής αφορούσαν τις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις διαλέκτους και στις απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία τους στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε έρευνες που ασχολήθηκαν με τις στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο απέναντι στις διαλέκτους, αλλά και στις μειονοτικές γλώσσες, καθώς και αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν αυτές οι δύο γλωσσικές ποικιλίες να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο.

Η Σούλη (2021: 87-90) σε έρευνά της σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των περιοχών της Θεσσαλίας, της Ηπείρου και της Μακεδονίας αναζήτησε τις στάσεις τους απέναντι στη Βλαχική γλώσσα. Διαπίστωσε ότι, παρότι δεν αποδέχονται ότι η Βλαχική είναι στιγματισμένη ποικιλία ή ότι αποτελεί εμπόδιο στην ανέλιξη των ομιλητών, δεν θεωρούν ότι αυτή είναι ισότιμη σε σχέση με την ΚΝΕ. Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποθαρρύνει τη χρήση της Βλαχικής στον γραπτό λόγο και είναι περισσότερο ανεκτικοί στη χρήση της στον

προφορικό λόγο. Τέλος, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δεν αξιοποιεί σχεδόν ποτέ τη Βλαχική γλώσσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Χατζοπούλου (2021: 53-57) σε έρευνά της σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναζήτησε τις απόψεις τους σχετικά με την Πομακική μειονοτική γλώσσα και την Κρητική διάλεκτο. Διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι διάλεκτοι και οι μειονοτικές γλώσσες δεν είναι στιγματισμένα γλωσσικά συστήματα, έχουν ίδια αξία με την ΚΝΕ και δεν αποτελούν εμπόδιο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Ωστόσο, θεωρούν ότι αυτές δεν είναι τόσο βοηθητικές για την εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας και προκρίνουν ότι είναι προτιμότερες για τον προφορικό λόγο παρά για τον γραπτό λόγο. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται επηρεασμένοι από τα γλωσσικά στερεότυπα. Όσον αφορά τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ των διαλέκτων και των μειονοτικών γλωσσών οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικότερες στάσεις για την Κρητική διάλεκτο από ότι για την Πομακική.

Η Γερογιάννη (2022:109-111) σε έρευνά της σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πανελλαδικό επίπεδο μελέτησε τις στάσεις που έχουν απέναντι στις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες. Διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετική στάση για την αξία των διαλέκτων και των μειονοτικών γλωσσών, αλλά και για όσους ομιλούν αυτές τις ποικιλίες. Επίσης, κατέγραψε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αμφίσημη στάση σε σχέση με τη διδασκαλία των διαλέκτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ παρουσιάζονται αρνητικοί στην ένταξη των μειονοτικών γλωσσών στην εκπαίδευση.

Καταλήγοντας, όλες οι παραπάνω έρευνες που παρουσιάστηκαν αφορούν τις στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες, καθώς και οι απόψεις που έχουν σε σχέση με τη θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας θα παρουσιάσουμε τη δική μας έρευνα και θα καταγράψουμε τα αποτελέσματά της συγκρινόμενα με παρόμοιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί.

7. Ερευνητικός σχεδιασμός

7.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε κατέδειξε ότι υπάρχουν αρκετές έρευνες που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαλέκτους. Ωστόσο υπάρχουν ελάχιστες που αφορούν τόσο τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις μειονοτικές γλώσσες, όσο και τη συγκριτική αντιπαραβολή των στάσεων απέναντι στις διαλέκτους και στις μειονοτικές γλώσσες. Μάλιστα, η πρωτοτυπία της έρευνας μας έγκειται και στο γεγονός ότι αφορά τη σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα, ερευνητικό πεδίο που δεν έχει απασχολήσει προηγούμενες έρευνες. Κρίναμε ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να αναζητήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές τις δύο γλωσσικές ποικιλίες.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ανιχνευθεί η στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις νεοελληνικές διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες. Ειδικότερα, στοχεύει στο να διερευνήσει συγκριτικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα. Με βάση αυτούς τους στόχους της έρευνας τέθηκαν και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία και συγκρότησαν τις κεντρικές γραμμές για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

Βασική υπόθεση της παρούσας έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για τις διαλέκτους γενικά και για τα Βόρεια ιδιώματα ειδικότερα και αποδέχονται να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία, ενώ δεν διάκινται τόσο θετικά για τις μειονοτικές γλώσσες γενικά και για τη Βλαχική γλώσσα ειδικότερα και δεν επιθυμούν αυτές να ενσωματωθούν στη σχολική διδασκαλία.

Η βασική υπόθεση στηρίχθηκε στα αποτελέσματα που εξήχθησαν από παραπλήσιες έρευνες και αφορούσαν τη συγκριτική εξέταση των διαλέκτων και των μειονοτικών γλωσσών. Αρχικά, η Χατζοπούλου (2021:53-57) διεξήγαγε έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναζητώντας τις απόψεις τους σχετικά με την Πομακική μειονοτική γλώσσα και την Κρητική διάλεκτο. Διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των

εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι διάλεκτοι και οι μειονοτικές γλώσσες έχουν ίδια αξία με την ΚΝΕ και δεν αποτελούν εμπόδιο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Όσον αφορά τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ των διαλέκτων και των μειονοτικών γλωσσών οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικότερες στάσεις για την Κρητική διάλεκτο από ότι για την Πομακική. Ακολούθως, η Γερογιάννη (2022:109-111) σε έρευνά της σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μελέτησε τις στάσεις που έχουν απέναντι στις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες. Διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετική στάση για την αξία των διαλέκτων και των μειονοτικών γλωσσών. Επίσης, κατέγραψε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αμφίσημη στάση σε σχέση με τη διδασκαλία των διαλέκτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ παρουσιάζονται αρνητικοί στην ένταξη των μειονοτικών γλωσσών στην εκπαίδευση.

Αφού, λοιπόν, θέσαμε τους βασικούς στόχους της έρευνάς μας, καταλήξαμε στα ερευνητικά ερωτήματα που ακολουθούν:

- α) Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία των διαλέκτων και των μειονοτικών γλωσσών;
- β) Θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα και η Βλαχική γλώσσα είναι χαμηλού κοινωνικού κύρους;
- γ) Θεωρούν ότι οι ομιλητές των Βορείων ιδιωμάτων και της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζονται από τη χρήση τους;
- δ) Θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων και της Βλαχικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο για τη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική πρόοδο;
- ε) Επιτρέπουν τη χρήση βορείων ιδιοματικών τύπων και βλαχικών τύπων αντίστοιχα στον προφορικό και γραπτό τους λόγο;
- στ) Πιστεύουν ότι πρέπει να ενταχθούν τα Βόρεια ιδιώματα και η Βλαχική γλώσσα, αλλά και συλλήβδην οι διάλεκτοι και οι μειονοτικές γλώσσες στη σχολική διδασκαλία;

7.2 Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαλέκτους και στις μειονοτικές γλώσσες και ειδικότερα απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα προτιμήθηκε η ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα αφορά μια διαδικασία κατά την οποία, αφού έχει επιλεγθεί το ερευνητικό πρόβλημα, ακολούθως καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι εξειδικευμένα και μετρήσιμα (Creswell, 2011: 13). Στόχος μιας τέτοιας έρευνας είναι να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει τις ερευνητικές υποθέσεις, στηριζόμενη σε στατιστικές αναλύσεις και στη συνέχεια να εξάγει γενικευμένες διαπιστώσεις (Μακράκης, 2004: 19-20). Η συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα είναι δειγματοληπτική και πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης (Μικρός, 2017:208· Babbie, 2011: 398).

7.3 Μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Σύμφωνα με τον Babbie (2011: 398) σε μια κοινωνική έρευνα το δομημένο ερωτηματολόγιο θεωρείται το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο. Προσφέρει τη δυνατότητα να παρουσιάζονται με άμεσο και αντικειμενικό τρόπο τα ζητήματα της έρευνας (Καρυολαίμου, 1993: 459-460).

Τα πλεονεκτήματα που έχει ένα δομημένο ερωτηματολόγιο είναι αρκετά. Είναι ευκολονόητο για τους συμμετέχοντες, είναι ευέλικτο και προσαρμόσιμο σε ότι αφορά τις ερωτήσεις, παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης μεγάλου αριθμού πληροφοριών σε σύντομο χρόνο και προσφέρει τη δυνατότητα να κατοχυρωθούν απαντήσεις με ειλικρίνεια σε δύσκολες ερωτήσεις. Επίσης, επειδή ο ερευνητής δεν είναι παρών κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ο συμμετέχων στην έρευνα θα μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, χωρίς να είναι δέσμιος των κοινωνικών συμβάσεων που επιτάσσει η παρουσία του ερευνητή (Βάμβουκας, 2002: 246-249· Cohen et all, 2008: 63-65· Creswell, 2011: 184).

Βέβαια, υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα που παρουσιάζει το ερωτηματολόγιο. Η συλλογή μεγάλου όγκου απαντήσεων έγκειται στη θέληση των ανθρώπων που

συμμετέχουν στην έρευνα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορεί να μην είναι αυθόρμητες και πολλές φορές η σειρά των ερωτήσεων είναι δυνατόν να κατευθύνει τις απαντήσεις τους. Ακόμα, δεν μπορούν να καλυφθούν όλες οι πλευρές των ζητούμενων μιας έρευνας, γιατί το ερωτηματολόγιο θα καταστεί πολύ μεγάλο και θα αποτρέψει πολλούς συμμετέχοντες στη συμπλήρωσή του (Βάμβουκας, 2002: 246-249· Babbie, 2011: 402-403).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής εφαρμογής Google Forms. Περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες με 35 ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές, κλίμακας τύπου Likert). Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, σπουδές, εκπαιδευτική προϋπηρεσία κ.ά.. Η δεύτερη ενότητα ασχολείται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικά απέναντι στις διαλέκτους και στις μειονοτικές γλώσσες. Η τρίτη ενότητα αφορά τις απόψεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο Βόρειο ιδίωμα και η τέταρτη τις απόψεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη Βλαχική γλώσσα. Παράλληλα, στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα που παρουσιάζει τον σκοπό της έρευνας και συγχρόνως τονίζεται ότι διασφαλίζεται η απόλυτη ανωνυμία των συμμετεχόντων και ότι τα αποτελέσματα της έρευνας να χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς (Babbie, 2011: 405-406).

7.4 Τύπος δειγματοληψίας, συμμετέχοντες και διαδικασία έρευνας

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2022. Αποφασίστηκε το ερωτηματολόγιο να διανεμηθεί σε εκπαιδευτικούς των νομών Πιερίας και Πέλλας, γιατί, αφενός αποτελούν τόπο διαμονής και εργασίας και τόπο καταγωγής αντίστοιχα της ερευνήτριας και αφετέρου γιατί είναι περιοχές που συναντούμε τόσο τα Βόρεια ιδιώματα, όσο και η Βλαχική γλώσσα. Το δείγμα αποτελείται από 61 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Είναι ένας επαρκής αριθμός συμμετεχόντων, αφού, όπως υποστηρίζει ο

Creswell (2011: 205-206) ο ελάχιστος αριθμός των συμμετεχόντων σε μια έρευνα είναι τα 30 άτομα.

Στην Πιερία τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς σε σχολεία που έχει εργαστεί η ερευνήτρια. Στην Πέλλα τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε συγγενείς και φίλους εκπαιδευτικούς της ερευνήτριας και ζητήθηκε να το μοιράσουν και αυτοί σε δικούς τους γνωστούς εκπαιδευτικούς. Επομένως, η έρευνα στηρίζεται σε μεθόδους μη-τυχαίας δειγματοληψίας και συγκεκριμένα δειγματοληψία εθελοντών, ευκολίας και χιονοστιβάδας. Επειδή οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν δεν περιλαμβάνουν στοιχεία τυχαιότητας, αλλά στοιχεία μη τυχαιότητας και εθελοντισμού, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας παρουσιάζουν μια τάση και μπορούμε να τα συγκρίνουμε με άλλες αντίστοιχες έρευνες, ωστόσο η γενίκευσή τους είναι επισφαλής και δεν μπορούν να αντιπροσωπεύουν ολόκληρο τον πληθυσμό (Μικρός, 2017: 214-222).

Στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε 4 εκπαιδευτικούς, γνωστούς της ερευνήτριας, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν ασάφειες και λάθη στα διατυπωμένα ερωτήματα, αλλά και να ελεγχθεί ότι το ερωτηματολόγιο έχει την κατάλληλη έκταση, προκειμένου να μην είναι κουραστικό για τους συμμετέχοντες και προκαλέσει την έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή στην έρευνα (Cohen et all, 2008: 439-440· Babbie, 2011: 406). Αφού ολοκληρώθηκε η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, ακολούθησε η διανομή του στο δείγμα της έρευνας.

Για να αναλύσουμε τα δεδομένα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήσαμε το πρόγραμμα της Microsoft Excel. Με βάση αυτό το πρόγραμμα έγιναν τα διαγράμματα των απαντήσεων των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνα. Για να αναλύσουμε τα αποτελέσματα χρησιμοποιήσαμε την περιγραφική στατιστική, καθώς και τη συγκριτική εξέταση.

8. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας

Μέσα από την παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα και παράλληλα να εξετάσουμε συγκριτικά αυτές τις στάσεις. Τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στις ακόλουθες ενότητες, οι οποίες ακολουθούν και τη δομή του ερωτηματολογίου που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί:

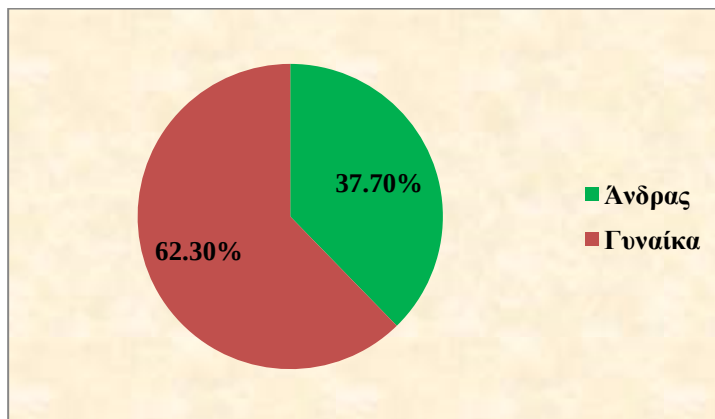
1. Ανάλυση και ερμηνεία δημογραφικών στοιχείων.
2. Ανάλυση και ερμηνεία απαντήσεων για τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικά για τις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες.
3. Ανάλυση απαντήσεων εκπαιδευτικών για τις στάσεις απέναντι στο Βόρειο ιδίωμα.
 - α. Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στο Βόρειο ιδίωμα για το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.
 - β. Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στο Βόρειο ιδίωμα ανάλογα με το νομό που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.
 - γ. Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στο Βόρειο ιδίωμα ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Φιλολόγοι και άλλες ειδικότητες).
 - δ. Ερμηνεία και συγκριτική αντιπαραβολή των στάσεων απέναντι στο Βόρειο ιδίωμα.
4. Ανάλυση απαντήσεων εκπαιδευτικών για τις στάσεις απέναντι στη Βλαχική γλώσσα.
 - α. Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα για το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.
 - β. Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα ανάλογα με το νομό που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.
 - γ. Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Φιλολόγοι και άλλες ειδικότητες).

- δ. Ερμηνεία και συγκριτική αντιπαράβολή των στάσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα.
5. Συγκριτικές διαπιστώσεις για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα

8.1 Ανάλυση και ερμηνεία δημογραφικών στοιχείων

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε με τη βοήθεια γραφημάτων τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και παράλληλα θα προβούμε στην ερμηνεία αυτών των αποτελεσμάτων. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα ανέρχονταν στους 61.

1. Φύλο εκπαιδευτικών

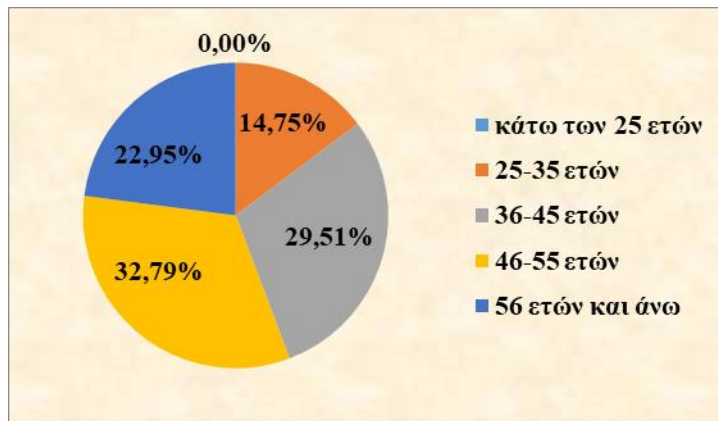


Γράφημα 1: Φύλο

Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 1, το 62,30% (38 εκπαιδευτικοί) είναι γυναίκες και το 37,70% (23 εκπαιδευτικοί) είναι άνδρες. Όπως φαίνεται και από το γράφημα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν περισσότερες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, σχεδόν αποτελούσαν τα 2/3 του δείγματος, γεγονός που δεν προκαλεί εντύπωση,

αφού οι γυναίκες που ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπερτερούν σε σχέση με τους άντρες (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2020)⁶.

2. Ηλικία εκπαιδευτικών

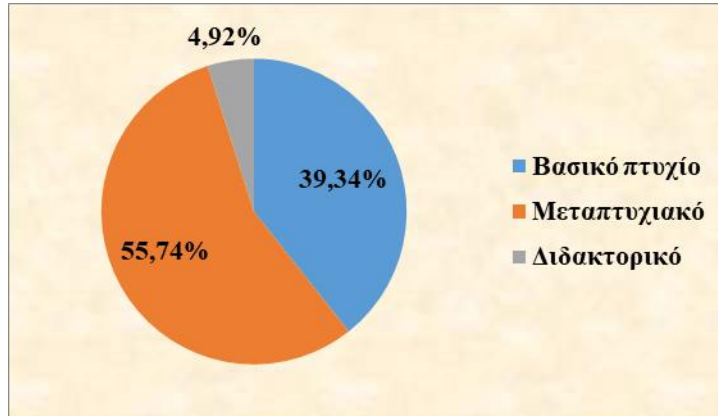


Γράφημα 2: Ηλικία

Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 2, το 14,75% (9 εκπαιδευτικοί) είναι μεταξύ 25 – 35 ετών, το 29,51% (18 εκπαιδευτικοί) είναι μεταξύ 36 – 45 ετών, το 32,79% (20 εκπαιδευτικοί) είναι μεταξύ 46 – 55 ετών και το 22,95% (14 εκπαιδευτικοί) είναι 56 ετών και άνω. Κανένας εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα δεν είναι κάτω των 25 ετών. Παρατηρούμε ότι παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκουν ηλικιακά από 46 ετών και άνω, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2020). Πράγματι ένα χαρακτηριστικό του προσωπικού της εκπαίδευσης αποτελεί η μεγάλη ηλικία, που οφείλεται τόσο στις ελλείψεις μόνιμων διορισμών, με εξαίρεση τα τελευταία δύο χρόνια, όσο και στην αύξηση των ορίων για συνταξιοδότηση. Οι 27 εκπαιδευτικοί που ανήκουν ηλικιακά από 45 ετών και κάτω δικαιολογούνται από τους διορισμούς που έγιναν την τελευταία διετία, αλλά και από το θεσμό του αναπληρωτή που υφίσταται στην εκπαίδευση.

⁶ Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019/2020 στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπηρέτουσαν συνολικά 37196 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 25422 (68,35%) ήταν γυναίκες και οι 11774(31,65) ήταν άντρες.

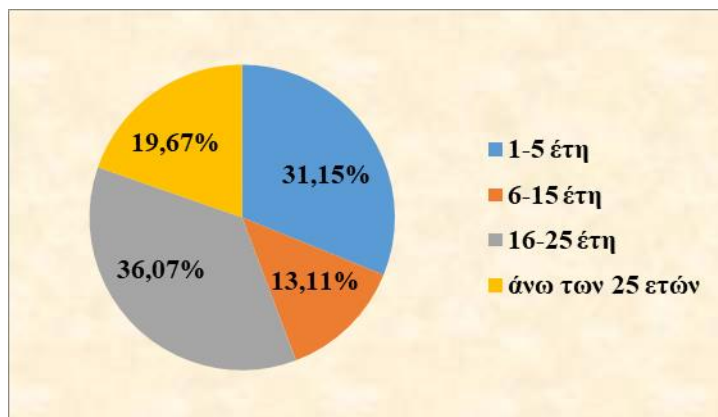
3. Σπουδές εκπαιδευτικών



Γράφημα 3: Σπουδές

Όσον αφορά τις σπουδές των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 3, το 39,34% (24 εκπαιδευτικοί) κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, το 55,74% (34 εκπαιδευτικοί) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και το 4,92% (3 εκπαιδευτικοί) κατέχουν διδακτορικό τίτλο. Όπως παρουσιάζεται και από το γράφημα οι μισοί εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, γεγονός που δεν ξαφνιάζει, καθώς οι εκπαιδευτικοί, τόσο λόγω της αξιολόγησης, όσο και του νέου συστήματος προσλήψεων οδηγούνται στην απόκτηση πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων πέραν του βασικού τίτλου σπουδών.

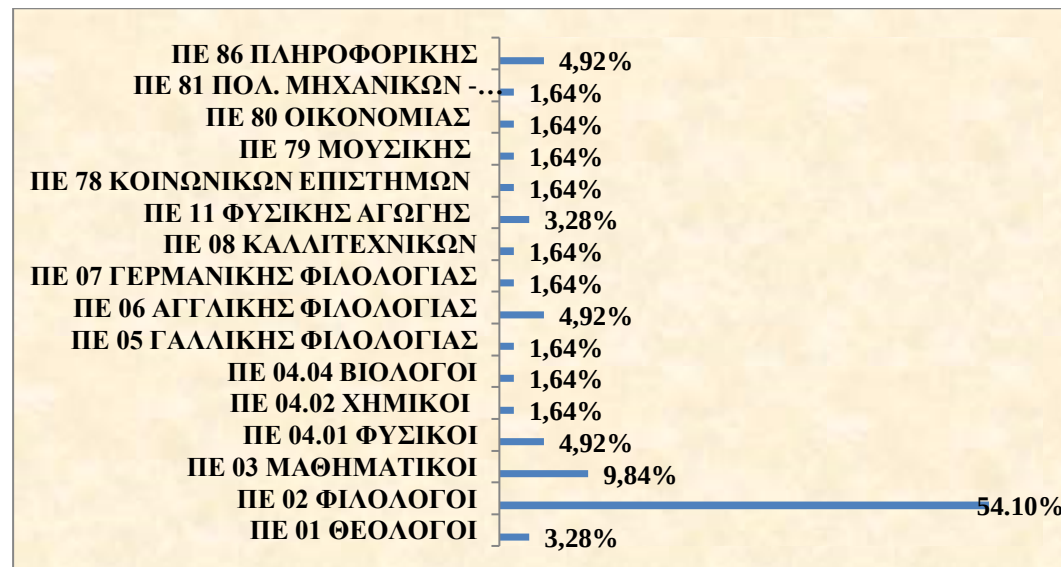
4. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία



Γράφημα 4: Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Σχετικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 4, το 31,15% (19 εκπαιδευτικοί) έχουν προϋπηρεσία από 1 – 5 έτη, το 13,11% (8 εκπαιδευτικοί) έχουν προϋπηρεσία από 6 – 15 έτη, το 36,07% (22 εκπαιδευτικοί) έχουν προϋπηρεσία από 16 – 25 έτη και τέλος το 19,67% (12 εκπαιδευτικοί) έχουν προϋπηρεσία άνω των 25 ετών. Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία παρουσιάζεται αναλογικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, όπως καταδεικνύουν και τα γραφήματα 2 και 4 αντίστοιχα.

5. Ειδικότητα εκπαιδευτικών

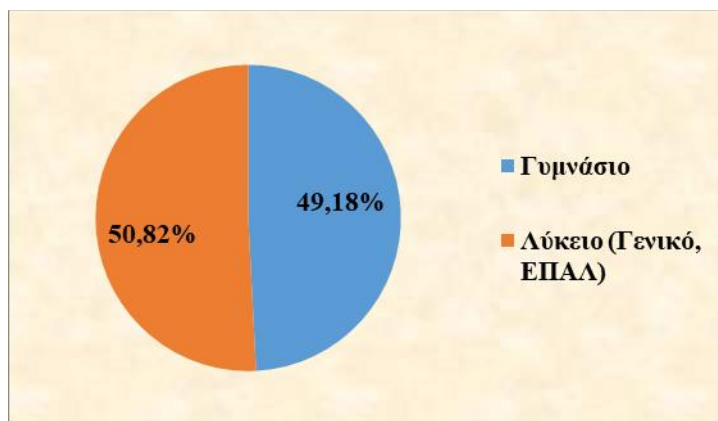


Γράφημα 5: Ειδικότητα

Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 5, η πλειονότητα ανήκει στην ειδικότητα των Φιλολόγων (54,10% - 33 εκπαιδευτικοί), ακολουθούν οι Μαθηματικοί (9,84% - 6 εκπαιδευτικοί), οι Φυσικοί (4,92% - 3 εκπαιδευτικοί), οι Αγγλικής Φιλολογίας (4,92% - 3 εκπαιδευτικοί), οι καθηγητές Πληροφορικής (4,92% - 3 εκπαιδευτικοί), οι Θεολόγοι (3,28% - 2 εκπαιδευτικοί), οι Φυσικής Αγωγής (3,28% - 2 εκπαιδευτικοί) και τέλος με πολύ μικρό ποσοστό και με έναν μόνο συμμετέχοντα στην έρευνα οι ειδικότητες των Χημικών, Βιολόγων, Γαλλικής Φιλολογίας, Γερμανικής Φιλολογίας, Καλλιτεχνικών, Κοινωνικών Επιστημών, Μουσικής, Οικονομίας και Πολιτικών Μηχανικών – Αρχιτεκτόνων.

Όπως φαίνεται και από την ανάλυση των απαντήσεων η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκει στην ειδικότητα του φιλόλογου και ακολουθούν οι μαθηματικοί, οι φυσικοί και οι καθηγητές πληροφορικής. Πράγματι, οι φιλόλογοι που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπερέχουν κάθε άλλης ειδικότητας και ακολουθούν οι μαθηματικοί και οι καθηγητές πληροφορικής (Κορδής & Λουκάς, 2019).⁷ Επίσης, επειδή η έρευνα αφορά ένα θέμα που άπτεται της γλώσσας, είναι φυσικό επακόλουθο οι φιλόλογοι να είναι πιο δεκτικοί στη συμμετοχή τους.

6. Σχολική μονάδα εκπαιδευτικών

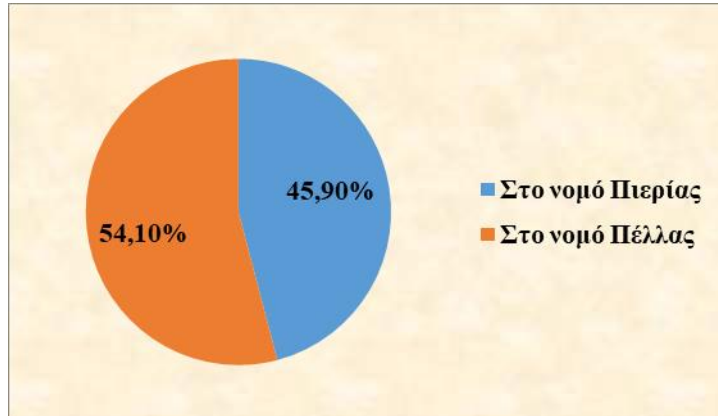


Γράφημα 6: Σχολική μονάδα

Σχετικά με τη σχολική μονάδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 6, έχουμε μια σχεδόν ισομερή αντιπροσώπευση, καθώς αυτοί που διδάσκουν σε Γυμνάσιο αποτελούν το 49,18% (30 εκπαιδευτικοί) και αυτοί που διδάσκουν σε Λύκειο (Γενικό, ΕΠΑΛ) το 50,82 % (31 εκπαιδευτικοί).

⁷ Σύμφωνα με την εκπαιδευτική ενημέρωση των Κορδής & Λουκά οι φιλόλογοι αποτελούν το 24,66% του συνόλου των εκπαιδευτικών και ακολουθούν οι μαθηματικοί με 10,05%, οι καθηγητές πληροφορικής με 8,12%.

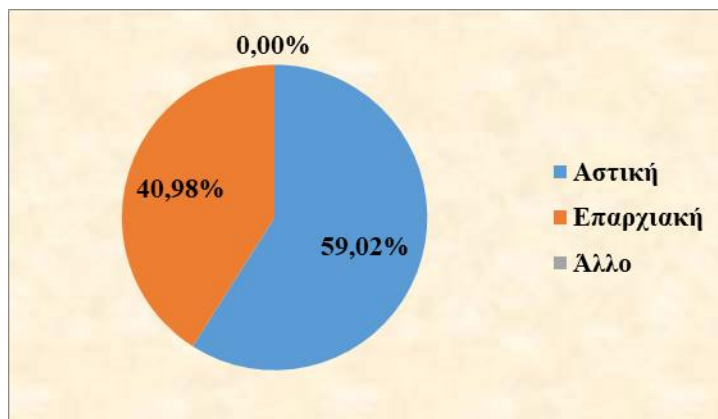
7. Νομός υπηρετήσης εκπαιδευτικών



Γράφημα 7: Νομός υπηρετήσης

Όσον αφορά τον νομό στον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 7, το 54,10% (33 εκπαιδευτικοί) υπηρετούν στο νομό Πέλλας και το 45,90% (28 εκπαιδευτικοί) στο νομό Πιερίας. Οι δύο αυτοί νομοί επελέγησαν σκοπίμως, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο 7.4, γιατί αφενός αποτελούν μέρη καταγωγής και εργασίας της ερευνήτριας και αφετέρου γιατί είναι μέρη όπου ομιλούνται τα Βόρεια ιδιώματα και η Βλαχική γλώσσα.

8. Περιοχή σχολικής μονάδας εκπαιδευτικών

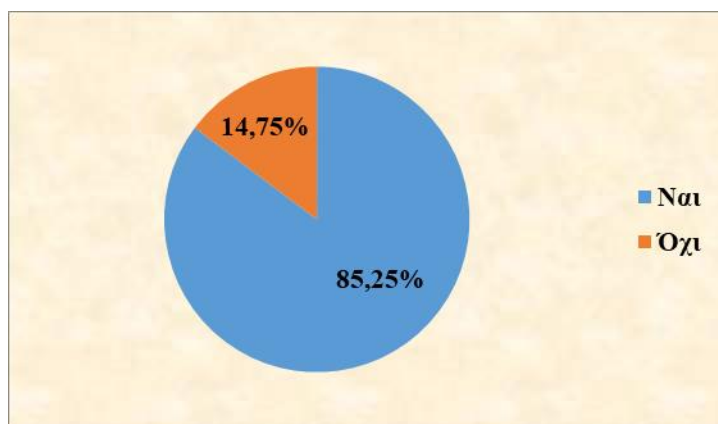


Γράφημα 8: Περιοχή σχολικής μονάδας

Σχετικά με την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 8, το 59,02% (36 εκπαιδευτικοί) υπηρετούν σε αστική περιοχή και το

40,98% (25 εκπαιδευτικοί) υπηρετούν σε επαρχιακή περιοχή. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν επέλεξε την επιλογή «Άλλο». Παρατηρούμε ότι υπάρχει εκπροσώπηση τόσο από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αστική περιοχή όσο και σε επαρχιακή, καθώς τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν σε σχολείο που υπάρχουν τόσο μέσα σε αστικό ιστό, όσο και σε επαρχιακές περιοχές.

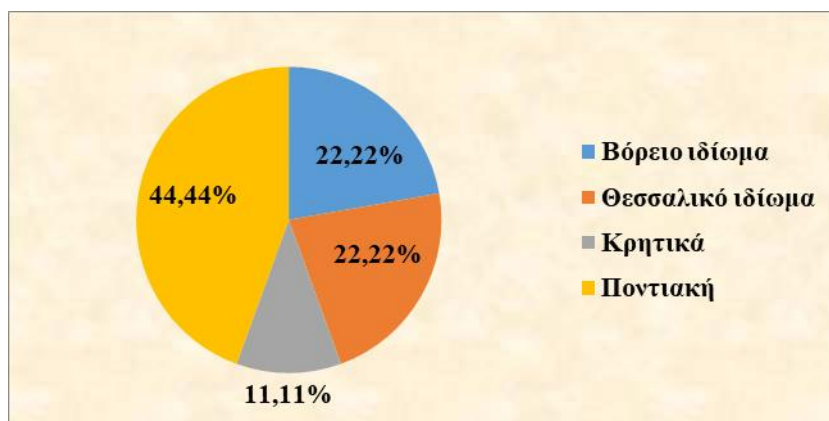
9. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι φυσικοί ομιλητές διαλέκτων/ ιδιωμάτων;



Γράφημα 9: Φυσικοί ομιλητές διαλέκτου/ιδιώματος - εκπαιδευτικοί

Όσον αφορά την ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας διαλέκτου ή ιδιώματος, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 9, το 85,25% (52 εκπαιδευτικοί) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας νεοελληνικής διαλέκτου, ενώ μόνο το 14,75% (9 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι μιλούν κάποια διάλεκτο.

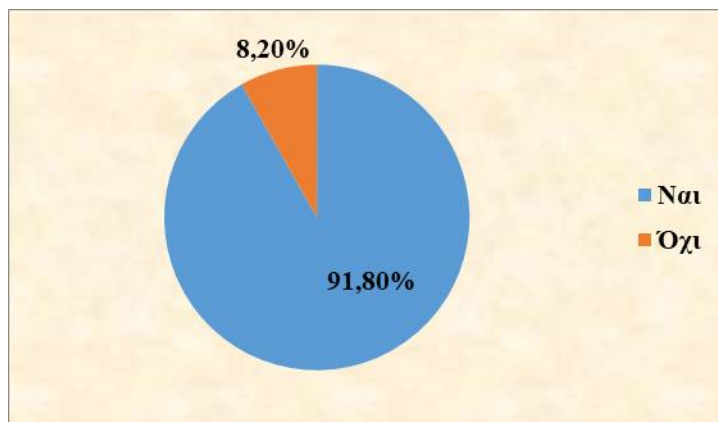
10. Νεοελληνικές διάλεκτοι/ ιδιώματα που ομιλούν οι εκπαιδευτικοί



Γράφημα 10: Διάλεκτοι/ιδιώματα - εκπαιδευτικοί

Από το προηγούμενο ερώτημα προέκυψε ότι μόνο 9 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας νεοελληνικής διαλέκτου. Από αυτούς, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 10, το 44,44% (4 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι είναι φυσικοί ομιλητές της ποντιακής, το 22,22% (2 εκπαιδευτικοί) του Βορείου ιδιώματος, το 22,22% (2 εκπαιδευτικοί) του Θεσσαλικού ιδιώματος και το 11,11% (1 εκπαιδευτικός) των Κρητικών. Όπως φαίνεται και από την ανάλυση των απαντήσεων οι μισοί σχεδόν από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας διαλέκτου απάντησαν ότι μιλούν την Ποντιακή διάλεκτο, κάτι που δικαιολογείται, αφενός γιατί στους δύο νομούς που διεξήχθη η έρευνα υπάρχουν ποντιακοί πληθυσμοί και αφετέρου γιατί είναι μια διάλεκτος που ομιλείται ακόμα από αρκετούς ανθρώπους (Παπαναστασίου, 2015: 36-37).

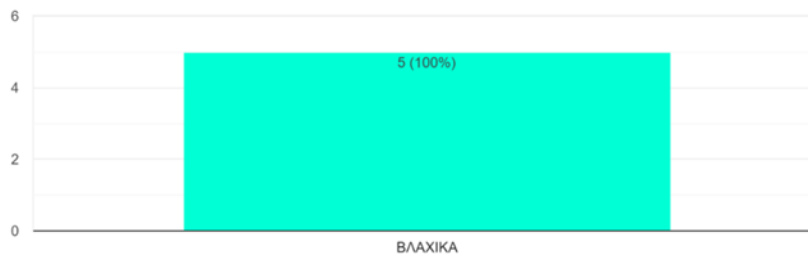
11. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι φυσικοί ομιλητές μειονοτικών γλωσσών;



Γράφημα 11: Φυσικοί ομιλητές μειονοτικών γλωσσών - εκπαιδευτικοί

Όσον αφορά την ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας μειονοτικής γλώσσας, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 11, το 91,80% (56 εκπαιδευτικοί) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας μειονοτικής γλώσσας, ενώ μόνο το 8,20% (5 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι μιλούν κάποια μειονοτική γλώσσα.

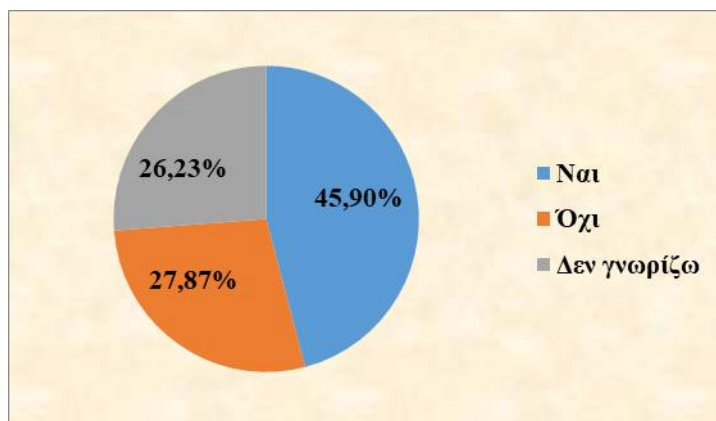
12. Μειονοτικές γλώσσες που ομιλούν οι εκπαιδευτικοί



Γράφημα 12: Μειονοτικές γλώσσες - εκπαιδευτικοί

Από το προηγούμενο ερώτημα προέκυψε ότι μόνο 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας μειονοτικής γλώσσας. Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 12 και οι 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι φυσικοί ομιλητές των Βλάχικων. Αυτό το γεγονός δεν προξενεί έκπληξη, γιατί, όπως ήδη αναφέραμε, στις περιοχές που έγινε η έρευνα υπάρχει βλαχικός πληθυσμός και επίσης, θεωρούμε ότι σίγουρα λόγω του θέματος της εργασίας παρακινήθηκαν κάποιοι εκπαιδευτικοί βλαχικής καταγωγής να συμμετάσχουν στην έρευνα.

13. Υπάρχουν μαθητές που είναι φυσικοί ομιλητές διαλέκτων ή μειονοτικών γλωσσών;



Γράφημα 13: Φυσικοί ομιλητές διαλέκτων ή μειονοτικών γλωσσών – μαθητές

Σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αν υπάρχουν μαθητές που είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας διαλέκτου ή κάποιας μειονοτικής γλώσσας, όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 13, το 45,90% (28 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι έχουν μαθητές που είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας διαλέκτου ή κάποιας μειονοτικής γλώσσας, το

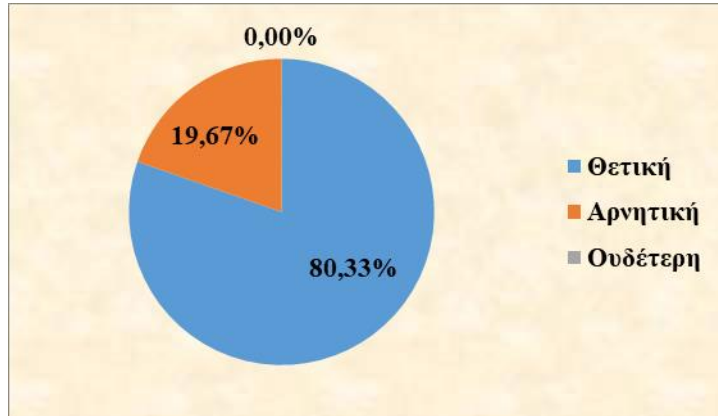
27,87% (17 εκπαιδευτικοί) ότι δεν έχουν κάποιο μαθητή φυσικό ομιλητή και τέλος, το 26,23% (16 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν αν έχουν κάποιο μαθητή φυσικό ομιλητή κάποιας διαλέκτου ή μειονοτικής γλώσσας. Όπως φαίνεται και από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με μαθητές που είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας διαλέκτου ή μειονοτικής γλώσσας, οπότε και θεωρούμε ότι και οι απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις της έρευνας βασίζονται σε μεγάλο βαθμό και στην εμπειρία τους από αυτή την επαφή και όχι μόνο σε γνώσεις που μπορεί να έχουν σε θεωρητικό επίπεδο.

Συμπερασματικά, τα παραπάνω γραφήματα παρουσιάζουν αναλυτικά τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζουν μια ποικιλία που αφορά το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τις σπουδές, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, το σχολείο και την περιοχή που υπηρετούν, καθώς και αν είναι ή όχι φυσικοί ομιλητές κάποιας διαλέκτου ή μειονοτικής γλώσσας. Λόγω αυτής της ποικιλίας των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων κατοχυρώνεται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

8.2 Ανάλυση και ερμηνεία απαντήσεων για τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικά για τις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες.

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε με τη βοήθεια των γραφημάτων τις στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί γενικά για όλες τις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες. Ακολούθως, θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τις δοθείσες απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

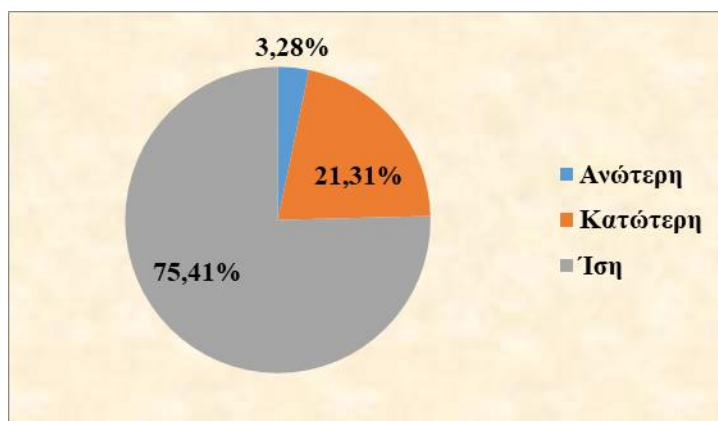
1. Άποψη εκπαιδευτικών για διαλέκτους/ιδιώματα



Γράφημα 14: Άποψη για διαλέκτους/ιδιώματα

Όσον αφορά την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις διαλέκτους/ιδιώματα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 14, το 80,33% (49 εκπαιδευτικοί) έχει θετική άποψη απέναντι στις διαλέκτους και το 19,67% (12 εκπαιδευτικοί) έχει ουδέτερη άποψη. Κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι έχει αρνητική άποψη για τις διαλέκτους.

2. Αξία διαλέκτων σε σχέση με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα

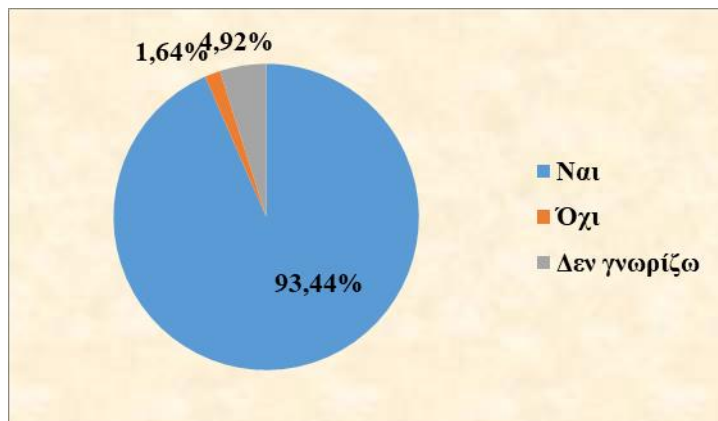


Γράφημα 15: Διάλεκτοι και ΚΝΕ

Σχετικά με την αξία που έχουν οι διάλεκτοι σε σχέση με την ΚΝΕ, όπως παρουσιάζεται στο διάγραμμα 15, το 75,41% (46 εκπαιδευτικοί) πιστεύει ότι οι διάλεκτοι έχουν ίση αξία με την ΚΝΕ, το 21,31% (13 εκπαιδευτικοί) ότι έχει

κατώτερη αξία, ενώ υπάρχει και ένα 3,28% (2 εκπαιδευτικοί) που θεωρεί ότι οι διάλεκτοι είναι ανώτερες από την ΚΝΕ.

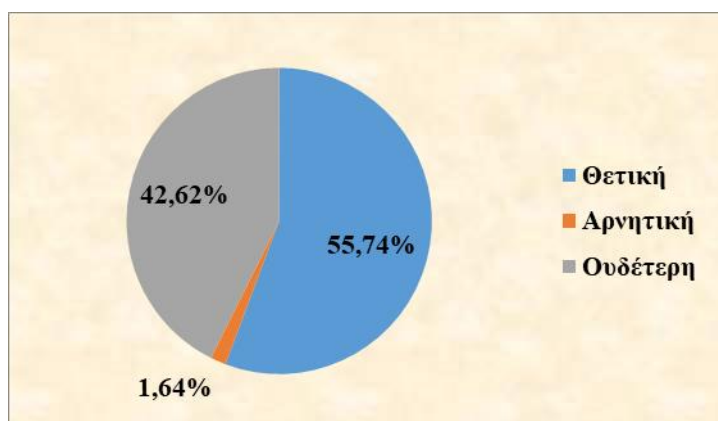
3. Αποτελούν οι διάλεκτοι πολιτιστική κληρονομιά;



Γράφημα 16: Διάλεκτοι και πολιτιστική κληρονομιά

Σχετικά με το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διάλεκτοι είναι πολιτιστική κληρονομιά, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 16, το 93,44% (57 εκπαιδευτικοί) θεωρούν ότι οι διάλεκτοι αποτελούν πολιτιστική κληρονομιά, το 4,92% (3 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν αν αποτελούν πολιτιστική κληρονομιά και τέλος το 1,64% (1 εκπαιδευτικός) θεωρεί ότι δεν αποτελούν πολιτιστική κληρονομιά.

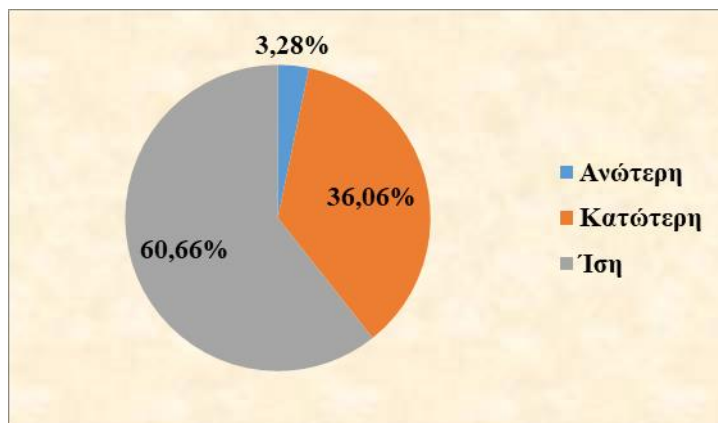
4. Αποψη εκπαιδευτικών για μειονοτικές γλώσσες



Γράφημα 17: Αποψη για μειονοτικές γλώσσες

Όσον αφορά την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις μειονοτικές γλώσσες, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 17, το 55,74% (34 εκπαιδευτικοί) έχει θετική άποψη απέναντι στις μειονοτικές γλώσσες, το 42,62% (26 εκπαιδευτικοί) έχει ουδέτερη άποψη και το 1,64% (1 εκπαιδευτικός) έχει αρνητική άποψη για τις μειονοτικές γλώσσες.

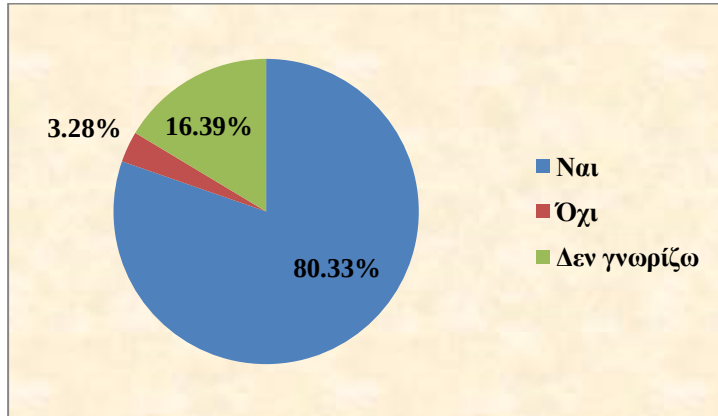
5. Αξία μειονοτικών γλωσσών σε σχέση με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα



Γράφημα 18: Μειονοτικές γλώσσες και ΚΝΕ

Σχετικά με την αξία που έχουν οι μειονοτικές γλώσσες σε σχέση με την ΚΝΕ, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 18, το 60,66% (37 εκπαιδευτικοί) πιστεύει ότι οι μειονοτικές γλώσσες έχουν ίση αξία με την ΚΝΕ, το 36,06% (22 εκπαιδευτικοί) ότι έχει κατώτερη αξία, ενώ υπάρχει και ένα 3,28% (2 εκπαιδευτικοί) που θεωρεί ότι οι μειονοτικές γλώσσες είναι ανώτερες από την ΚΝΕ.

6. Διατήρηση μειονοτικών γλωσσών



Γράφημα 19: Διατήρηση μειονοτικών γλωσσών

Σχετικά με το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μειονοτικές γλώσσες πρέπει να διατηρηθούν, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 19, το 80,33% (49 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι οι μειονοτικές γλώσσες πρέπει να διατηρηθούν, το 16,39% (10 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν αν πρέπει να διατηρηθούν και τέλος το 3,28% (2 εκπαιδευτικοί) είναι αρνητικοί ως προς τη διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών.

Στα παραπάνω γραφήματα κατεγράφησαν και αναλύθηκαν οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις τους γενικά για τις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες. Στο παρόν σημείο θα ερμηνεύσουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν ποια είναι η άποψη τους για τις νεοελληνικές διαλέκτους και η πλειονότητα απάντησαν ότι διάκεινται θετικά απέναντι τους, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν εκφράστηκε αρνητικά για αυτές. Η θετική άποψη που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις διαλέκτους επιβεβαιώνονται και από τρεις διαφορετικές έρευνες που έχουν διεξάγει σε εκπαιδευτικούς οι Αγγελόπουλος (2016), Παπατόλιας (2019) και Γερογιάννη (2022) αντίστοιχα. Και στις τρεις αυτές έρευνες οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές απόψεις απέναντι στις γεωγραφικές ποικιλίες.

Παράλληλα, στο ερώτημα για το ποια είναι η αξία των διαλέκτων σε σχέση με την ΚΝΕ, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων απάντησε ότι έχουν ίση αξία, ενώ

μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό απάντησε ότι έχουν κατώτερη αξία. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι διάλεκτοι είναι ανώτερες μορφές από την πρότυπη γλώσσα. Τόσο η έρευνα των Καψάσκη και Τζακώστα (2016), των Τζακώστα και Μπετεινάκη (2018), όσο και της Χατζοπούλου (2021) συμφωνούν με τις απαντήσεις που δόθηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι διάλεκτοι είναι ισότιμα γλωσσικά συστήματα με την ΚΝΕ. Ωστόσο, το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα γλωσσικά στερεότυπα που επικρατούν και που οι γεωγραφικές ποικιλίες θεωρούνται από τους περισσότερους ανθρώπους κατώτερα γλωσσικά συστήματα και ότι η πρότυπη γλώσσα υπερέχει έναντι αυτών (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

Ακόμα, στο ερώτημα αν οι διάλεκτοι αποτελούν πολιτισμική κληρονομιά η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά και πως πράγματι αποτελούν πολιτισμικό αγαθό, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε αρνητικά. Αυτή η άποψη επιβεβαιώνεται τόσο από μελέτες, όσο και από σχετικές έρευνες. Οι διάλεκτοι θεωρούνται φορείς των πολιτισμικών ομάδων που τις ομιλούν και οι μαθητές μέσω της επαφής τους με αυτές θα καταλάβουν τον πολιτισμικό πλούτο της Ελλάδας (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009· Καμπάκη-Βουγιουκλή, 2012). Έτσι, αυτήν την άποψη φαίνεται ότι υιοθετούν τόσο οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αλλά και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε έρευνα που διεξήγαγε η Κορφιώτη (2020).

Εκτός από τα ερωτήματα που αφορούν τις διαλέκτους γενικά τους τέθηκαν και ερωτήματα για τις μειονοτικές γλώσσες. Καταρχάς, στο ερώτημα για το τι πιστεύουν για τις μειονοτικές γλώσσες οι μισοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι διάκειται θετικά απέναντί τους, λίγο κάτω από τους μισούς ότι δεν έχουν ούτε θετική ούτε αρνητική άποψη, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός εκφράζει αρνητική άποψη. Η θετική άποψη των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Γερογιάννη (2022), όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται το ίδιο θετικοί ως προς τη μειονοτικές γλώσσες. Βέβαια, αν συγκρίνουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα σχετικά με την άποψη τους για τις διαλέκτους και τις

μειονοτικές γλώσσες θα παρατηρήσουμε ότι οι διάλεκτοι έχουν λάβει περισσότερες θετικές απαντήσεις.

Τέλος, στο ερώτημα αν θεωρούν ότι οι μειονοτικές γλώσσες πρέπει να διατηρηθούν η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έδωσαν θετική απάντηση, ενώ μόνο δύο εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικοί ως προς τη διατήρησή τους. Πράγματι, είναι πολύ σημαντικό να διατηρηθούν όλες αυτές οι γλωσσικές ποικιλίες, καθώς μέσα από αυτές οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή και με τους πολιτισμούς που αυτές εκφράζουν. Διαφορετικά, όλες αυτές οι γλώσσες θα ξεχαστούν και θα αποτελέσουν «απολιθώματα» της ιστορίας (Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004). Βλέπουμε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν για τη σημασία που έχει η διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών.

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα διάκινται θετικά για τις γλωσσικές ποικιλίες πέραν της πρότυπης γλώσσας. Σ' αυτή την ενότητα απαντάται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ. 7.1) που θέσαμε για τη συγκεκριμένη έρευνα και αφορούσε το αν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία των διαλέκτων και των μειονοτικών γλωσσών. Πράγματι, από την ανάλυση και την ερμηνεία των απαντήσεων που δόθηκαν, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι διάλεκτοι και οι μειονοτικές γλώσσες είναι ισότιμες ποικιλίες με την πρότυπη γλώσσα, ότι αποτελούν πολιτισμικό αγαθό και ότι κρίνεται απαραίτητη η διατήρησή τους.

8.3 Ανάλυση απαντήσεων εκπαιδευτικών για τις στάσεις απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα.

8.3.1 Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα για το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε με τη βοήθεια των γραφημάτων τις στάσεις που αναπτύσσουν όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα, αλλά και τις απόψεις τους γύρω από την ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τις δοθείσες απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

1. Τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.



Γράφημα 20: Ισοτιμία Βορείων ιδιωμάτων με ΚΝΕ

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 20, το 4,92% (3 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα για την ισοτιμία των Βορείων ιδιωμάτων σε σχέση με την ΚΝΕ, το 13,11% (8 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 27,87% (17 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 26,23% (16 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την ΚΝΕ και το 27,87% (17 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

2. Τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα



Γράφημα 21: Αποτελεσματικότητα Βορείων ιδιωμάτων ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την ΚΝΕ

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 21, το 3,28% (2 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα για την αποτελεσματικότητα ως μέσο επικοινωνίας των Βορείων ιδιωμάτων σε σχέση με την ΚΝΕ, το 26,23% (16 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 32,79% (20 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 24,59% (15 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ και το 13,11% (8 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

3. Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους.



Γράφημα 22: Στιγματισμός ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 22, το 14,75% (9 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα για τον στιγματισμό των ομιλητών, το 27,87% (17 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 34,43% (21 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 16,39% (10 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους και το 6,56% (4 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

4. Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους.



Γράφημα 23: Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 23, το 27,87% (17 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα ότι η χρήση τους αποτελεί εμπόδιο, το 39,34% (24 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 18,03% (11 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 9,84% (6 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους και το 4,92% (3 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

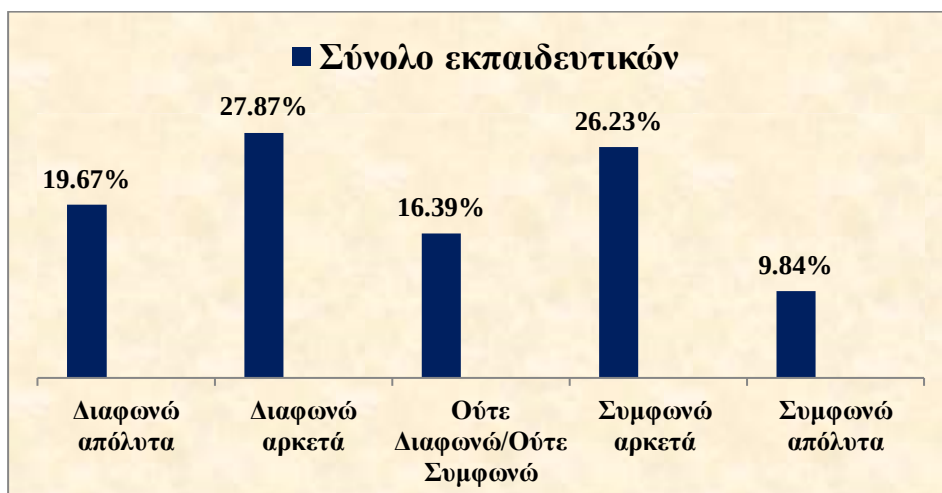
5. Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους.



Γράφημα 24: Σχολική επίδοση ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 24, το 29,50% (18 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών, το 31,15% (19 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 27,87% (17 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 9,84% (6 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους και το 1,64% (1 εκπαιδευτικός) συμφωνεί απόλυτα.

6. Διορθώνω βόρειους ιδιοματικούς τύπους στον προφορικό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.



Γράφημα 25: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στον προφορικό λόγο

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν το Βόρειο ιδίωμα στον προφορικό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 25, το 19,67% (12 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, το 27,87% (17 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 16,39% (10 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 26,23% (16 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο προφορικό λόγο και το 9,84% (6 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

7. Διορθώνω βόρειους ιδιοματικούς τύπους στον γραπτό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.



Γράφημα 26: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στο γραπτό λόγο

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν τα Βόρεια ιδιώματα στον γραπτό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 26, το 11,48% (7 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, το 13,11% (8 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 14,75% (9 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 44,26% (27 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο γραπτό λόγο και το 16,39% (10 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

8. Είναι σημαντικό τα Βόρεια ιδιώματα και γενικά οι νεοελληνικές διάλεκτοι να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία.



Γράφημα 27: Ένταξη Βορείων ιδιωμάτων στη σχολική διδασκαλία

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα και γενικά οι νεοελληνικές διάλεκτοι είναι καλό να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 27, το 1,64% (1 εκπαιδευτικός) διαφωνεί απόλυτα για την ένταξη τους στη σχολική διδασκαλία, το 9,84% (6 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 36,07% (22 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 22,95% (14 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι πρέπει να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία και το 29,50% (18 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

8.3.2. Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα ανάλογα με το νομό που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

Στην παρούσα ενότητα θα καταγράψουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια των γραφημάτων σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τις απόψεις τους για αυτά στο σχολικό πλαίσιο ανάλογα με το νομό που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα χωρίζοντας τα σε δύο ομάδες, στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο νομό Πέλλας και στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο νομό Πιερίας.

1. Τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.



Γράφημα 28 : Ισοτιμία Βορείων ιδιωμάτων με ΚΝΕ

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 28, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 21,21% (7 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά για την ισοτιμία των Βορείων ιδιωμάτων σε σχέση με την ΚΝΕ, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την ΚΝΕ και 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα. Κανένας εκπαιδευτικός του νομού Πέλλας δεν απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα με την ισοτιμία.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ισοτιμία των Βορείων ιδιωμάτων σε σχέση με την ΚΝΕ, 3,57% (1 εκπαιδευτικός) ότι διαφωνούν αρκετά, 25,00% (7 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την ΚΝΕ και 39,29% (11 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

2. Τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.



Γράφημα 29: Αποτελεσματικότητα Βορείων ιδιωμάτων ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την ΚΝΕ

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 29, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 33,33% (11 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά για την αποτελεσματικότητα ως μέσο επικοινωνίας των Βορείων ιδιωμάτων σε σχέση με την ΚΝΕ, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 24,24% (8 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ και 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα. Κανένας εκπαιδευτικός του νομού Πέλλας δεν απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα με την αποτελεσματικότητα των Βορείων ιδιωμάτων.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αποτελεσματικότητα ως μέσο επικοινωνίας των Βορείων ιδιωμάτων σε σχέση με την ΚΝΕ, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 35,71% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 25,00% (7 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι τα Βόρεια

ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ και 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

3. Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους.



Γράφημα 30: Στιγματισμός ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 30, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για τον στιγματισμό των ομιλητών, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 33,33% (11 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους και 3,03% (1 εκπαιδευτικός) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για τον στιγματισμό των ομιλητών, 25,00% (7 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 35,71% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους και 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

4. Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους.



Γράφημα 31: Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 31, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ότι η χρήση τους αποτελεί εμπόδιο, 39,39% (13 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 21,21% (7 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελούν εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους και 3,03% (1 εκπαιδευτικός) συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους, 39,29% (11 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους και 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

5. Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους.



Γράφημα 32: Σχολική επίδοση ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 32, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 24,24% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών, 33,33% (11 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους και 3,03% (1 εκπαιδευτικός) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 35,71% (10 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών, 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 25,00% (7 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους. Κανένας εκπαιδευτικός του νομού Πιερίας δεν απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών.

6. Διορθώνω βόρειους ιδιοματικούς τύπους στον προφορικό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.



Γράφημα 33: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στον προφορικό λόγο

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν το Βόρειο ιδίωμα στον προφορικό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 33, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 39,39% (13 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο προφορικό λόγο και 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 32,14% (9 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, το 25,00% (7 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, το 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, το 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο προφορικό λόγο και το 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

7. Διορθώνω βόρειους ιδιοματικούς τύπους στον γραπτό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.



Γράφημα 34: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στο γραπτό λόγο

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν το Βόρειο ιδίωμα στον γραπτό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 34, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 3,03% (1 εκπαιδευτικός) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 57,58% (19 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο γραπτό λόγο και 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο γραπτό λόγο και 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

8. Είναι σημαντικό τα Βόρεια ιδιώματα και γενικά οι νεοελληνικές διάλεκτοι να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία.



Γράφημα 35: Ένταξη Βορείων ιδιωμάτων στη σχολική διδασκαλία

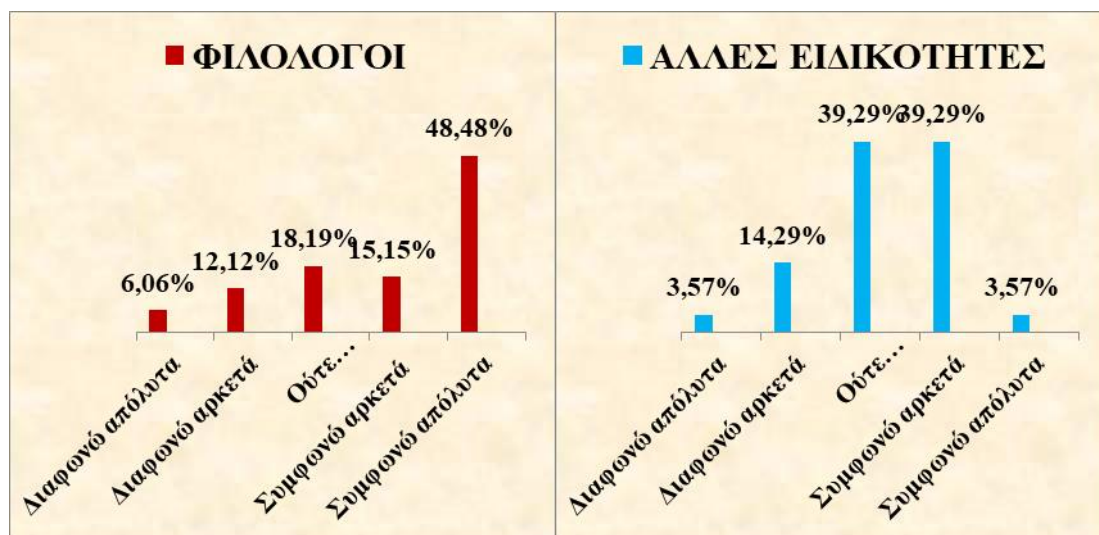
Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα και γενικά οι νεοελληνικές διάλεκτοι είναι καλό να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 35, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά για την ένταξη τους στη σχολική διδασκαλία, 33,33% (11 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι πρέπει να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία και 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα. Κανένας εκπαιδευτικός του νομού Πέλλας δεν απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα με την ένταξη τους στη σχολική διαδικασία.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 3,57% (1 εκπαιδευτικός) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ένταξη τους στη σχολική διδασκαλία, 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 39,29% (11 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι πρέπει να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία και 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

8.3.3. Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Φιλολόγοι και άλλες ειδικότητες).

Στην παρούσα ενότητα θα καταγράψουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια των γραφημάτων σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τις απόψεις τους για αυτά στο σχολικό πλαίσιο ανάλογα με την ειδικότητα που έχουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα χωρίζοντας τα σε δύο ομάδες, στους Φιλολόγους και σε εκπαιδευτικούς όλων των άλλων ειδικοτήτων.

1. Τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.

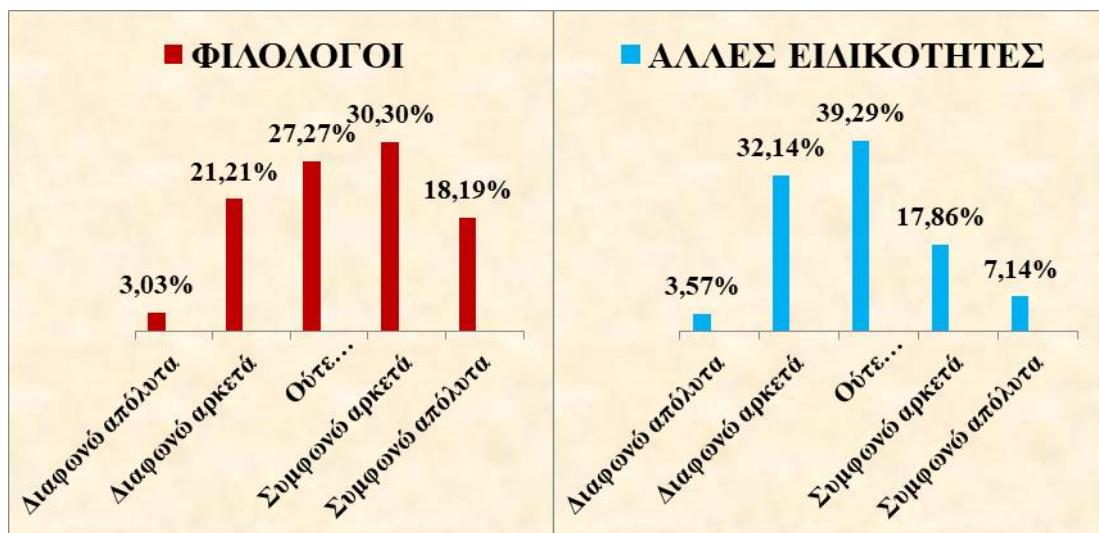


Γράφημα 36 : Ισοτιμία Βορείων ιδιωμάτων με ΚΝΕ

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 36, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ισοτιμία των Βορείων ιδιωμάτων σε σχέση με την ΚΝΕ, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την ΚΝΕ και 48,48% (16 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 3,57% (1 εκπαιδευτικός) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ισοτιμία των Βορείων ιδιωμάτων σε σχέση με την ΚΝΕ, 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 39,29% (11 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 39,29% (11 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την ΚΝΕ και 3,57% (1 εκπαιδευτικός) ότι συμφωνούν απόλυτα.

2. Τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.

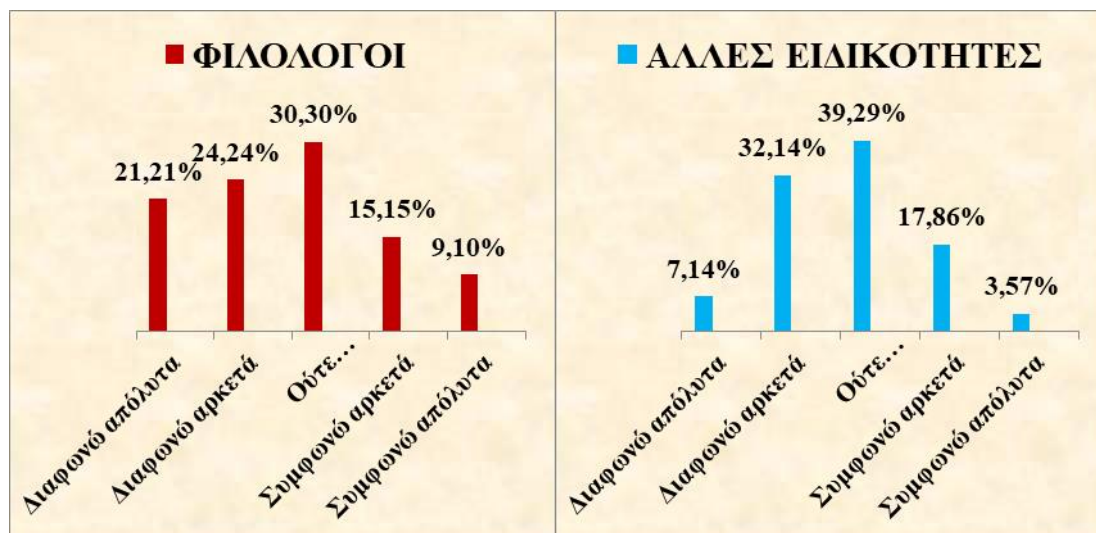


Γράφημα 37: Αποτελεσματικότητα Βορείων ιδιωμάτων ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την ΚΝΕ

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 37, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 3,03% (1 εκπαιδευτικός) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αποτελεσματικότητα ως μέσο επικοινωνίας των Βορείων ιδιωμάτων σε σχέση με την ΚΝΕ, 21,21% (7 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ και 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 3,57% (1 εκπαιδευτικός) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αποτελεσματικότητα ως μέσο επικοινωνίας των Βορείων ιδιωμάτων σε σχέση με την ΚΝΕ, 32,14% (9 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 39,29% (11 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ και 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

3. Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους.



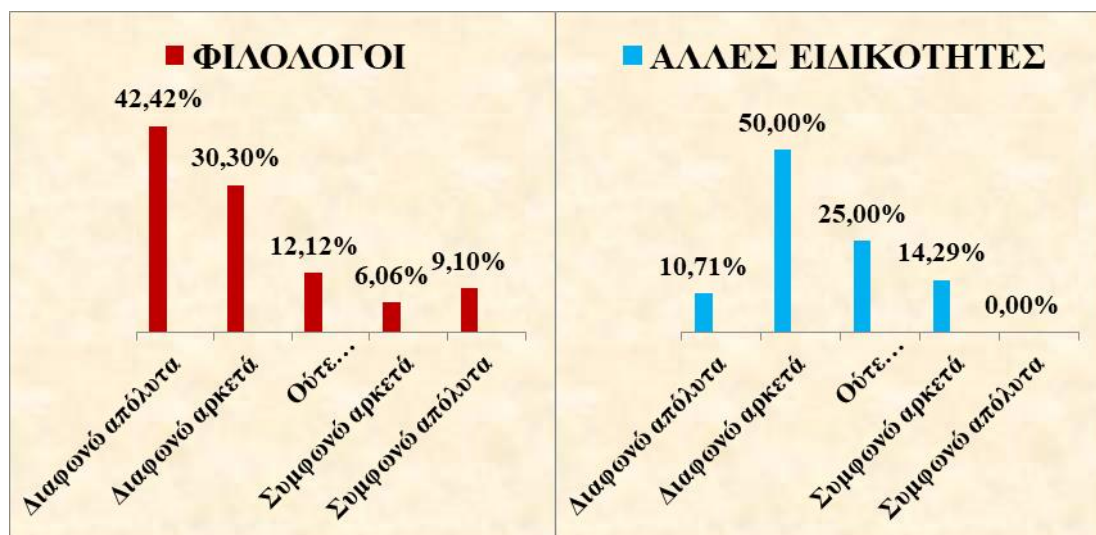
Γράφημα 38 : Στιγματισμός ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 38, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 21,21% (7 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για τον στιγματισμό των ομιλητών, 24,24% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους και 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για τον στιγματισμό των ομιλητών, 32,14% (9

εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 39,29% (11 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους και 3,57% (1 εκπαιδευτικός) ότι συμφωνούν απόλυτα.

4. Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους.



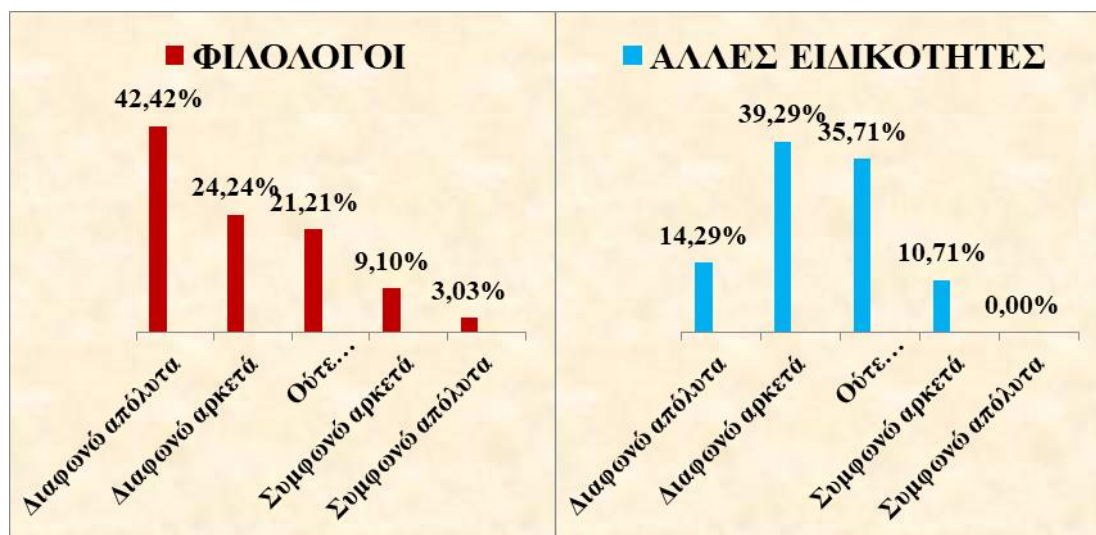
Γράφημα 39 : Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 39 , οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 42,42% (14 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ότι η χρήση τους αποτελεί εμπόδιο, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελούν εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους και 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους,

50,00% (14 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 25,00% (7 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους. Κανένας εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας δεν απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα.

5. Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους.



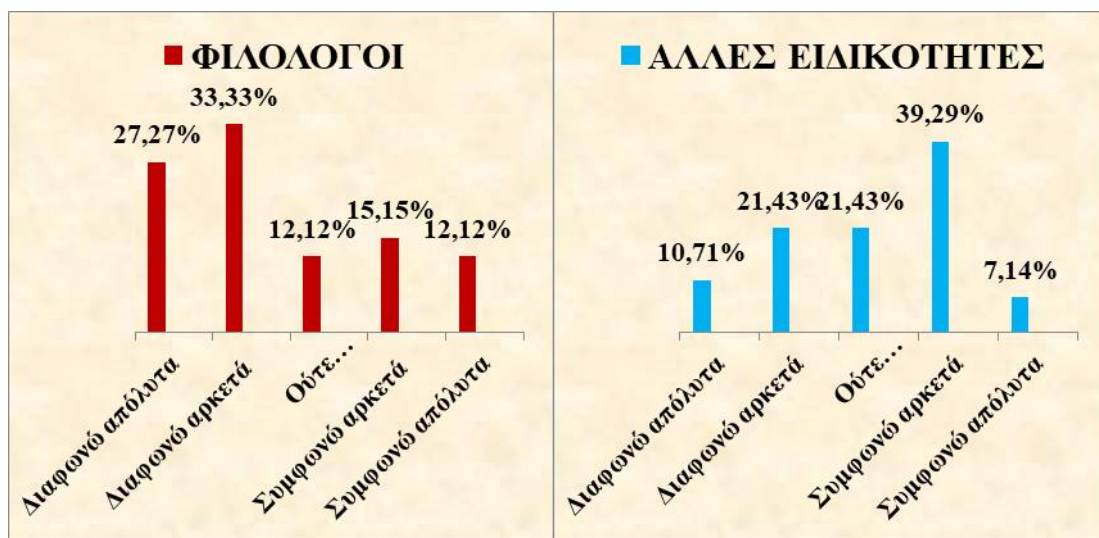
Γράφημα 40: Σχολική επίδοση ομιλητών Βορείων ιδιωμάτων

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 40, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 42,42% (14 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών, 24,24% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 21,21% (7 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους και 3,03% (1 εκπαιδευτικός) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών, 39,29% (11 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 35,71% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά

ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους. Κανένας εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας δεν απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών.

6. Διορθώνω βόρειους ιδιοματικούς τύπους στον προφορικό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.



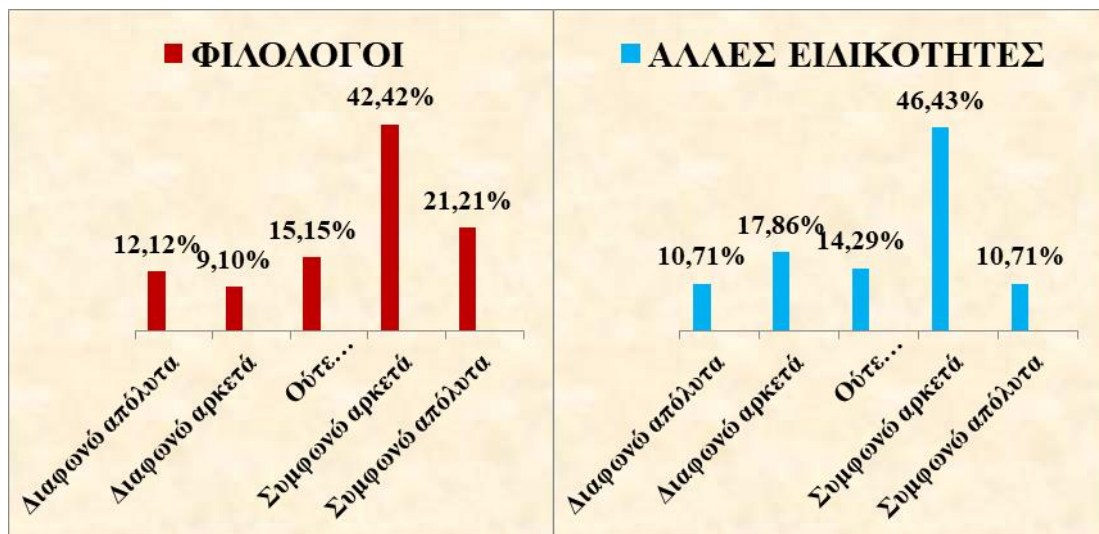
Γράφημα 41: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στον προφορικό λόγο

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν το Βόρειο ιδίωμα στον προφορικό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 41, οι Φιλολογοί απάντησαν σε ποσοστό 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 33,33% (11 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο προφορικό λόγο και 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 39,29% (11 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως

προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο προφορικό λόγο και 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

7. Διορθώνω βόρειους ιδιοματικούς τύπους στον γραπτό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.



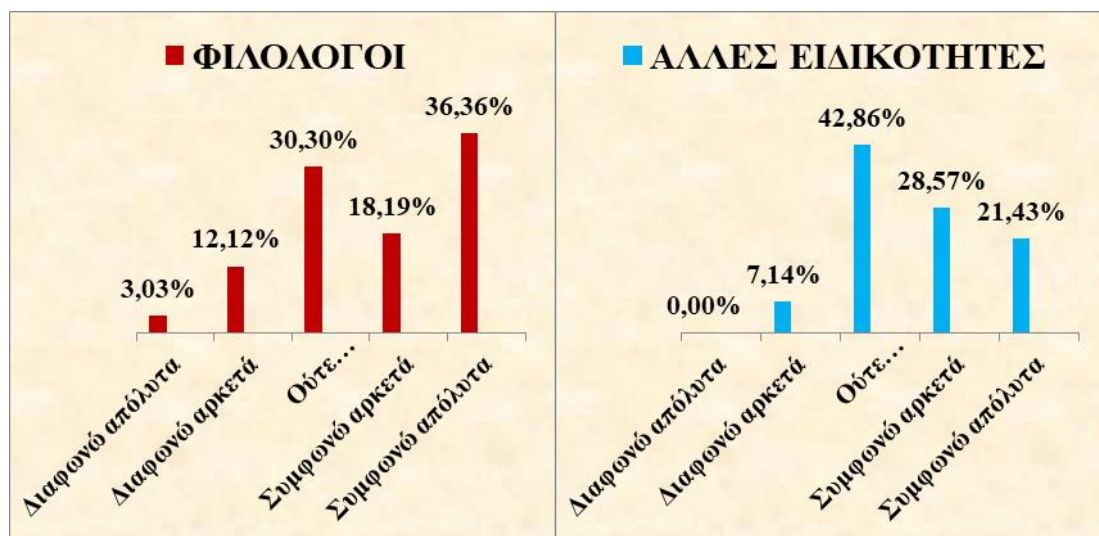
Γράφημα 42: Διόρθωση βόρειων ιδιοματικών τύπων στο γραπτό λόγο

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν το Βόρειο ιδίωμα στον γραπτό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 42, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 42,42% (14 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο γραπτό λόγο και 21,21% (7 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 46,43% (13 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως

προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο γραπτό λόγο και 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

8. Είναι σημαντικό τα Βόρεια ιδιώματα και γενικά οι νεοελληνικές διάλεκτοι να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία.



Γράφημα 43: Ένταξη Βορείων ιδιωμάτων στη σχολική διδασκαλία

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα και γενικά οι νεοελληνικές διάλεκτοι είναι καλό να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 43, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 3,03% (1 εκπαιδευτικός) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ένταξη τους στη σχολική διδασκαλία, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι πρέπει να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία και 36,36% (12 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά για την ένταξη τους στη σχολική διδασκαλία, 42,86% (12 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι πρέπει να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία και 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα. Κανένας εκπαιδευτικός άλλων ειδικοτήτων δεν απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα.

8.3.4 Ερμηνεία και συγκριτική αντιπαραβολή των στάσεων απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα.

Στην παρούσα ενότητα θα ερμηνεύσουμε και θα εξετάσουμε συγκριτικά τις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα Βόρεια ιδιώματα με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ. 7.1) που θέσαμε στην παρούσα έρευνα διερευνούμε αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι χαμηλού κοινωνικού κύρους γλωσσικά συστήματα και άρα ούτε ισάξια, αλλά και ούτε το ίδιο αποδοτικά ως μέσα επικοινωνίας με την ΚΝΕ.

Αρχικά, στο ερώτημα αν θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την ΚΝΕ περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς συμφωνούν ως προς την ισοτιμία τους. Επίσης, λιγότεροι από 20 εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν ξεκάθαρη στάση, καθώς ούτε απέρριψαν, αλλά και ούτε αποδέχτηκαν την ισοτιμία. Πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών διαφωνούν ως προς την ισοτιμία. Αν δούμε τώρα συγκριτικά τα αποτελέσματα με βάση τον τόπο εργασίας και την ειδικότητα θα διαπιστώσουμε τα ακόλουθα.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς του νομού Πέλλας ελάχιστα κάτω από το 50% αποδέχονταν ότι τα Βόρεια ιδιώματα έχουν την ίδια αξία με την ΚΝΕ, ενώ ένα ποσοστό 30% είχαν αμφίσημη στάση, αφού ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν. Από την άλλη πλευρά, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του νομού Πιερίας συμφωνούσαν ως προς την ισοτιμία των δύο γλωσσικών συστημάτων, ενώ γύρω στο 25% κράτησαν αμφίσημη στάση.

Παράλληλα, πολύ περισσότεροι από τους μισούς Φιλολόγους αποδέχονταν ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την πρότυπη και μάλιστα περίπου οι μισοί εξέφρασαν την απόλυτη συμφωνία τους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων είναι μοιρασμένοι είτε στο ότι συμφωνούν αρκετά ότι είναι ισότιμα συστήματα είτε δεν έχουν ξεκάθαρη στάση και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Σχετικά με το ερώτημα αν τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα λιγότεροι από τους μισούς

εκπαιδευτικούς (23 από τους 61 εκπαιδευτικούς) συμφωνούν ότι είναι στον ίδιο βαθμό αποτελεσματικά με την ΚΝΕ, ενώ στο ίδιο περίπου ποσοστό (18 και 20 εκπαιδευτικοί) είτε διαφωνούν ως προς την αποτελεσματικότητα, είτε ούτε απορρίπτουν ούτε αποδέχονται ότι είναι το ίδιο αποτελεσματικά. Σε σχέση με το προηγούμενο ερώτημα, για την ισοτιμία, παρατηρούμε ότι μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι εξίσου κατάλληλα για οποιαδήποτε χρήση σε σχέση με την πρότυπη.

Συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στον νομό Πέλλας και στο νομό Πιερίας παρατηρούμε τα εξής δεδομένα. Οι 33 εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας είναι χωρισμένοι ισόποσα ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν. Ο ίδιος περίπου αριθμός εκπαιδευτικών διαφωνεί αρκετά ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι εξίσου αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ ή συμφωνεί για την αποτελεσματικότητα ή ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Μία ανάλογη κατάσταση παρατηρούμε και στους εκπαιδευτικούς του νομού Πιερίας με ίδιο ποσοστό απαντήσεων, αλλά μόνο για τις απαντήσεις που σχετίζονται με την αποδοχή της αποτελεσματικότητας και για τις απαντήσεις που δείχνουν μια μη ξεκάθαρη στάση.

Συγκριτικά με τους Φιλολόγους και τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στις άλλες ειδικότητες συμπεραίνουμε τα ακόλουθα. Οι μισοί σχεδόν Φιλολόγοι συμφωνούν είτε αρκετά είτε απόλυτα για την αποτελεσματικότητα των Βορείων ιδιωμάτων, ενώ οι εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων δεν έχουν την ίδια άποψη. 10 από τους 28 εκπαιδευτικούς εκφράζουν τη διαφωνία τους για την αποτελεσματικότητα τους και 11 από τους 28 δεν έχουν ξεκάθαρη θέση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Βορείων ιδιωμάτων.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί είναι απαλλαγμένοι από το γλωσσικό στερεότυπο περί ανωτερότητας της πρότυπης γλώσσας έναντι οποιουδήποτε άλλου γλωσσικού συστήματος, στη συγκεκριμένη περίπτωση των Βορείων ιδιωμάτων. Αυτή η θετική στάση των εκπαιδευτικών έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες των Τζακώστα και Μπετεινάκη (2018) και Χατζοπούλου (2021), όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοια στάση και αποδέχονται την ισοτιμία των γλωσσικών συστημάτων. Κρίνεται πολύ θετικά ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι

απαλλαγμένοι από τα στερεότυπα, ωστόσο παραμένει αρκετά μεγάλος ο αριθμός των εκπαιδευτικών που διακατέχονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με τις διαλέκτους, όπως φαίνονται και από τις έρευνες των Αγγελοπούλου (2010) και Μάμμη (2020). Αυτό το γεγονός αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα της δεύτερης ερώτησης, όπου λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι εξίσου αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας σε σύγκριση με την ΚΝΕ.

Μόνο οι Φιλολόγοι στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα και εξίσου κατάλληλα με την ΚΝΕ. Και η έρευνα των Καψάσκη και Τζακώστα (2016) σε φιλόλογους του νομού Ρεθύμνου εξήγαγε το ίδιο αποτέλεσμα, ότι οι διάλεκτοι είναι ισάξια γλωσσικά συστήματα με την ΚΝΕ. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δεν μας προξενεί τεράστια εντύπωση, καθώς οι περισσότεροι λόγω των σπουδών που έχουν κάνει γνωρίζουν ότι κάθε γλωσσικό σύστημα θεωρείται αυτάρκες, εφόσον ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ομιλητών τους και ότι δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες (Κακριδής-Φερράρι, 2001).

Άρα, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα Βόρεια ιδιώματα ως χαμηλού κύρους γλωσσικά συστήματα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ξεκάθαρη στάση, καθώς από την μία πλευρά τα θεωρούν ισάξια με την πρότυπη, αλλά από την άλλη δεν τα θεωρούν το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με αυτήν.

Ακολούθως, στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους λιγότερο από τους μισούς εκπαιδευτικούς απάντησε αρνητικά ότι η χρήση τους στιγματίζει τους ομιλητές τους. Το 1/4 των εκπαιδευτικών αποδέχεται ότι οι χρήστες τους είναι στιγματισμένοι, ενώ το 1/3 δεν έχει ξεκάθαρη στάση, καθώς ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Συγκριτικά, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πέλλα και την Πιερία έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας θεωρούν ότι δεν στιγματίζεται ένας ομιλητής που χρησιμοποιεί τα Βόρεια ιδιώματα, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας που θεωρεί ότι δεν στιγματίζονται οι ομιλητές είναι πολύ λιγότερο (περίπου 30%).

Σχετικά με τους Φιλολόγους και τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων παρατηρούμε ότι οι μισοί περίπου Φιλολόγοι διαφωνούν ως προς το στιγματισμό, ενώ αυτό το ποσοστό μειώνεται (περίπου στο 40%) για τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης παρατηρούμε ότι υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που αποδέχονται στερεοτυπικές αντιλήψεις και που θεωρούν ότι αν κάποιος μιλάει μία γεωγραφική ποικιλία, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα Βόρεια ιδιώματα είναι κοινωνικά στιγματισμένος. Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Κουρδή (2003) για το Θεσσαλικό ιδίωμα, που ανήκει στα Βόρεια, και λόγω του βόρειου φωνηεντισμού ταυτίζονται από πολλούς ανθρώπους με τον «χωριάτικο» λόγο, με ανθρώπους μεγάλης ηλικίας και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Μάλιστα, λόγω του βόρειου φωνηεντισμού θεωρούνται ως η πιο στιγματισμένη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής και ένα γλωσσικό σύστημα χαμηλού κύρους (Παπαναστασίου, 2015: 43).

Συνεπώς, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ 7.1) που θέσαμε στην παρούσα εργασία αναζητήσαμε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όσοι ομιλούν τα Βόρεια ιδιώματα στιγματίζονται. Από την παραπάνω ανάλυση παρατηρούμε ότι λιγότερο από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν αποδέχονται ότι οι ομιλητές μιας γεωγραφικής ποικιλίας στιγματίζονται κοινωνικά από τη χρήση τους και οι υπόλοιποι είτε δεν έχουν ξεκάθαρη στάση είτε συμφωνούν ότι οι ομιλητές στιγματίζονται.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ. 7.1) που θέσαμε στην παρούσα έρευνα διερευνούμε αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση των Βόρειων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο για τη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική πρόοδο.

Συγκεκριμένα, στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων εμποδίζει την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των χρηστών τους η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (περίπου το 70%) πιστεύει ότι η χρήση τους δεν αποτελεί εμπόδιο για εξέλιξη. Παρόμοια εικόνα παρατηρούμε και στη συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τόπο εργασίας και την ειδικότητα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν τόσο στο νομό Πέλλας όσο και στο νομό Πιερίας αποδέχεται ότι όσοι ομιλούν τα Βόρεια ιδιώματα δεν

αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους ανέλιξη. Αντίστοιχα, και η πλειοψηφία των Φιλολόγων και των εκπαιδευτικών των άλλων ειδικοτήτων διαφωνεί ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για την ανέλιξη τους.

Παράλληλα, στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν καθορίζεται αρνητικά η επίδοσή τους. Παρόμοια αποτελέσματα εξάγουμε και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του νομού Πέλλας και Πιερίας. Με παρόμοιο ποσοστό (περίπου 60%) πιστεύουν ότι η σχολική πορεία των μαθητών δεν συνδέεται με τη χρήση των Βορείων ιδιωμάτων. Όσον αφορά τους Φιλολόγους και τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων στην πλειοψηφία τους διαφωνούν ότι η χρήση των ιδιωμάτων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών. Μάλιστα, οι μισοί περίπου Φιλολόγοι εκφράζουν την απόλυτη διαφωνία τους για την αρνητική επίδραση των Βορείων ιδιωμάτων.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση από τους μαθητές των Βορείων ιδιωμάτων δεν αποτελεί τροχοπέδη ούτε για την πορεία τους στο σχολείο, αλλά ούτε και για τη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική πορεία τους. Η συγκεκριμένη άποψη που αναπτύσσουν εδώ οι εκπαιδευτικοί έρχεται σε αντίθεση τόσο με μελέτες όσο και έρευνες. Όπως υποστηρίζουν η Κακριδή-Φερράρι (2005) και η Τζακώστα (2019) οι άνθρωποι διακατέχονται από εσφαλμένες αντιλήψεις ότι όσοι ομιλούν μία διάλεκτο χαρακτηρίζονται από χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο και ότι δυσκολεύονται στη κοινωνική και επαγγελματική ζωή τους. Και η Μαγαλιού (2000) σε έρευνά της σε εκπαιδευτικούς διαπίστωσε ότι θεωρούν ότι η χρήση των διαλέκτων αποτελούν εμπόδιο για την εκπαιδευτική και επαγγελματική ζωή των μαθητών. Έτσι, λοιπόν απαντάται και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας.

Στη συνέχεια θέσαμε δύο ερωτήσεις που εξετάζουν αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν βόρειους ιδιοματικούς τύπους στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών και με βάση αυτές απαντάμε στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ. 7.1). Σχετικά με το

πρώτο σκέλος που αφορά τον προφορικό λόγο των μαθητών λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (περίπου το 46%) δεν συμφωνούν ότι πρέπει να διορθώνουν τους μαθητές τους όταν χρησιμοποιούν διαλεκτικό λόγο, ενώ το 1/3 (περίπου το 35%) πιστεύουν ότι πρέπει να διορθώνουν τους μαθητές τους. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει κάποια ξεκάθαρη στάση των εκπαιδευτικών.

Αν προχωρήσουμε στη συγκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών θα παρατηρήσουμε τα ακόλουθα. Τα αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς των νομών Πέλλας και Πιερίας είναι εκ διαμέτρου αντίθετα μεταξύ τους. 16 από τους 33 εκπαιδευτικούς του νομού Πέλλας (περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί) ισχυρίζονται ότι διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν βόρειους ιδιοματικούς τύπους, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας πιστεύουν ότι δεν πρέπει να διορθώνεται ο προφορικός λόγος των μαθητών.

Τα αποτελέσματα που αφορούν τους Φιλολόγους και τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων είναι τα ακόλουθα. Η πλειοψηφία των Φιλολόγων δεν διορθώνει τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν βόρειους ιδιοματικούς τύπους. Αντίθετα, σε ποσοστό περίπου 45% οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων συμφωνούν ότι πρέπει να διορθώνουν τον προφορικό λόγο των μαθητών τους.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση βλέπουμε ότι τα αποτελέσματα είναι διφορούμενα. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί αποδέχονται οι μαθητές τους να χρησιμοποιούν διαλεκτικό λόγο στον προφορικό λόγο και από την άλλη ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι πρέπει να διορθώνουν τους μαθητές τους. Οι Φιλολόγοι, βέβαια, είναι περισσότεροι δεκτικοί στη χρήση βόρειων ιδιοματικών τύπων στον προφορικό λόγο.

Σχετικά με το δεύτερο σκέλος που αφορά τον γραπτό λόγο των μαθητών η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι πρέπει να διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν βόρειους διαλεκτικούς τύπους στον γραπτό τους λόγο. Μόνο ¼ θεωρεί ότι δεν πρέπει να υπάρχει διόρθωση των μαθητών.

Συγκριτικά, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς του νομού Πέλλας η πλειοψηφία τους θεωρεί ότι πρέπει να διορθώνεται ο γραπτός λόγος των μαθητών, ενώ ελάχιστοι

διαφωνούν ως προς τη διόρθωση. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας είναι διχασμένοι ως προς τις απαντήσεις τους. Με σχεδόν το ίδιο ποσοστό οι μισοί θεωρούν ότι δεν πρέπει να διορθώνουν τον γραπτό λόγο των μαθητών τους ή δεν παίρνουν ξεκάθαρη στάση και οι άλλοι μισοί θεωρούν ότι καλό είναι να τους διορθώνουν.

Επίσης, όσον αφορά τους Φιλολόγους, παραπάνω από τους μισούς πιστεύουν ότι είναι καλό να διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν διαλεκτικούς τύπους, ενώ ελάχιστοι έχουν την αντίθετη άποψη. Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίζουν και οι εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνουμε ότι οι μισοί και παραπάνω εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να διορθώνουν τους βόρειους ιδιοματικούς τύπους που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους στο γραπτό λόγο, ενώ το ποσοστό αυτό μειώνεται, όταν αφορά τον προφορικό λόγο, που είναι περισσότερο ανεκτικοί. Ακόμα, αυτό που καταδεικνύεται από την παρούσα έρευνα είναι ότι οι Φιλολόγοι, ενώ αποδέχονται τους βόρειους ιδιοματικούς τύπους στον προφορικό λόγο των μαθητών τους, δεν είναι το ίδιο ανεκτικοί όσον αφορά το γραπτό λόγο τους. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τη μια πλευρά θεωρούν ότι οι ιδιοματικοί τύποι όχι μόνο δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως λανθασμένοι τύποι, αλλά πρέπει να εκλαμβάνονται ως πηγές γλωσσικού τύπου (Τσόκα, 2017: 83). Από την άλλη πλευρά, έχουν μια πιο αυστηρή στάση στον γραπτό λόγο, εφορμούμενοι κυρίως από το γλωσσικό στερεότυπο, ότι στον γραπτό λόγο που είναι πιο επίσημη μορφή γλώσσας αρμόζει κυρίως η πρότυπη (Τσιτσιπής, 2001).

Παράλληλα, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δεν μας προξενούν εντύπωση, γιατί παρόμοιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν εξάγει παρόμοια αποτελέσματα. Σε έρευνά τους οι Καψάσκη και Τζακώστα (2016) και η Μάμμη (2020) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί, ενώ επιτρέπουν τη χρήση των διαλέκτων στον προφορικό λόγο, τις απαγορεύουν στον γραπτό και κρίνουν ότι είναι πιο αρμόζουσα η ΚΝΕ. Αντίστοιχα, και οι έρευνες των Ραυλού & Ραπαρνού (2004) και της Αγγελοπούλου (2010) κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αποτρέπουν και συγχρόνως διορθώνουν τους μαθητές τους αν κάνουν χρήση διαλεκτικών τύπων μέσα στην τάξη.

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα διερευνούμε αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει τα Βόρεια ιδιώματα και γενικά οι διάλεκτοι να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία. Για να απαντήσουμε σ' αυτό το ερώτημα τους θέσαμε την αντίστοιχη ερώτηση για το αν πιστεύουν ότι πρέπει να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο.

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην ένταξη των Βορείων ιδιωμάτων και των διαλέκτων εν γένει στη σχολική διδασκαλία. Σημαντικό, επίσης, ποσοστό (περίπου 36%) δεν έχουν ξεκάθαρη στάση, αφού δεν είναι ούτε θετικοί, αλλά ούτε και αρνητικοί. Τέλος, πολύ μικρό ποσοστό διαφωνεί ως προς την ένταξη στο σχολικό πλαίσιο.

Συγκριτικά, τόσο οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας, όσο και του νομού Πιερίας είναι θετικοί ως προς την ένταξη των διαλέκτων στην τάξη, με το ποσοστό των εκπαιδευτικών του νομού Πέλλας να ξεπερνά το 50%, ενώ του νομού Πιερίας να είναι περίπου στο 45%. Ακόμα, σημαντικό ποσοστό (περίπου 40%) των εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας έχουν αμφίθυμη στάση.

Η πλειοψηφία των Φιλολόγων είναι σύμφωνη με την ένταξη των Βορείων ιδιωμάτων και γενικά των διαλέκτων στη σχολική διδασκαλία. Ωστόσο, αρκετοί Φιλολόγοι (περίπου 30%) ούτε αποδέχονται, αλλά ούτε και απορρίπτουν την ένταξη τους. Από την άλλη μεριά, οι μισοί εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων εμφανίζονται με την ίδια θετική στάση με αυτή των Φιλολόγων. Και εδώ συναντούμε μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν εκφράζουν ξεκάθαρη θέση, αλλά έχουν διφορούμενη στάση.

Παρατηρούμε, λοιπόν, με βάση την ανάλυση του ερωτήματος για το αν αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί την ένταξη των Βορείων ιδιωμάτων και γενικά των νεοελληνικών διαλέκτων στη σχολική διδασκαλία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι είναι καλό οι γεωγραφικές ποικιλίες να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πράγματι, η θετική γνώμη που εκφράζουν εδώ οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνεται και από μελέτες που έχουν καταδείξει την πολλαπλή ωφελιμότητα της ένταξης των γλωσσικών ποικιλιών στο σχολείο. Επίσης, η ένταξη τους θα βοηθήσει στο να σταματήσουν να διακονίζονται τα διάφορα γλωσσικά στερεότυπα τόσο για τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες, όσο και για την πρότυπη γλώσσα (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009 · Κατσούδα, 2016).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης των ερωτήσεων που αφορούσαν τα Βόρεια ιδιώματα μπορούμε να καταλήξουμε ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν απαλλαγεί πλήρως από στερεοτυπικές αντιλήψεις, ωστόσο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι θα είναι πολύ θετικό αν τα Βόρεια ιδιώματα και γενικά οι διάλεκτοι ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία.

8.4 Ανάλυση απαντήσεων εκπαιδευτικών για τις στάσεις απέναντι στη Βλαχική γλώσσα.

8.4.1 Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα για το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε με τη βοήθεια των γραφημάτων τις στάσεις που αναπτύσσουν όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απέναντι στη Βλαχική γλώσσα, αλλά και τις απόψεις τους γύρω από την ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τις δοθείσες απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

1. Η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.



Γράφημα 44: Ισοτιμία Βλαχικής γλώσσας με ΚΝΕ

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την ΚΝΕ, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 44, το 9,84% (6 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα για την ισοτιμία της Βλαχικής γλώσσας σε σχέση με την ΚΝΕ, το 31,15% (19 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 22,95% (14 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 19,67% (12 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την ΚΝΕ και το 16,39% (10 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

2. Η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα



Γράφημα 45 : Αποτελεσματικότητα Βλαχικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την ΚΝΕ

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 45, το 13,11% (8 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα για την αποτελεσματικότητα ως μέσο επικοινωνίας της Βλαχικής γλώσσας σε σχέση με την ΚΝΕ, το 40,98% (25 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 18,03% (11 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 21,31% (13 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ και το 6,56% (4 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

3. Η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές τους.



Γράφημα 46 : Στιγματισμός ομιλητών Βλαχικής γλώσσας

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές της, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 46, το 21,31% (13 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα για τον στιγματισμό των ομιλητών, το 27,87% (17 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 18,03% (11 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 27,87% (17 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές της και το 4,92% (3 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

4. Η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της.



Γράφημα 47: Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βλαχικής γλώσσας

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 47, το 22,95% (14 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα ότι η χρήση τους αποτελεί εμπόδιο, το 29,51% (18 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 22,95% (14 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 16,39% (10 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελούν εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της και το 8,20% (5 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

5. Η χρήση της Βλαχικής γλώσσας από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους.



Γράφημα 48: Σχολική επίδοση ομιλητών Βλαχικής γλώσσας

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 48, το 24,59% (15 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών, το 31,15% (19 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 21,31% (13 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 18,03% (11 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας επηρεάζει

αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους και το 4,92% (3 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

6. Διορθώνω τύπους της Βλαχικής γλώσσας στον προφορικό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.



Γράφημα 49: Διόρθωση τύπων Βλαχικής γλώσσας στον προφορικό λόγο

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν τη Βλαχική γλώσσα στον προφορικό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 49, το 16,39% (10 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, το 26,23% (16 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 19,67% (12 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 31,15% (19 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο προφορικό λόγο και το 6,56% (4 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

7. Διορθώνω τύπους της Βλαχικής γλώσσας στον γραπτό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.



Γράφημα 50: Διόρθωση τύπων της Βλαχικής γλώσσας στο γραπτό λόγο

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν τη Βλαχική γλώσσα στον γραπτό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 50, το 13,11% (8 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, το 9,84% (6 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 16,39% (10 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 50,82% (31 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο γραπτό λόγο και το 9,84% (6 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

8. Είναι σημαντικό η Βλαχική γλώσσα και γενικά οι μειονοτικές γλώσσες να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία.



Γράφημα 51: Ένταξη Βλαχικής γλώσσας στη σχολική διδασκαλία

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα και γενικά οι μειονοτικές γλώσσες είναι καλό να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 51, το 9,84% (6 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί απόλυτα για την ένταξη τους στη σχολική διδασκαλία, το 45,90% (28 εκπαιδευτικοί) διαφωνεί αρκετά, το 24,59% (15 εκπαιδευτικοί) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 9,84% (6 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ότι πρέπει να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία και το 9,84% (6 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί απόλυτα.

8.4.2. Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα ανάλογα με το νομό που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

Στην παρούσα ενότητα θα καταγράψουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια των γραφημάτων σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στη Βλαχική γλώσσα και τις απόψεις τους για αυτή στο σχολικό πλαίσιο ανάλογα με τον νομό που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα χωρίζοντας τα σε δύο ομάδες, στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο νομό Πέλλας και σε αυτούς που υπηρετούν στο νομό Πιερίας.

1. Η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.



Γράφημα 52: Ισοτιμία Βλαχικής γλώσσας με ΚΝΕ

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 52, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ισοτιμία της Βλαχικής γλώσσας σε σχέση με την ΚΝΕ, 33,33% (11 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 21,21% (7 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την ΚΝΕ και 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ισοτιμία της Βλαχικής γλώσσας σε σχέση με την ΚΝΕ, 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την ΚΝΕ και 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

2. Η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα

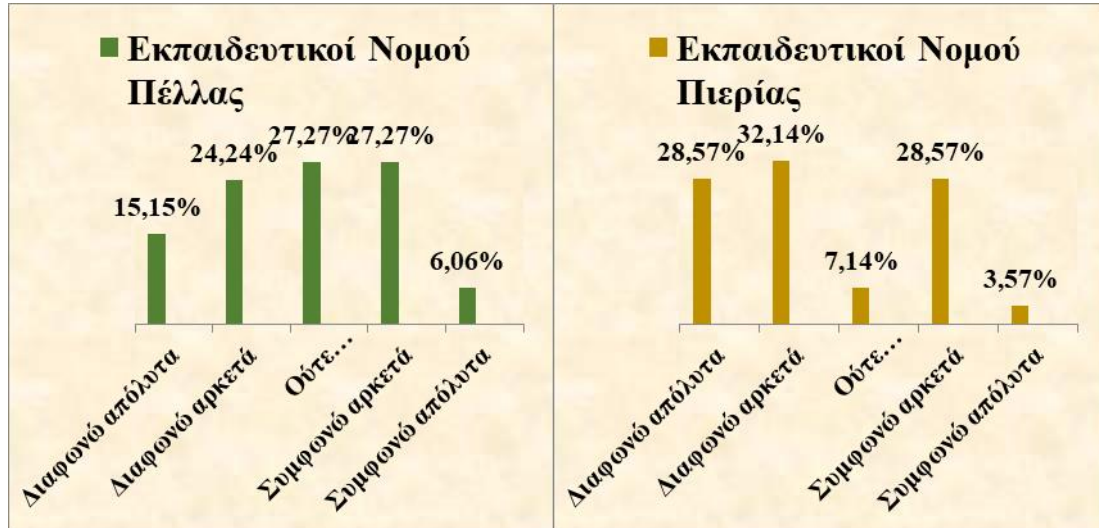


Γράφημα 53: Αποτελεσματικότητα Βλαχικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την ΚΝΕ

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 53, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αποτελεσματικότητα ως μέσο επικοινωνίας της Βλαχικής γλώσσας σε σχέση με την ΚΝΕ, 51,51% (17 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 21,21% (7 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ και 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αποτελεσματικότητα ως μέσο επικοινωνίας της Βλαχικής γλώσσας σε σχέση με την ΚΝΕ, 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 25,00% (7 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ και 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

3. Η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές τους.



Γράφημα 54: Στιγματισμός ομιλητών Βλαχικής γλώσσας

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές της, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 54, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για τον στιγματισμό των ομιλητών, 24,24% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές της και 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για τον στιγματισμό των ομιλητών, 32,14% (9 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές της και 3,57% (1 εκπαιδευτικός) ότι συμφωνούν απόλυτα.

4. Η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της.



Γράφημα 55: Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βλαχικής γλώσσας

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 55, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ότι η χρήση τους αποτελεί εμπόδιο, 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελούν εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της και 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ότι η χρήση τους αποτελεί εμπόδιο, 32,14% (9 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελούν εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της και 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

5. Η χρήση της Βλαχικής γλώσσας από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους.



Γράφημα 56: Σχολική επίδοση ομιλητών Βλαχικής γλώσσας

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 56, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών, 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 24,24% (8 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους και 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 35,71% (10 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών, 35,71% (10 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους και 3,57% (1 εκπαιδευτικός) ότι συμφωνούν απόλυτα.

6. Διορθώνω τύπους της Βλαχικής γλώσσας στον προφορικό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.



Γράφημα 57: Διόρθωση τύπων Βλαχικής γλώσσας στον προφορικό λόγο

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν τη Βλαχική γλώσσα στον προφορικό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 57, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 24,24% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 39,38% (13 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο προφορικό λόγο και 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 25,00% (7 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 28,57% (8 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο προφορικό λόγο και 3,57% (1 εκπαιδευτικός) ότι συμφωνούν απόλυτα.

7. Διορθώνω τύπους της Βλαχικής γλώσσας στον γραπτό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.



Γράφημα 58: Διόρθωση τύπων της Βλαχικής γλώσσας στο γραπτό λόγο

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν τη Βλαχική γλώσσα στον γραπτό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 58, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 63,64% (21 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο γραπτό λόγο και 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 35,71% (10 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο γραπτό λόγο και 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

8. Είναι σημαντικό η Βλαχική γλώσσα και γενικά οι μειονοτικές γλώσσες να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία.



Γράφημα 59: Ένταξη Βλαχικής γλώσσας στη σχολική διδασκαλία

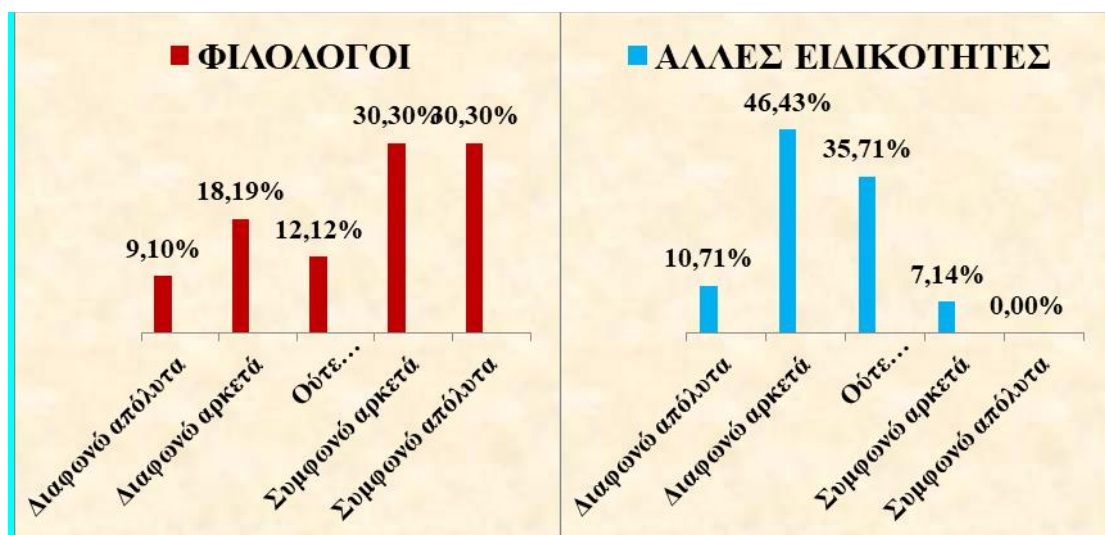
Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα και γενικά οι μειονοτικές γλώσσες είναι καλό να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 59, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας απάντησαν σε ποσοστό 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ένταξη τους στη σχολική διδασκαλία, 51,51% (17 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι πρέπει να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία. Κανένας εκπαιδευτικός του νομού Πέλλας δεν απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας απάντησαν σε ποσοστό 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ένταξη τους στη σχολική διδασκαλία, 39,29% (11 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι πρέπει να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία και 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

8.4.3. Ανάλυση απαντήσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα ανάλογα την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Φιλολόγοι και άλλες ειδικότητες).

Στην παρούσα ενότητα θα καταγράψουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια των γραφημάτων σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στη Βλαχική γλώσσα και τις απόψεις τους για αυτή στο σχολικό πλαίσιο ανάλογα με την ειδικότητα που έχουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα χωρίζοντας τα σε δύο ομάδες, στους Φιλολόγους και σε αυτούς που ανήκουν σε άλλες ειδικότητες.

1. Η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.

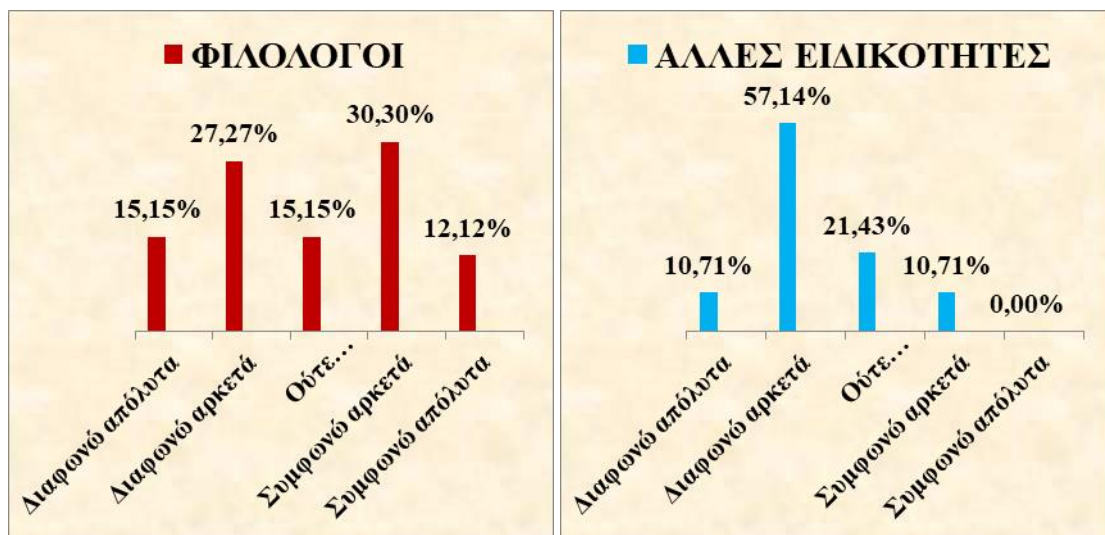


Γράφημα 60: Ισοτιμία Βλαχικής γλώσσας με ΚΝΕ

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα , οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ισοτιμία της Βλαχικής γλώσσας σε σχέση με την ΚΝΕ, 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την ΚΝΕ και 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ισοτιμία της Βλαχικής γλώσσας σε σχέση με την ΚΝΕ, 46,43% (13 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 35,71% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την ΚΝΕ. Κανένας εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας δεν απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα.

2. Η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα

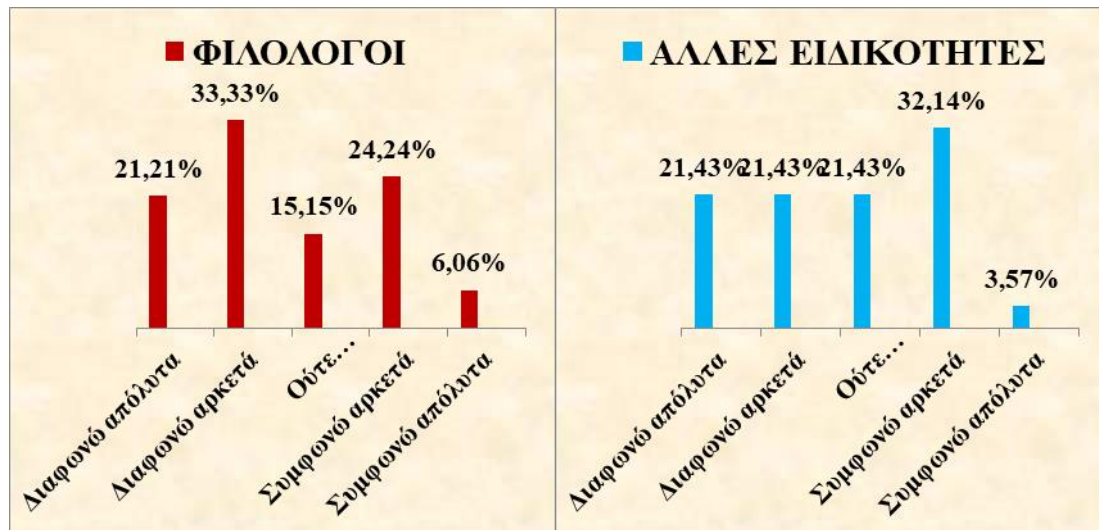


Γράφημα 61: Αποτελεσματικότητα Βλαχικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας συγκριτικά με την ΚΝΕ

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 61, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αποτελεσματικότητα ως μέσο επικοινωνίας της Βλαχικής γλώσσας σε σχέση με την ΚΝΕ, 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ και 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αποτελεσματικότητα ως μέσο επικοινωνίας της Βλαχικής γλώσσας σε σχέση με την ΚΝΕ, 57,14% (16 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ. Κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα.

3. Η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές τους.



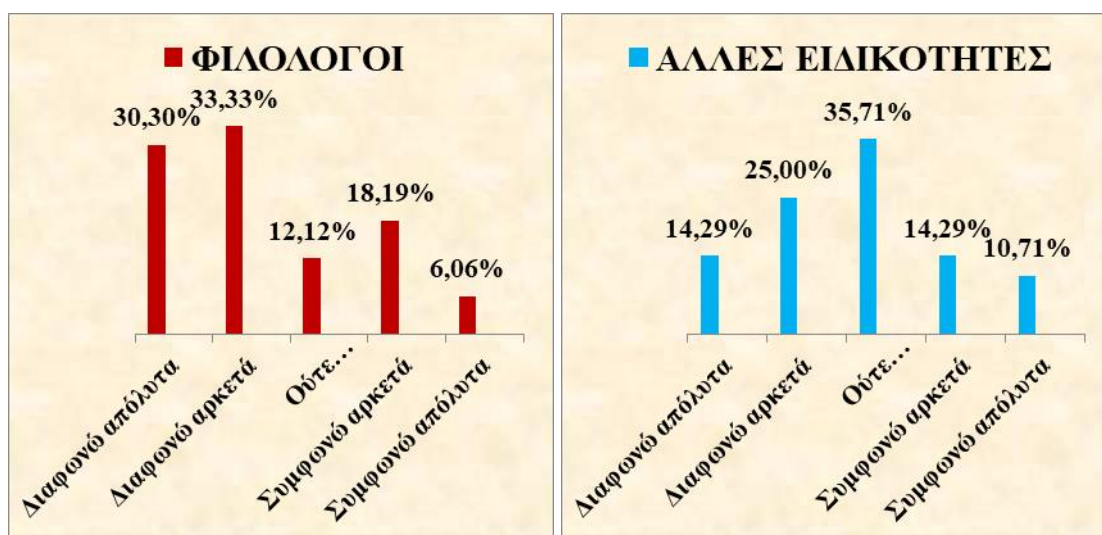
Γράφημα 62: Στιγματισμός ομιλητών Βλαχικής γλώσσας

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές της, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 62, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 21,21% (7 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για τον στιγματισμό των ομιλητών, 33,33% (11 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 24,24% (8 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές της και 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για τον στιγματισμό των ομιλητών, 21,43%

(6 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 32,14% (9 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές της και 3,57% (1 εκπαιδευτικός) ότι συμφωνούν απόλυτα.

4. Η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της.



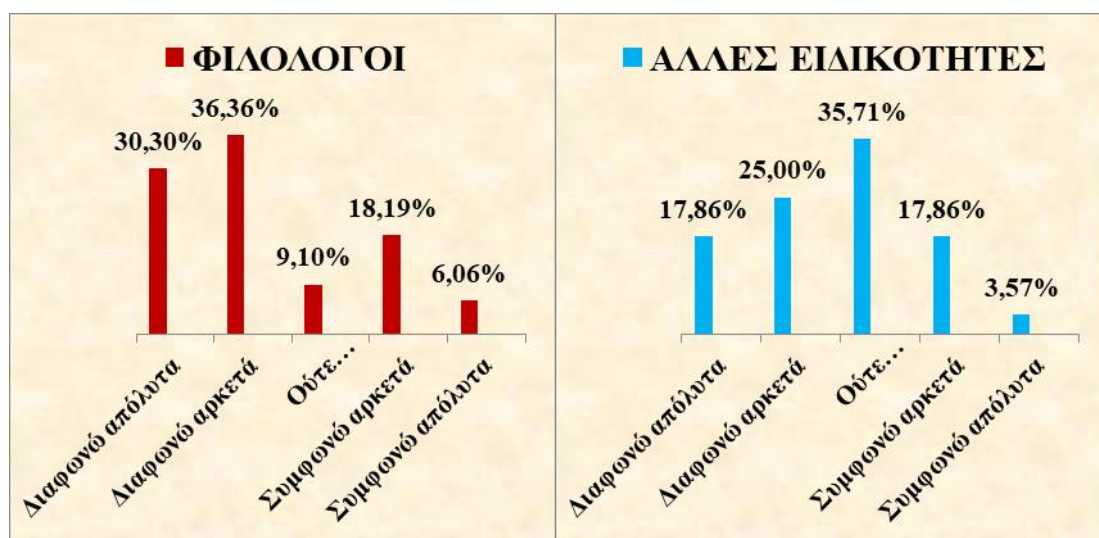
Γράφημα 63: Ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη ομιλητών Βλαχικής γλώσσας

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 63, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ότι η χρήση τους αποτελεί εμπόδιο, 33,33% (11 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της και 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ότι η χρήση τους αποτελεί εμπόδιο, 25,00% (7 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 35,71% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε

διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της και 10,71% (3 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

5. Η χρήση της Βλαχικής γλώσσας από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους.



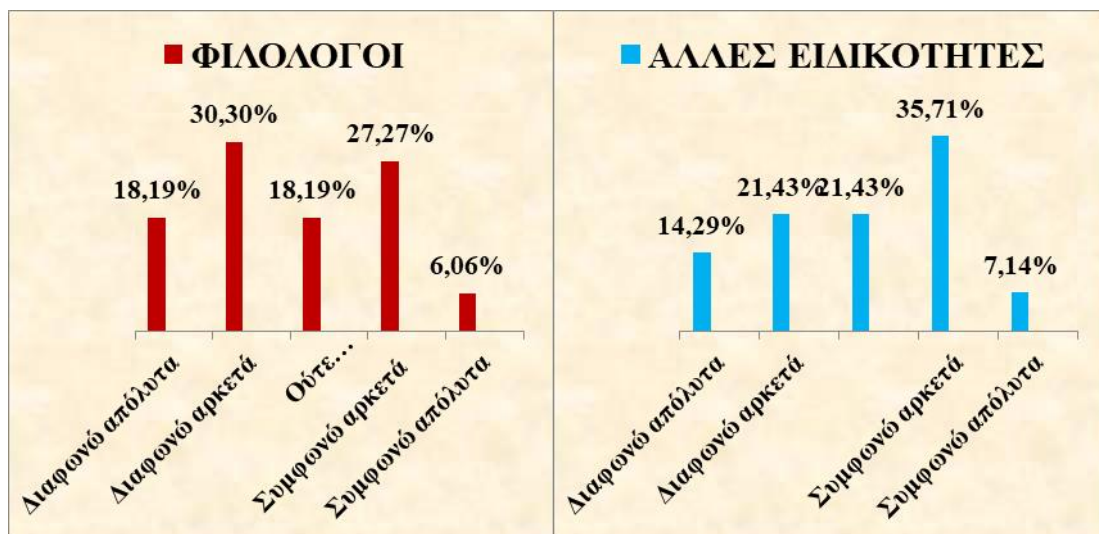
Γράφημα 64: Σχολική επίδοση ομιλητών Βλαχικής γλώσσας

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 64, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών, 36,36% (12 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 9,10% (3 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους και 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την αρνητική επίδοση των μαθητών, 25,00% (7 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 35,71% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι η

χρήση της Βλαχικής γλώσσας επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους και 3,57% (1 εκπαιδευτικός) ότι συμφωνούν απόλυτα.

6. Διορθώνω τύπους της Βλαχικής γλώσσας στον προφορικό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.



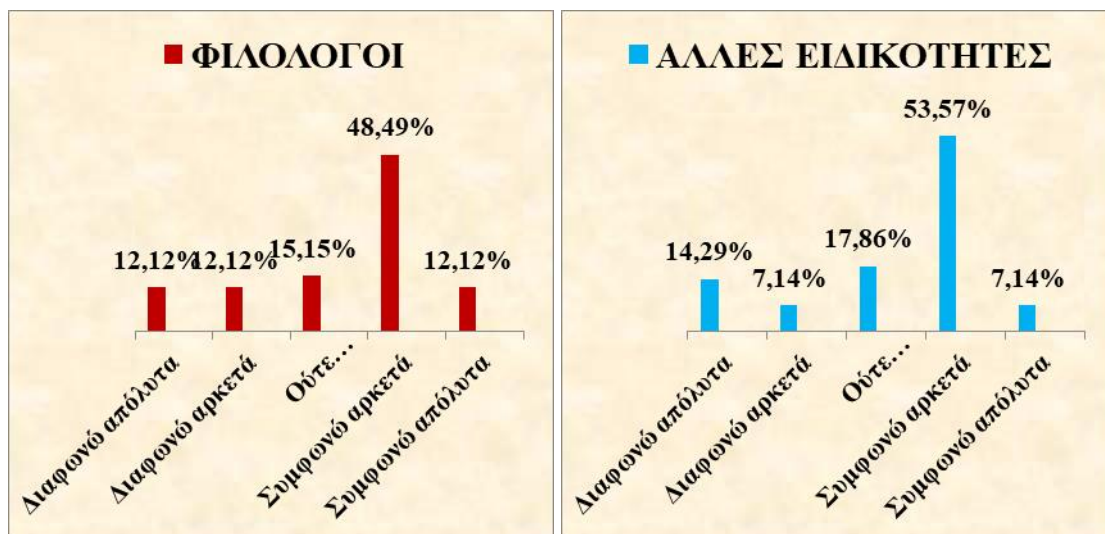
Γράφημα 65: Διόρθωση τύπων Βλαχικής γλώσσας στον προφορικό λόγο

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν τη Βλαχική γλώσσα στον προφορικό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο προφορικό λόγο και 6,06% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 21,43% (6 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 35,71% (10 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως

προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο προφορικό λόγο και 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

7. Διορθώνω τύπους της Βλαχικής γλώσσας στον γραπτό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.

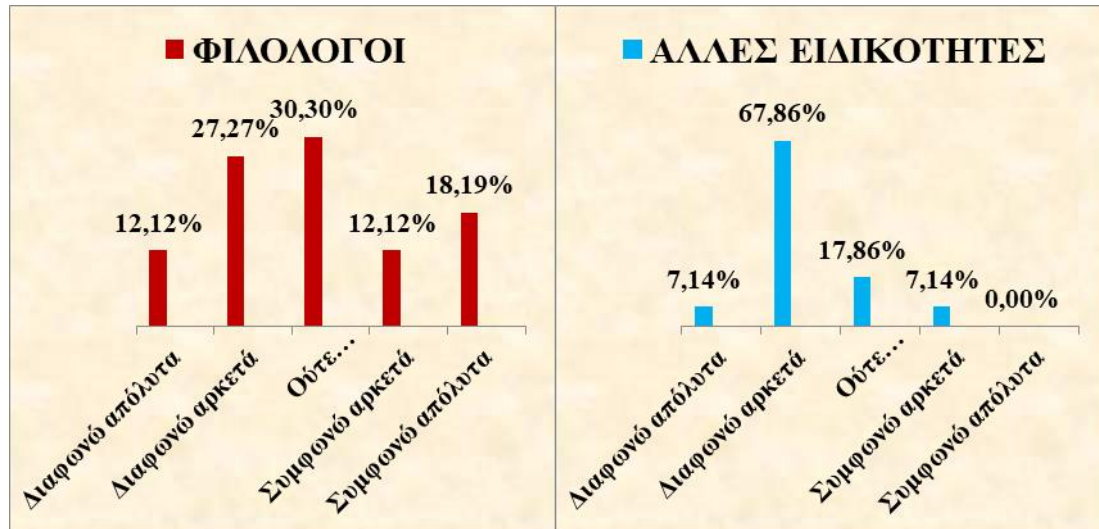


Γράφημα 66: Διόρθωση τύπων της Βλαχικής γλώσσας στο γραπτό λόγο

Όσον αφορά το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν τη Βλαχική γλώσσα στον γραπτό τους λόγο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 66, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 15,15% (5 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 48,49% (16 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο γραπτό λόγο και 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 14,29% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα ως προς τη διόρθωση των μαθητών, 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 53,57% (15 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ως προς τη διόρθωση των μαθητών τους στο γραπτό λόγο και 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

8. Είναι σημαντικό η Βλαχική γλώσσα και γενικά οι μειονοτικές γλώσσες να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία.



Γράφημα 67: Ένταξη Βλαχικής γλώσσας στη σχολική διδασκαλία

Σχετικά με το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα και γενικά οι μειονοτικές γλώσσες είναι καλό να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 67, οι Φιλολόγοι απάντησαν σε ποσοστό 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ένταξη τους στη σχολική διδασκαλία, 27,27% (9 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 30,30% (10 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 12,12% (4 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι πρέπει να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία και 18,19% (6 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν απόλυτα.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων απάντησαν σε ποσοστό 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν απόλυτα για την ένταξη τους στη σχολική διδασκαλία, 67,86% (19 εκπαιδευτικοί) ότι διαφωνούν αρκετά, 17,86% (5 εκπαιδευτικοί) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, 7,14% (2 εκπαιδευτικοί) ότι συμφωνούν αρκετά ότι πρέπει να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία. Κανένας εκπαιδευτικός άλλων ειδικοτήτων δεν απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα.

8.4.4. Ερμηνεία και συγκριτική αντιπαραβολή των στάσεων απέναντι στη Βλαχική γλώσσα.

Στην παρούσα ενότητα θα ερμηνεύσουμε και θα εξετάσουμε συγκριτικά τις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη Βλαχική γλώσσα με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ. 7.1) που θέσαμε στην παρούσα έρευνα διερευνούμε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα είναι χαμηλού κοινωνικού κύρους γλωσσικό σύστημα και άρα ούτε ισάξια, αλλά και ούτε το ίδιο αποδοτική ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ.

Αρχικά, στο ερώτημα αν θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την ΚΝΕ ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που πλησιάζει το 40% διαφωνούν ως προς την ισοτιμία της Βλαχικής με την πρότυπη. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει ένα ποσοστό 35% περίπου εκπαιδευτικών που αποδέχονται ότι η Βλαχική είναι ισότιμη με την ΚΝΕ. Τέλος, λιγότεροι από το ¼ των εκπαιδευτικών δεν εξέφρασαν ξεκάθαρη στάση, καθώς ούτε απέρριψαν, αλλά και ούτε αποδέχτηκαν την ισοτιμία. Αν δούμε τώρα συγκριτικά τα αποτελέσματα με βάση τον τόπο εργασίας και την ειδικότητα θα διαπιστώσουμε τα ακόλουθα.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς του νομού Πέλλας παρατηρούμε αντίστοιχα λίγο κάτω από το 50% δεν αποδέχονται ότι η Βλαχική γλώσσα έχει την ίδια αξία με την ΚΝΕ, ενώ ένα ποσοστό 30% είχαν αμφίσημη στάση, αφού ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν. Από την άλλη πλευρά, οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας συμφωνούν ως προς την ισοτιμία των δύο γλωσσικών συστημάτων, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (περίπου 40%) πιστεύουν ότι η Βλαχική γλώσσα δεν είναι ισότιμη με την πρότυπη.

Παράλληλα, πολύ περισσότεροι από τους μισούς Φιλολόγους αποδέχονταν ότι η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη με την πρότυπη. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων έχουν ακριβώς την αντίθετη άποψη, αφού η πλειοψηφία τους δεν συμφωνεί ότι είναι ισότιμο σύστημα.

Σχετικά με το ερώτημα αν η Βλαχική γλώσσα είναι το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς διαφωνούν ότι είναι στον ίδιο βαθμό αποτελεσματική με την ΚΝΕ, ενώ μόνο το ¼ των εκπαιδευτικών αποδέχονται ότι είναι το ίδιο αποτελεσματικά.

Συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στον νομό Πέλλας και στο νομό Πιερίας παρατηρούμε τα εξής δεδομένα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του νομού Πέλλας διαφωνεί αρκετά ότι τα Βόρεια ιδιώματα είναι εξίσου αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την ΚΝΕ. Παρόμοια θέση εκφράζουν, αλλά σε λίγο μικρότερο ποσοστό, και οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας, καθώς δεν αποδέχονται ότι μπορούν να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις περιστάσεις με την ίδια αποτελεσματικότητα με την πρότυπη.

Συγκριτικά με τους Φιλολόγους και τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στις άλλες ειδικότητες συμπεραίνουμε τα ακόλουθα. Λιγότερο από τους μισούς Φιλολόγους συμφωνούν είτε αρκετά είτε απόλυτα για την αποτελεσματικότητα της Βλαχικής, ενώ παρόμοιο ποσοστό έχουν την ακριβώς αντίθετη άποψη. Οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων είναι πιο ξεκάθαροι στις απόψεις τους, αφού περισσότεροι από τους μισούς δεν πιστεύουν ότι η Βλαχική γλώσσα έχει την ίδια αποτελεσματικότητα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επηρεασμένοι σε μεγάλο βαθμό από μεταπραγματολογικά γλωσσικά στερεότυπα περί ανωτερότητας της πρότυπης γλώσσας έναντι οποιουδήποτε άλλου γλωσσικού συστήματος, στη συγκεκριμένη περίπτωση της Βλαχικής γλώσσας. Πολλοί άνθρωποι χαρακτηρίζουν όλες τις υπόλοιπες γλωσσικές ποικιλίες ως κατώτερες μορφές, χαμηλής ποιότητας και ότι δεν είναι επαρκείς για όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Holmes, 2016). Βέβαια, όπως υποστηρίζει και η Σκούρτου (2011) η απαξιωτική στάση των ανθρώπων απέναντι στις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες δεν υφίσταται λόγω κάποιου συστατικού του γλωσσικού τους συστήματος, αλλά λόγω απουσίας κύρους και καταξίωσης. Μάλιστα, σύμφωνα με την Κοιλιάρη (2005) η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η πρότυπη γλώσσα αποτελεί μια γλώσσα κύρους έναντι των μειονοτικών γλωσσών αντανακλά την κατηγοριοποίηση των μειονοτικών πληθυσμών σε κατώτερη κοινωνική θέση από αυτή του πλειονοτικού πληθυσμού.

Επίσης, παρόμοια στάση καταγράφει και ο Λιόσης (2007) σε έρευνα που πραγματοποίησε για την Αρβανιτική και τη Τσακωνική γλώσσα και διαπίστωσε ότι και οι ίδιοι οι ομιλητές των μειονοτικών γλωσσών έχουν υποτιμητική στάση απέναντί τους και θεωρούν ότι αυτές δεν αρμόζουν σε όλα τα επικοινωνιακά πλαίσια, γιατί στερούνται και γραπτής μορφής, αλλά και κατάλληλου λεξιλογίου.

Μόνο οι Φιλολόγοι σχεδόν στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα είναι ισότιμη και εξίσου κατάλληλη με την ΚΝΕ. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δεν μας προξενεί τεράστια εντύπωση, καθώς οι περισσότεροι λόγω των σπουδών που έχουν κάνει γνωρίζουν ότι κάθε γλωσσικό σύστημα θεωρείται αυτάρκες, εφόσον ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ομιλητών τους και ότι δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες (Κακριδή-Φερράρι, 2001).

Άρα, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη Βλαχική γλώσσα ως χαμηλού κύρους γλωσσικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί δεν τη θεωρούν ισάξια με την πρότυπη, ούτε το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με αυτήν.

Ακολουθώντας, στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας στιγματίζει τους ομιλητές της περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά ότι η χρήση της στιγματίζει τους ομιλητές της. Το 1/3 των εκπαιδευτικών αποδέχεται ότι οι χρήστες της είναι στιγματισμένοι.

Συγκριτικά, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πέλλα και την Πιερία έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας θεωρούν σε ποσοστό περίπου 40% ότι δεν στιγματίζεται ένας ομιλητής που χρησιμοποιεί τη Βλαχική γλώσσα, ενώ αυτό το ποσοστό μειώνεται για αυτούς που θεωρούν ότι οι ομιλητές της Βλαχικής είναι στιγματισμένοι. Απεναντίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας θεωρεί ότι δεν στιγματίζονται οι ομιλητές της.

Σχετικά με τους Φιλολόγους και τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων παρατηρούμε ότι οι μισοί περίπου Φιλολόγοι διαφωνούν ως προς το στιγματισμό, ενώ

αυτό το ποσοστό μειώνεται (περίπου στο 40%) για τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης παρατηρούμε ότι υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που δεν αποδέχονται στερεοτυπικές αντιλήψεις και που θεωρούν ότι αν κάποιος μιλάει μία γλωσσική ποικιλία, πλέον της πρότυπης, στη συγκεκριμένη περίπτωση τη Βλαχική είναι δεν στιγματίζεται κοινωνικά. Και η έρευνα της Σούλητ (2021) για τη Βλαχική γλώσσα διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η Βλαχική γλώσσα είναι στιγματισμένη γλωσσική ποικιλία. Αυτό το αποτέλεσμα, όμως, μας προξενεί εντύπωση, γιατί πολλοί άνθρωποι επηρεάζονται και στιγματίζουν τους ομιλητές της Βλαχικής ως ανθρώπους που μιλούν «χωριάτικα» και εν γένει ως ανθρώπους χαμηλού μορφωτικού (Κουρδής, 1997, 2008)

Συνεπώς, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ. 7.1) που θέσαμε στην παρούσα εργασία αναζητήσαμε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όσοι ομιλούν τη Βλαχική γλώσσα στιγματίζονται. Από την παραπάνω ανάλυση παρατηρούμε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται ότι οι ομιλητές μιας μειονοτικής γλωσσικής ποικιλίας στιγματίζονται κοινωνικά από τη χρήση της.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ. 7.1) που θέσαμε στην παρούσα έρευνα διερευνούμε αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο για τη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική πρόοδο.

Συγκεκριμένα, στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας εμποδίζει την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των χρηστών τους η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η χρήση τους δεν αποτελεί εμπόδιο για εξέλιξη.

Τα αποτελέσματα που παρατηρούμε στη συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τόπο εργασίας και την ειδικότητα είναι τα ακόλουθα. Κοντά στους μισούς εκπαιδευτικούς που υπηρετούν τόσο στο νομό Πέλλας αποδέχονται ότι όσοι ομιλούν τη Βλαχική γλώσσα δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους ανέλιξη. Αντίστοιχα, οι μισοί εκπαιδευτικοί του

νομού Πιερίας έχουν παρόμοια άποψη και πιστεύουν ότι η χρήση της δεν αποτελεί εμπόδιο.

Παρόμοια και η πλειοψηφία των Φιλολόγων διαφωνεί ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για την ανέλιξη τους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων δεν έχουν ξεκάθαρη θέση, αφού περίπου οι ίδιοι εκπαιδευτικοί σε αριθμό (11 και 10 εκπαιδευτικοί από τους 28 συνολικά) είτε δεν πιστεύουν ότι αποτελεί εμπόδιο είτε έχουν αμφίσημη στάση.

Παράλληλα, στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της Βλαχικής γλώσσας επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν καθορίζεται αρνητικά η επίδοσή τους.

Τα αποτελέσματα που εξάγουμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του νομού Πέλλας και Πιερίας είναι τα ακόλουθα. Οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας είναι σχεδόν μοιρασμένοι για το αν επηρεάζεται η σχολική επίδοση των μαθητών από τη Βλαχική, με λίγο μεγαλύτερο ποσοστό να λαμβάνει η άποψη ότι δεν καθορίζεται η σχολική επίδοση από τη χρήση της Βλαχικής. Απεναντίας, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας στην πλειοψηφία τους αρνούνται ότι η σχολική πορεία των μαθητών συνδέεται με τη χρήση της Βλαχικής γλώσσας.

Όσον αφορά τους Φιλολόγους στην πλειοψηφία τους διαφωνούν ότι η χρήση της μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών. Από την άλλη, λίγο κάτω από τους μισούς εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων δεν πιστεύουν ότι η αρνητική επίδοση των μαθητών οφείλεται στη Βλαχική, ενώ σημαντικό ποσοστό δεν έχει ξεκάθαρη στάση.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση από τους μαθητές της Βλαχικής γλώσσας δεν αποτελεί τροχοπέδη ούτε για την πορεία τους στο σχολείο, αλλά ούτε και για τη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική πορεία τους. Η συγκεκριμένη άποψη που αναπτύσσουν εδώ οι εκπαιδευτικοί έρχεται σε σύμπλευση με έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς και αφορούσαν μειονοτικές γλώσσες. Συγκεκριμένα, η έρευνα της Σούλη (2021) που αφορούσε τη Βλαχική γλώσσα και η έρευνα της Χατζοπούλου (2021) που αφορούσε

την Πομακική γλώσσα διαπίστωσαν ότι πράγματι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν θεωρεί ότι αυτές αποτελούν εμπόδιο για την πρόοδό τους. Από την άλλη, όμως, η θετική αυτή άποψη έρχεται σε αντίθεση με μελέτες στις οποίες οι άνθρωποι διακατέχονται από λανθασμένες αντιλήψεις ότι όσοι ομιλούν μία γλωσσική ποικιλία πέραν της ΚΝΕ χαρακτηρίζονται από χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο και ότι δυσκολεύονται στη κοινωνική και επαγγελματική ζωή τους (Τζακώστα, 2019). Μάλιστα, ο όρος «Βλάχος» πολύ συχνά αποκτά κοινωνική συνδήλωση και χαρακτηρίζει τον αμόρφωτο και ακαλλιέργητο άνθρωπο και αυτόν που ανήκει στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις (Κουρδής, 1997, 2008). Έτσι, λοιπόν απαντάται και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας.

Στη συνέχεια θέσαμε δύο ερωτήσεις που εξετάζουν αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τύπους της Βλαχικής γλώσσας στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών και με βάση αυτές απαντάμε στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ. 7.1). Σχετικά με το πρώτο σκέλος που αφορά τον προφορικό λόγο των μαθητών οι εκπαιδευτικοί με το ίδιο περίπου ποσοστό (40%) εκφράζουν δύο εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις, καθώς είτε συμφωνούν ότι πρέπει να διορθώνουν τον προφορικό λόγο των μαθητών είτε διαφωνούν ως προς αυτή την πρακτική. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει κάποια ξεκάθαρη στάση των εκπαιδευτικών.

Αν προχωρήσουμε στη συγκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών θα παρατηρήσουμε τα ακόλουθα. Τα αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς των νομών Πέλλας και Πιερίας είναι παρόμοια μεταξύ τους. 16 από τους 33 εκπαιδευτικούς του νομού Πέλλας (περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί) ισχυρίζονται ότι διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν βλαχικούς τύπους, όμοια και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας πιστεύουν ότι πρέπει να διορθώνεται ο προφορικός λόγος των μαθητών.

Τα αποτελέσματα που αφορούν τους Φιλολόγους και τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων είναι τα ακόλουθα. Η πλειοψηφία των Φιλολόγων δεν διορθώνει τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν βλαχικούς τύπους. Αντίθετα, σε ποσοστό περίπου 45% οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων συμφωνούν ότι πρέπει να διορθώνουν τον προφορικό λόγο των μαθητών τους.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση βλέπουμε ότι τα αποτελέσματα είναι διφορούμενα. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί αποδέχονται οι μαθητές τους να χρησιμοποιούν διαλεκτικό λόγο στον προφορικό λόγο και από την άλλη ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι πρέπει να διορθώνουν τους μαθητές τους. Οι Φιλολόγοι, βέβαια, είναι περισσότεροι δεκτικοί στη χρήση τύπων της Βλαχικής γλώσσας.

Σχετικά με το δεύτερο σκέλος που αφορά τον γραπτό λόγο των μαθητών η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι πρέπει να διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν βλαχικούς τύπους στον γραπτό τους λόγο.

Συγκριτικά, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς του νομού Πέλλας η πλειοψηφία τους θεωρεί ότι πρέπει να διορθώνεται ο γραπτός λόγος των μαθητών, ενώ ελάχιστοι διαφωνούν ως προς τη διόρθωση. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του νομού Πιερίας είναι διχασμένοι ως προς τις απαντήσεις τους. Με σχεδόν το ίδιο ποσοστό (40%) από τη μία πλευρά θεωρούν ότι δεν πρέπει να διορθώνουν τον γραπτό λόγο των μαθητών τους και από την άλλη θεωρούν ότι καλό είναι να τους διορθώνουν.

Επίσης, όσον αφορά τους Φιλολόγους, παραπάνω από τους μισούς πιστεύουν ότι είναι καλό να διορθώνουν τους μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν τύπους πέραν της πρότυπης, ενώ ελάχιστοι έχουν την αντίθετη άποψη. Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίζουν και οι εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνουμε ότι οι μισοί και παραπάνω εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να διορθώνουν τους τύπους της Βλαχικής γλώσσας που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους στο γραπτό λόγο, ενώ το ποσοστό αυτό μειώνεται, όταν αφορά τον προφορικό λόγο, που είναι περισσότερο ανεκτικοί. Ακόμα, αυτό που καταδεικνύεται από την παρούσα έρευνα είναι ότι οι Φιλολόγοι, ενώ αποδέχονται τους βλαχικούς τύπους στον προφορικό λόγο των μαθητών τους, δεν είναι το ίδιο ανεκτικοί όσον αφορά το γραπτό λόγο τους. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δεν μας προξενούν εντύπωση, γιατί παρόμοια αποτελέσματα έχουν εξάγει έρευνες που αφορούσαν μειονοτικές γλώσσες. Σε έρευνά τους η Σούλτη (2021) και η Χατζοπούλου (2021) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί, ενώ επιτρέπουν τη χρήση των διαλέκτων στον προφορικό λόγο, τις απαγορεύουν στον γραπτό και κρίνουν ότι είναι πιο αρμόζουσα η ΚΝΕ. Μάλιστα, δεν τις αξιοποιούν καθόλου στην

εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά απεναντίας προκρίνουν την πρότυπη. Παρατηρούμε, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί από τη μια πλευρά θεωρούν ότι οι μειονοτικοί ιδιοματικοί τύποι όχι μόνο δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως λανθασμένοι τύποι, αλλά πρέπει να εκλαμβάνονται ως πηγές γλωσσικού τύπου (Τσόκα, 2017: 83). Από την άλλη πλευρά, έχουν μια πιο αυστηρή στάση στον γραπτό λόγο, εφορούμενοι κυρίως από το γλωσσικό στερεότυπο, ότι στον γραπτό λόγο που είναι πιο επίσημη μορφή γλώσσας αρμόζει κυρίως η πρότυπη (Τσιτσιπής, 2001).

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ. 7.1) διερευνούμε αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει η Βλαχική γλώσσα και γενικά οι μειονοτικές γλώσσες να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία. Για να απαντήσουμε σ' αυτό το ερώτημα τους θέσαμε την αντίστοιχη ερώτηση για το αν πιστεύουν ότι πρέπει να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο.

Λίγο παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι αρνητικοί στην ένταξη της Βλαχικής γλώσσας και των μειονοτικών γλωσσών εν γένει στη σχολική διδασκαλία. Μικρό ποσοστό συμφωνεί ως προς την ένταξη στο σχολικό πλαίσιο.

Συγκριτικά, τόσο οι εκπαιδευτικοί του νομού Πέλλας, όσο και του νομού Πιερίας είναι αρνητικοί ως προς την ένταξη των μειονοτικών γλωσσών στην τάξη, με παρόμοιο περίπου ποσοστό. Επίσης, και στους εκπαιδευτικούς του νομού Πέλλας και Πιερίας είναι πολύ μικρό το ποσοστό που είναι θετικοί στο να γίνουν μέρος της διδασκαλίας η Βλαχική γλώσσα και γενικά οι μειονοτικές γλώσσες.

Οι Φιλολόγοι εμφανίζονται μοιρασμένοι ως προς τη στάση που κρατούν απέναντι στην ένταξη της Βλαχικής γλώσσας στη σχολική διδασκαλία. Περίπου 40% είναι αρνητικοί στο να ενταχθούν οι μειονοτικές γλώσσες στο σχολείο, το 30% έχουν αμφίσημη στάση και τέλος, το 30% είναι θετικοί στην ένταξη. Από την άλλη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων εκφράζουν την αντίθεσή τους στο να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο.

Παρατηρούμε, λοιπόν, με βάση την ανάλυση του ερωτήματος για το αν αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί την ένταξη της Βλαχικής γλώσσας και γενικά των μειονοτικών γλωσσών στη σχολική διδασκαλία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφωνούν και

θεωρούν ότι δεν πρέπει να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πράγματι, η αρνητική γνώμη που εκφράζουν εδώ οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνεται και από μελέτες που έχουν καταδείξει ότι οι μειονοτικές γλώσσες αντιμετωπίζονται με υποτιμητικό τρόπο, απαξιώνονται τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές και δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011). Η μοναδική εξαίρεση αφορά τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, στην οποία επιτρέπεται η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας. Επίσης, παρατηρούμε ότι επηρεάζονται από συγκεκριμένα μεταπραγματολογικά στερεότυπα και κυρίως αυτό της προώθησης της γλωσσικής ομοιογένειας και της περιθωριοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας, κυρίως λόγω του φόβου μην αλλοιωθεί η εθνική τους ταυτότητα (Τσιτσιπής, 2001· Παπαζαχαρίου κ.ά., 2016).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης των ερωτήσεων που αφορούσαν τη Βλαχική γλώσσα μπορούμε να καταλήξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν απαλλαγεί πλήρως από στερεοτυπικές αντιλήψεις και γι' αυτό η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν έχει να αποκομίσουν κάτι θετικό οι μαθητές αν ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία η Βλαχική γλώσσα και γενικά οι μειονοτικές γλώσσες. Παρατηρούμε ότι επιβεβαιώνεται η διαπίστωση της Τσιπλάκου (2015) ότι, ενώ αρχικά αντιμετωπίζονται θετικά οι διάφορες γλωσσικές ποικιλίες, αυτή η θετική στάση αναιρείται όσον αφορά τη θέση τους στο σχολικό πλαίσιο.

8.5 Συγκριτικές διαπιστώσεις για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε συγκριτικά τις στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας (Κεφ. 7.1) αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα ως χαμηλού κύρους γλωσσικά συστήματα. Όσον αφορά τα Βόρεια ιδιώματα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ξεκάθαρη στάση, καθώς από την μία πλευρά τα θεωρούν ισάξια με την

πρότυπη, αλλά από την άλλη δεν τα θεωρούν το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με αυτήν. Αντίθετα, για τη Βλαχική γλώσσα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν πιο ξεκάθαρη θέση, καθώς δεν τη θεωρούν ισάξια με την πρότυπη, ούτε το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με αυτήν. Μόνο οι Φιλολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα αποδέχονται ότι και τα δύο γλωσσικά συστήματα είναι ισότιμα με την πρότυπη γλώσσα.

Στη συνέχεια, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ 7.1) που θέσαμε αναζητήσαμε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όσοι ομιλούν τα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα στιγματίζονται. Από την ανάλυση παρατηρούμε ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται ότι οι ομιλητές μιας γεωγραφικής ποικιλίας ή μιας μειονοτικής γλώσσας στιγματίζονται κοινωνικά από τη χρήση της. Ωστόσο, βλέπουμε ότι δεν είναι ισχυρή αυτή η θέση των εκπαιδευτικών, αφού υπάρχουν αρκετοί που υποστηρίζουν την αντίθετη άποψη ή έχουν αμφίσημη στάση.

Ακολούθως, στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ. 7.1) που θέσαμε διερευνούμε αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων και της Βλαχικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο για τη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική πρόοδο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η χρήση από τους μαθητές των Βορείων ιδιωμάτων και της Βλαχικής γλώσσας δεν αποτελεί τροχοπέδη ούτε για την πορεία τους στο σχολείο, αλλά ούτε και για τη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική πορεία τους.

Παράλληλα, στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα (Κεφ. 7.1) αναζητήσαμε αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τύπους των Βορείων ιδιωμάτων και της Βλαχικής γλώσσας στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν την ίδια στάση τόσο για τα Βόρεια ιδιώματα όσο και τη Βλαχική γλώσσα. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί αποδέχονται οι μαθητές τους να χρησιμοποιούν ιδιοματικούς τύπους στον προφορικό λόγο, ενώ η πλειονότητά τους πιστεύει ότι πρέπει να διορθώνουν τους μαθητές τους στον γραπτό λόγο. Και οι Φιλολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν την ίδια στάση απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα, καθώς είναι περισσότερο ανεκτικοί στη χρήση τους στον

προφορικό λόγο σε σχέση με το γραπτό λόγο που προκρίνουν ότι είναι κατάλληλη η χρήση της ΚΝΕ.

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα διερευνούμε αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει τα Βόρεια ιδιώματα και η Βλαχική γλώσσα να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο ερώτημα αντιμετωπίζουν με εντελώς διαφορετικό τρόπο τα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα. Από τη μία πλευρά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι θετική στο να ενταχθούν τα Βόρεια ιδιώματα και γενικά οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη σχολική διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφωνούν στην ένταξη της Βλαχικής γλώσσας και γενικά των μειονοτικών γλωσσών στη σχολική διδασκαλία. Και η πλειοψηφία των Φιλολόγων αν και συμφωνεί με την ένταξη των Βόρειων ιδιωμάτων στην εκπαίδευση, δεν είναι τόσο θετικοί στο να ενταχθούν οι μειονοτικές γλώσσες στη σχολική διδασκαλία.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι τα Βόρεια ιδιώματα και η Βλαχική γλώσσα δεν είναι στιγματισμένες ποικιλίες και δεν εμποδίζουν την ανέλιξη και την πρόοδο των ομιλητών τους. Παρουσιάζονται, επίσης, να έχουν πιο θετική γνώμη για τα Βόρεια ιδιώματα σε σχέση με τη Βλαχική γλώσσα, καθώς τα πρώτα τα θεωρούν ισότιμα με την ΚΝΕ και αποδέχονται να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ τη δεύτερη δεν τη θεωρούν ισότιμη ούτε το ίδιο αποτελεσματική με την ΚΝΕ και δεν συμφωνούν ότι πρέπει να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία. Αντιλαμβανόμαστε, ότι οι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει απαλλαγεί από τα αρνητικά στερεότυπα που επικρατούν για τις άλλες γλώσσες, όπως είναι οι μειονοτικές γλώσσες με τις οποίες ασχολούμαστε, σε σχέση με την Ελληνική. Επίσης, κρίνουμε ότι η αρνητική στάση που παρουσιάζουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη των μειονοτικών γλωσσών στη σχολική διδασκαλία πηγάζει από τον φόβο για τη διασφάλιση της ελληνικής γλωσσικής και πολιτισμικής καθαρότητας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 114).

Πράγματι, τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τη συγκεκριμένη έρευνα συμφωνούν με μελέτες και έρευνες που έγιναν και αφορούσαν διαλεκτικά και μειονοτικά γλωσσικά συστήματα. Η Χατζοπούλου (2021: 53-57) στην έρευνά της σε

εκπαιδευτικούς για τις στάσεις τους απέναντι στην Πομακική γλώσσα και την Κρητική διάλεκτο διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι διάλεκτοι και οι μειονοτικές γλώσσες δεν είναι στιγματισμένα γλωσσικά συστήματα και δεν αποτελούν εμπόδιο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικότερη στάση για τις νεοελληνικές διαλέκτους από ότι για τις μειονοτικές γλώσσες και συγκεκριμένα για την Κρητική έναντι της Πομακικής. Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε συμφωνία και με την παρούσα έρευνα.

Τέλος, η έρευνα της Γερογιάννη (2022: 109-111) σε εκπαιδευτικούς για τις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αρνητικοί στην ένταξη των μειονοτικών γλωσσών στην εκπαίδευση και με αμφίσημη στάση όσον αφορά τις διαλέκτους. Η αρνητική στάση που έχουν για την ένταξη των μειονοτικών γλωσσών στην εκπαίδευση επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα.

9. Συμπεράσματα

Ένα από τα πιο διαδεδομένα μεταπραγματολογικά στερεότυπα, όπως ήδη έχουμε αναφέρει είναι η γλωσσική ανωτερότητα της πρότυπης γλώσσας έναντι οποιουδήποτε γλωσσικού συστήματος. Αυτό επηρεάζει βαθύτατα τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες, είτε αυτές είναι οι διάλεκτοι είτε οι μειονοτικές γλώσσες. Παρατηρείται συχνά να αντιμετωπίζονται αυτές υποτιμητικά και να υπάρχει άμεσος κίνδυνος εξαφάνισής τους. Αυτά τα γλωσσικά στερεότυπα εμφανίζονται συχνά και στον εκπαιδευτικό χώρο με αποτέλεσμα να παραμερίζεται από τη διδασκαλία οποιοδήποτε γλωσσικό σύστημα πέραν της πρότυπης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα και ακολούθως η αντιπαραβολική εξέταση των στάσεων αυτών.

Βασική υπόθεση της παρούσας έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για τις διαλέκτους γενικά και για τα Βόρεια ιδιώματα ειδικότερα και αποδέχονται να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία, ενώ δεν διάκινται τόσο θετικά για τις μειονοτικές γλώσσες γενικά και για τη Βλαχική γλώσσα ειδικότερα και δεν επιθυμούν αυτές να ενσωματωθούν στη σχολική διδασκαλία.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για τις νεοελληνικές διαλέκτους και τα ιδιώματα, θεωρούν ότι αυτές έχουν ίση αξία με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα και ότι αποτελούν πολιτιστική κληρονομιά.

Σε ότι αφορά τα Βόρεια ιδιώματα οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι είναι ισότιμα με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα, ωστόσο πολλοί λιγότεροι από τους μισούς πιστεύουν ότι αυτά είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας σε σύγκριση με την ΚΝΕ. Μόνο οι Φιλολόγοι αποδέχονται ότι τα Βόρεια ιδιώματα δεν είναι χαμηλού κύρους γλωσσικά συστήματα.

Σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους λιγότερο από τους μισούς δεν αποδέχονται ότι οι ομιλητές στιγματίζονται κοινωνικά από τη χρήση τους και οι υπόλοιποι είτε δεν έχουν ξεκάθαρη θέση είτε συμφωνούν ότι οι ομιλητές στιγματίζονται. Παρατηρούμε

ότι υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που είναι επηρεασμένοι από το στερεότυπο που ακολουθεί τις γεωγραφικές ποικιλίες περί κοινωνικού στιγματισμού.

Όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν τα Βόρεια ιδιώματα αποτελούν τροχοπέδη στη σχολική, επαγγελματική και κοινωνική πορεία των ομιλητών τους η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαφωνεί και δεν πιστεύει ότι η χρήση τους τους επηρεάζει αρνητικά.

Σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους όταν χρησιμοποιούν βόρειους ιδιοματικούς τύπους διαπιστώνουμε ότι είναι πιο ανεκτικοί στη χρήση τους στον προφορικό λόγο σε σχέση με τον γραπτό που προκρίνουν την πρότυπη γλώσσα. Παρόμοια στάση παρατηρούμε ότι ακολουθούν και οι Φιλολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι θετική στην ενσωμάτωση των Βορείων ιδιωμάτων και γενικά των διαλέκτων στη σχολική διδασκαλία. Βέβαια, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (περίπου 35%) που δεν εκφράζουν ξεκάθαρη θέση.

Από την πλευρά, η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για τις μειονοτικές γλώσσες, θεωρούν ότι αυτές έχουν ίση αξία με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα και ότι πρέπει να διατηρηθούν.

Συγκεκριμένα για τη Βλαχική γλώσσα οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους την τοποθετούν στα χαμηλού κύρους γλωσσικά συστήματα, μη θεωρώντας τη ισάξια με την πρότυπη, ούτε το ίδιο αποτελεσματική ως μέσο επικοινωνίας με αυτήν. Μόνο οι Φιλολόγοι αποδέχονται ότι η Βλαχική δεν είναι χαμηλού κύρους γλωσσικό σύστημα.

Σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν η χρήση της Βλαχικής στιγματίζει τους ομιλητές της οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται ότι οι ομιλητές στιγματίζονται κοινωνικά από τη χρήση της. Με παρόμοιο σχεδόν ποσοστό και οι Φιλολόγοι αρνούνται ότι οι ομιλητές της είναι κοινωνικά στιγματισμένοι.

Όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν η Βλαχική γλώσσα επηρεάζει αρνητικά τη σχολική, επαγγελματική και κοινωνική πορεία των ομιλητών της η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφωνεί και δεν πιστεύει ότι η χρήση της αποτελεί τροχοπέδη.

Σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές τους όταν χρησιμοποιούν βλαχικούς τύπους διαπιστώνουμε ότι είναι πιο ανεκτικοί στη χρήση τους στον προφορικό λόγο σε σχέση με τον γραπτό που προκρίνουν την πρότυπη γλώσσα. Παρόμοια στάση παρατηρούμε ότι ακολουθούν και οι Φιλολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αρνητική στην ένταξη της Βλαχικής γλώσσας και γενικά των μειονοτικών γλωσσών στη σχολική διδασκαλία. Μάλιστα, εξίσου αρνητικοί είναι και οι Φιλολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση τόσο των Βορείων ιδιωμάτων όσο και της Βλαχικής γλώσσας δεν επηρεάζει ούτε την ανέλιξη των ομιλητών τους, αλλά ούτε και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Όσον αφορά, όμως, την ένταξη των Βορείων ιδιωμάτων και της Βλαχικής γλώσσας στη σχολική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην ένταξη των Βορείων ιδιωμάτων και γενικά των διαλέκτων, αλλά διαφωνούν στην ένταξη της Βλαχικής γλώσσας και γενικά των μειονοτικών γλωσσών.

Συμπεραίνουμε ότι η θετική αντιμετώπιση που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για τις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες συνυπάρχει με το πιο διαδεδομένο μεταπραγματολογικό στερεότυπο για την ανωτερότητα της πρότυπης γλώσσας και της αντιμετώπισής της ως της πιο «σωστής» μορφής λόγου. Προκρίνουν ότι οι διάλεκτοι και οι μειονοτικές γλώσσες αρμόζουν σε πιο ανεπίσημα επίπεδα, όπως ο προφορικός λόγος, ενώ σε πιο επίσημα επίπεδα, όπως αυτά του γραπτού λόγου και δη του λόγου που χρησιμοποιείται μέσα στο σχολικό πλαίσιο κρίνουν ότι η ΚΝΕ αποτελεί μονόδρομο.

Καταλήγοντας, κρίνεται αναγκαία η μεταστροφή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφεται και στη βιβλιογραφία. Αυτό είναι δυνατόν μέσα από τη διαρκή επιμόρφωσή τους από καταρτισμένους επιστήμονες σε ζητήματα που άπτονται της γλωσσικής ποικιλότητας και της διδακτικής αξιοποίησης της

γλωσσικής ποικιλίας (Καμπάκη - Βουγιουκλή, 2012: 82· Κορρέ, 2015: 101). Μέσα από αυτά τα επιμορφωτικά σεμινάρια οι εκπαιδευτικοί θα ενημερωθούν για την ισοτιμία όλων των γλωσσικών συστημάτων, για το πολιτισμικό κεφάλαιο που αυτά αντιπροσωπεύουν και θα ξεπεραστούν όλα τα μεταπραγματολογικά στερεότυπα για τη γλώσσα (Αγγελοπούλου, 2010: 166-169). Αυτή η αλλαγή νοοτροπίας των εκπαιδευτικών θα αποτελέσει πολύτιμο αρωγό για τους μαθητές, καθώς θα αποκομίσουν όλα τα ευεργετικά οφέλη που έχει η επαφή με τα διαλεκτικά και μειονοτικά γλωσσικά συστήματα, αλλά θα αποτελέσει και μια στοχευμένη προσπάθεια αντιμετώπισης του κινδύνου εξαφάνισης των διαλέκτων και των μειονοτικών γλωσσών.

Εκτός, όμως, από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται εξίσου αναγκαία η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Να υπάρχουν σαφείς οδηγίες για τη διδασκαλία των διαλέκτων, αλλά και γενικά όλων των γλωσσικών ποικιλιών, κατάλληλα σχέδια μαθημάτων που θα βασίζονται σε πρωτότυπο διαλεκτικό υλικό και γενικότερα να προάγεται μέσα από τη σκοποθεσία η ισοτιμία όλων των γλωσσικών ποικιλιών και η άμβλυνση όλων των στερεοτύπων που υπάρχουν γύρω από την πρότυπη γλώσσα. Μια τέτοια προσπάθεια παρατηρείται με τα νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών σε θεωρητικό επίπεδο, αρκεί να εφαρμοστούν και σε πρακτικό επίπεδο μέσα στις τάξεις.

10. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα καταγράψουμε τους περιορισμούς που παρουσιάζει η συγκεκριμένη έρευνα, αλλά και θα διατυπώσουμε ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Κάθε έρευνα όταν διεξάγεται παρουσιάζει ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς. Στο συγκεκριμένο σημείο θα καταγράψουμε ποιοι είναι οι περιορισμοί που υπήρξαν για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Καταρχάς, η παρούσα έρευνα είχε περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών ανέρχονταν σε 61 άτομα, που αν και θεωρείται επαρκής αριθμός για μια ποσοτική έρευνα, ωστόσο δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων. Επίσης, το δείγμα, όπως έχουμε καταγράψει και αναλυτικά στο κεφάλαιο 7.4 δεν είναι τυχαίο, αλλά ευκολίας και εθελοντών και δεν είναι δυνατόν τα συμπεράσματα που εξήχθησαν να γενικευτούν για το σύνολο των εκπαιδευτικών, ωστόσο αποτελούν μια τάση άκρως βοηθητική.

Ακόμα, ως προς την ανάλυση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας λάβαμε υπόψη τον νομό υπηρετήσης των εκπαιδευτικών και την ειδικότητα που έχουν. Δεν υπολογίσαμε άλλα δημογραφικά δεδομένα, όπως το φύλο, τη σχολική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν, τη περιοχή (αστική, επαρχιακή) στην οποία υπηρετούν ή αν είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας διαλέκτου ή μειονοτικής γλώσσας.

Παράλληλα, για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκαν οι 35 πιο κατάλληλες ερωτήσεις που βοηθούσαν ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετές άλλες πλευρές του θέματος που δεν καλύφθηκαν, γιατί αυτό θα οδηγούσε στη δημιουργία ενός μακροσκελούς ερωτηματολογίου που θα απέτρεπε πολλούς εκπαιδευτικούς από τη συμπλήρωσή τους. Ακόμα, δεν υπήρχαν καθόλου ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να εκφράσουν πιο διεξοδικά τις σκέψεις και τις απόψεις τους γύρω από τα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να έχουμε συμπεριλάβει μια ερώτηση ανοικτού τύπου στο τέλος του ερωτηματολογίου και να ζητούσαμε από τους εκπαιδευτικούς που ήταν αρνητικοί

στην ένταξη των διαλέκτων και των μειονοτικών γλωσσών στη σχολική διαδικασία να μας αιτιολογήσουν την επιλογή τους.

Η έρευνα μας, λοιπόν, δεν έχει γενικευτικό χαρακτήρα, ούτε μπορεί να εξαγάγει καθολικά συμπεράσματα για όλους τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί απλώς να αποτελέσει ένα έναυσμα για μια πιο συστηματική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα, αλλά και εν γένει των διαλεκτικών και μειονοτικών γλωσσικών συστημάτων.

Κλείνοντας την εργασία αυτή και με βάση την εμπειρία της έρευνας και τα αποτελέσματα που αυτή εξήγαγε, κρίνεται απαραίτητο να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα που αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες.

Αρχικά, θα ήταν πολύ επωφελές μελλοντικές έρευνες να διερευνήσουν, βασιζόμενες στα ίδια ερευνητικά ερωτήματα, τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα και σε άλλες περιοχές που ομιλούνται αυτά τα δύο γλωσσικά συστήματα και όχι μόνο τις δύο περιοχές που επελέγησαν στη συγκεκριμένη εργασία, προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Ακόμα, η έρευνα μπορεί να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς σε όλη την Ελλάδα και με τον τρόπο αυτό θα εμπλουτιστούν τα παρόντα αποτελέσματα και θα μπορούμε να αποκομίσουμε μια πιο καθολική εικόνα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική ποικιλία και την αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Τέλος, οι έρευνες μπορούν να επεκταθούν και στους μαθητές, ώστε να παρουσιαστούν και οι δικές τους στάσεις και απόψεις απέναντι στα Βόρεια ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα, αλλά και γενικά στις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες.

Επίσης, ενδιαφέρον θα είχε να διεξαχθούν και έρευνες, οι οποίες να συνδυάζουν διαφορετικές μεθοδολογικές διαδικασίες, ερευνητικά εργαλεία και τύπους δειγματοληψίας. Για παράδειγμα η διεξαγωγή έρευνας που θα περιλάμβανε συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, όπου θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο ασφαλή συμπεράσματα για τις στάσεις τους απέναντι στις διαλέκτους και τις μειονοτικές γλώσσες, καθώς μέσω της συνέντευξης θα ήταν δυνατόν να αποσαφηνιστούν οι αιτίες

που οι εκπαιδευτικοί κάνουν τις συγκεκριμένες επιλογές και έτσι θα μπορούσαν να ερμηνευθούν καλύτερα οι απόψεις τους.

Καταλήγοντας, ευελπιστούμε αυτή η μικρή εργασία να δώσει το κίνητρο για περισσότερες και συστηματικότερες έρευνες πάνω στο θέμα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε γλωσσικά συστήματα που διαφοροποιούνται από την πρότυπη γλώσσα. Είναι σημαντικό στις μέρες μας να αλλάξει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα διαλεκτικά και μειονοτικά γλωσσικά συστήματα και αυτά να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι στη σχολική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Κ. (2016). *Διάλεκτοι και γλωσσικές στάσεις στα πλαίσια του σχολείου: Συγκριτική μελέτη των γλωσσικών στάσεων διαλεκτόφωνων μαθητών ποντιακής και ηπειρώτικης προέλευσης από τη Βίγλα Άρτας απέναντι στις γεωγραφικές ποικιλίες τους και ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωσή τους*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου, 2022, από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/145980>
- Αγγελοπούλου, Δ. (2010). *Το γορτυνιακό ιδίωμα και η χρήση του στην εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/25395>
- Ανδρουλάκης, Γ. & Ξυδόπουλος, Γ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη: Εισαγωγικά θέματα γλωσσολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Béis, S. (2000). *Le parler aroumain de Metsovo. Description d' une languis en voie de disparition* (Thèse de doctorat). Université Paris V-Sorbonne. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2022, από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/22843#page/22/mode/2up>
- Browning, R. (2011). *Η ελληνική γλώσσα, μεσαιωνική και νέα*. Αθήνα: Παπαδήμας.

- Γερογιάννη, Ι. (2022). *Συγκριτική Εξέταση Στάσεων Καθηγητών και Μαθητών στις Διαλέκτους και στις Μειονοτικές Γλώσσες* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου, 2022, από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/72744>
- Γκαραλιάκος, Δ. (2016). *Το γλωσσικό ιδίωμα της περιοχής των Χασίων (ν. Γρεβενών)* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου, 2022, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39288>
- Γούτσος, Δ. (2013). Γλώσσα και επικοινωνία. Στο: Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης, Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση: Εγχειρίδιο Μελέτης* (σελ. 187-194). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Chambers, J. K., & Trudgill, P. (2004). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας: Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W., (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Δασούλας, Φ. (2013). *Η αποκωδικοποίηση ενός πολιτισμού μέσα από το πεδίο της γλωσσικής του έκφρασης. Το βλαχικό ιδίωμα του Μετσόβου*. 2η ψηφιακή έκδοση. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2022, από <https://eempylachon.com/wp-content/uploads/2021/03/%CE%97-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BA%CF%89%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CE%BD%CF%8C%CF%82-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D-%CE%BC%CE%AD%CF%83%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B5%CE%B4%CE%AF%CE%BF-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE>

[%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-
%CE%AD%CE%BA%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7%CF%82-
%CE%A4%CE%BF-
%CE%B2%CE%BB%CE%B1%CF%87%CE%B9%CE%BA%CF%8C-
%CE%B9%CE%B4%CE%AF%CF%89%CE%BC%CE%B1-
%CF%84%CE%BF%CF%85-
%CE%9C%CE%B5%CF%84%CF%83%CF%8C%CE%B2%CE%BF%CF%85-
%CE%94%CE%B1%CF%83%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%B1%CF%82-
%CE%A6%CE%AC%CE%BD%CE%B7%CF%82.pdf](#)

Δελβερούδη, Ρ. (2000). Η γλωσσική ποικιλότητα και η διαμόρφωσή της νεοελληνικής εθνικής γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, Μ. Αραποπούλου & Γ. Γιαννουλοπούλου (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της* (σελ. 23-28). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022 από

https://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/thema_a_2_4/index.html

Δελβερούδη, Ρ. (2001α). Γλώσσα και διάλεκτος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης σε συν. Μ.Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 50-53). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022, από

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

Δελβερούδη, Ρ. (2001β). Γλωσσική ποικιλία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης σε συν. Μ.Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 54-57). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022, από

https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/index.html

Δούγα-Παπαδοπούλου, Ε. & Τζίτζιλής, Χ. (2006) *Το γλωσσικό ιδίωμα της ορεινής Πιερίας*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου, 2022, από

http://media.ems.gr/ekdoseis/makedoniki_bibliothiki/ekd_makb_douga_tzitzilis_9_8.pdf

Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2020) Διδακτικό Προσωπικό κατά Φύλο, Κλάδο, Ειδικότητα, Ιδιότητα, Περιφέρεια και Νομό Λήξης σχολικού έτους 2019/2020. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2023, από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/->

Έξαρχος, Γ. (1994). *Αυτοί είναι οι Βλάχοι*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.

Έξαρχος, Γ. (2001). *Οι Ελληνόβλαχοι (Αρμάνοι)* (τόμοι Α και Β). Αθήνα: Καστανιώτης.

Hodot, R. (2000). Αρχαίες ελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνικές διάλεκτοι. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, Μ. Αραποπούλου & Γ. Γιαννουλοπούλου (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της* (σελ.29-34). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022, από https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/thema_a_2_3/index.html

Holmes, J. (2016). *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Θαβώρης Α. Ι. (1998). Ιδιωματικοί αρχαϊσμοί και βόρεια νεοελληνικά ιδιώματα: οι αρχαϊσμοί του ιδιώματος Βελβεντού δυτικής Μακεδονίας. *Μακεδονικά*, 31(1), 31–91.

Kahl, T. (2009). *Για την ταυτότητα των Βλάχων. Εθνοπολιτισμικές προσεγγίσεις μιας βαλκανικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Κακριδή – Φερράρι, Μ. (2001). Πλούσιες και φτωχές γλώσσες. Στο Γ. Η. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 103-107). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

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

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007α). Διάλεκτος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης σε συν Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Θέματα Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022, από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/index.html

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007β). Στάσεις απέναντι στη Γλώσσα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Θέματα ιστορίας της Ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου, 2022 από: http://195.251.117.109/greekLang/studies/history/thema_03/index.html

Κακριδή-Ferrari, Μ., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής* 1, 103-112. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου, 2022 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/1/index.htm>

Κακριδή-Ferrari, Μ. & Μαρκοπούλου-Χειλά, Δ. (1996). Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα – Προβλήματα διδασκαλίας*, 17- 51. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή Χορν. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου, 2022 από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA139/Readings%20//%20%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/Kakridi_Cheila_poikilia.pdf

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. (2012). Εναλλακτικές Προσεγγίσεις στη Γλωσσική Διδασκαλία μέσω των ΝΕ Διαλέκτων/Ιδιωμάτων: Το Ιδίωμα της Θράκης. Στο Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Μ. Δημάση (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Ζητήματα Διδακτικής της Γλώσσας*, Κομοτηνή 7-8 Μαΐου 2010 (σ. 79-93): Στη μνήμη του ομότιμου καθηγητή Χρίστου Τσολάκη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου, 2022 από: <https://docplayer.gr/564824-Zitimata-didaktikis-tis-%09glossas.html>

Καρυολαίμου, Μ. (1993). Μεταγλωσσικά σχόλια και γλωσσικές στάσεις. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 14 (σσ. 459-463). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου, 2022 από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/18.html

Κασκαμανίδης, Γ. & Ντίνας, Κ. (2004). Γλωσσική «ανακύκλωση»; Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της Ποντιακής. *Γλώσσα*, 58: 7-25.

- Κατσάνης, Ν. & Ντίνας, Κ. (2008). *Οι Βλάχοι του νομού Σερρών και της Ανατολικής Μακεδονίας*. Σέρρες: Interreg III.
- Κατσάνης, Ν. (2010). *Οι Βλάχοι. Σελίδες από την ιστορία, τη γλώσσα και την παράδοση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κατσούδα, Γ. (2016). Διαδialeκτική εκπαίδευση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας: παραδείγματα από τα ιδιώματα της Λέσβου. *Μέντορας* 14, 111-124. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2022 από www.iep.edu.gr/library/images/uploads/psifiako_yliko/mentoras/issue14/Mentor1.pdf
- Καψάσκη, Α. & Τζακώστα, Μ. (2016). Στάσεις καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. Στο Χ. Τζιτζιλής, Μ. Καραλή, Δ. Κυριαζής & Γ. Παπαναστασίου (Επιμ.), *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 36 (σσ. 161-174). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου, 2022 από: http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1050&Itemid=413&lang=el
- Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση, Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. (1994). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*, 2η εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κορδής, Ν. & Λουκάς, Α. (2019). *Αναλυτικά στοιχεία: Αριθμός μονίμων εκπαιδευτικών και προσλήψεις αναπληρωτών την τρέχουσα σχολική χρονιά*. Ανακτήθηκε, 5 Ιανουαρίου, 2023 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/301461_analytika-stoiheia-arithmos-monimon-ekpaideytikon-kai-proslipseis-anapliroton-tin
- Κορρέ, Ει. (2015). Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη γλωσσική διδασκαλία: δυνατότητες και προοπτικές. Στο Ανδρουλάκης, Γ., (επιμ.). *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση*. (Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4α Τζαρτζάνεια, Τύρναβος,

- 7-9 Δεκεμβρίου 2012) Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 93-104.
- Κορφιώτη, Χ. (2020). *Στάσεις των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιοποίηση γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2022 από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/72804>
- Κουρδής, Ε. (1997). Παράγοντες κοινωνιογλωσσικού στιγματισμού του τοπικού ιδιώματος της Θεσσαλίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 17, 577-590. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Κουρδής, Ε. (2000). «Βόρεια Ελληνικά Ιδιώματα και Θεσσαλικό Ιδίωμα». *Θεσσαλικό Ημερολόγιο* 40, 240-247.
- Κουρδής, Ε. (2003). *Θεσσαλικό ιδίωμα: γλώσσα και ιδεολογία* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2022 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/20536>
- Κουρδής, Ε. (2008). «Η γλώσσα του αστείου. Λεκτικό χιούμορ και τοπικές προφορές στα ανέκδοτα για Θεσσαλούς». Στο Λεονταρίδη, Ε. & Σπανοπούλου, Κ. (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η γλώσσα σε ένα κόσμο που αλλάζει, Τόμος Ι*, (σσ 287-293). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Koufogiorgou, A. (2005). The heartbeat of Vlach/Aromanian in Metsovo, Greece. In *Selected Papers, vol. 1, 17th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, April 15-17, 2005* (pp. 247-255). Aristotle University of Thessaloniki.
- Koufogiorgou, A. (2008), When a dying language becomes a lingua franca. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 27, 231-253.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lazarou, A. (1986). *L' Aroumain et ses Rapports avec le Grec*. Thessaloniki. Institute for Balkan studies.

- 158

- Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΕΝ: η ανάδειξη των ελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 117-140.
- Μικρός, Γ. (2017). *Η ποσοτική ανάλυση της κοινωνιογλωσσολογικής ποικιλίας*. Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπασλής, Γ. (2017). *Κοινωνιογλωσσολογία. Μικρή Εισαγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπέης, Σ., & Δασούλας, Φ. (2017). Πρόταση για το σύστημα γραφής της βλαχικής γλώσσας. *Γλωσσολογία* 25 (σσ. 51-69). Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022 από https://eempvlachon.com/wp-content/uploads/2021/04/Mpeis_Dasoulas_Grafi.pdf
- Newton, B. (1972). *The generative interpretation of dialect. A study of Modern Greek phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ντάγκας, Ν. (2012). *Το ιδίωμα της Σαρακήνας Βεντζίων (Γρεβενών): φωνητική-φωνολογία*. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου, 2022, από <https://ikee.lib.auth.gr/record/131435/?ln=el>
- Ντίνας, Κ. (2002). Γλώσσα ή διάλεκτος; Ιδού το ερώτημα. *Μακενδόν*, 9, 139-160.
- Ντίνας, Κ. (2005). *Το γλωσσικό ιδίωμα της Κοζάνης. Φωνητική-Φωνολογία, Μορφολογία, Σύνταξη, Λεξιλόγιο*. Κοζάνη: Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης (Υπουργείο Πολιτισμού-Δήμος Κοζάνης).
- Ντίνας, Κ. (2006). Η Κουτσοβλαχική στο πλαίσιο των νεολατινικών γλωσσών. Το παράδειγμα της Σαμαρίνας. Στο: *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Όψεις της Δυτικής Μακεδονίας*, 225-237. Φλώρινα: Βιβλιολογεῖον. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022 από <http://users.uowm.gr/kdinas/wp-content/uploads/2016/01/%CE%97-%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%BF%CE%B2%CE%BB%CE%B1%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%83%CF%84%CE%BF->

[%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF-
%CF%84%CF%89%CE%BD-
%CE%BD%CE%B5%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BD
%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-
%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.pdf](#)

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

Ευδόπουλος, Ι.Γ. (2017). *Στοιχεία Νεοελληνικών Διαλέκτων*. Αθήνα: Πατάκης.

Παντελίδης, Ν. (2001). Πελοποννησιακός ιδιωματικός λόγος και Κοινή Νεοελληνική, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 21, 12-14 Μαΐου 2000: Πρακτικά 21ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*, (σσ.550-551.) Θεσσαλονίκη.

Παπαδάμου, Ε. (2018). *Το μορφολογικό σύστημα των βορείων ιδιωμάτων της Καστοριάς (στο φως των σχέσεων διαλεκτολογίας και βαλκανικής γλωσσολογίας)* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2022 από <https://ikee.lib.auth.gr/record/300400/?ln=el>

Παπαδοπούλου, Κ. (2020). *Νεοελληνικές Διάλεκτοι και Ιδιώματα στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Γυμνασίου. Η διδακτική αξιοποίηση της κρητικής διαλέκτου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2022 από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/72827>

Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α. & Τσάμη, Β. (2016). Στάσεις Μαθητών Δημοτικού προς την Αναπαριστώμενη Γεωγραφική Ποικιλότητα σε Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 36 (σσ. 331-341). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Παπαναστασίου, Γ. (2015). Η σημερινή κατάσταση των Νεοελληνικών διαλέκτων. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών*

- και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 23-48. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπατόλιας, Ν. (2019). *Η θέση της γεωγραφικής ποικιλότητας στην εκπαίδευση*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2022 από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/72520>
- Πλαδή, Μ. (2001). Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 21, (σσ. 618-629). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Πλαδή, Μ. (2008). *Διαλεκτικές συμπεριφορές σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο Πυργί της Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας. Γλωσσικές συμπεριφορές διαλεκτόφωνων παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε εκπαιδευτικό περιβάλλον*. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Πολίτης, Π. & Κουρδής, Ε. (2014). Η χρήση γεωγραφικών διαλέκτων σε τηλεοπτικές διαφημίσεις: Μια πρόταση για τη διδακτική τους αξιοποίηση. Στο Kotzoglou, G., Nikolou, E., Karatzola, E., Frantzi, K., Galantomos, I., Georgalidou, M., KourtiKazoulis, V., Papadopoulou, Ch., Vlachou, E. (επιμ.), *Selected papers of the 11th International Conference of Greek linguistics* (σ.σ. 1377-1389). Rhodes: University of the Aegean.
- Προφίλη, Ο. (2001). Οι μειονοτικές γλώσσες στην ευρωπαϊκή ένωση. Στο Α. Φ. Χριστίδης σε συν. Μ. Θεοδοωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, 132-135. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2022 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_c4/c_4_thema.htm
- Pavlou P. & A. Papapavlou (2004) Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14, 243-258.
- Ράπη, Χρ. (2020). *Οι ν.ε. διαλεκτικές ποικιλίες στο σχολείο: σύγχρονη πραγματικότητα και προτάσεις αξιοποίησής τους στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό

- Πανεπιστήμιο, Πάτρα Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2022 από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/72837>
- Ρομποπούλου, Μ. (2018). *Διγλωσσία στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης: η χρήση της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2022 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44991>
- Romaine, S. (2000). *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford:Oxford University Press.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η Κοινωνιογλωσσική Πλευρά της Διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σελλά-Μάζη, Α. Χατζηδάκη, Α. Ανδρούσου, Α. Ρεβυθιάδου, Π. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Διγλωσσία & διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, 20-69. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2022 από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6345/3/>
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλτη, Β. (2021). *Στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών απέναντι στη βλάχική γλώσσα* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2022, από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/72582>
- Στάμου, Α. & Ντίνας, Κ. (2011). Γλώσσα και τοπικότητες: η αναπαράσταση τοπικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου, Ι. Βαμβακίδου (Επιμ.), *Σύνορα, Περιφέρειες, Διασπορές* (σσ. 289-305). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Στάμου, Α., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, 13-55. Καβάλα:

- Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε 26 Νοεμβρίου, 2022 από
<https://www.openbook.gr/glossiki-poikilotita-kai-kritikoi-grammatismoι/>
- Συμεωνίδης, Χ. Π. (1977). Παρατηρήσεις στα κύρια χαρακτηριστικά των βόρειων νεοελληνικών ιδιωμάτων. Στο *Α' Συμπόσιο Γλωσσολογίας του Βορειοελλαδικού χώρου: Ήπειρος – Μακεδονία – Θράκη* (28-30 Απριλίου 1976), 63-71. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Τζακώστα, Μ. (2014). Οι γλωσσικές ποικιλίες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: σκέψεις και προβληματική για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 34 (σσ. 422-430). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2022 από:
http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=888&Itemid=354&lang=el
- Τζακώστα, Μ. (2016). Το Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. *Πρακτικά του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΠΕΕ*. Αθήνα: Διάδραση. 1251-1261.
- Τζακώστα, Μ. (2019). «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν οι διάλεκτοι»: Μύθοι και πραγματικότητες σχετικά με τη χρήση και τον ρόλο των νεοελληνικών γεωγραφικών διαλέκτων. *Revista de Estudos Hellenicos-To Ελληνικό Βλέμμα* 6, 33-41.
- Τζακώστα, Μ. (2020). Πώς οι διάλεκτοι μπορούν να γίνουν αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης: η περίπτωση της Κρητικής. Στο Στρατιδάκης, Ζ. (Επιμ.). *Η κρητική διάλεκτος: ιστορικότητα, εκφραστικό βάθος, διδακτικοί πειραματισμοί*. Ρέθυμνο: Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου. 71-92.
- Τζακώστα, Μ. (2022). Γλώσσα, κοινωνία και διάλεκτος. Στο Δ. Γούτσος & Σπ. Μπέλλα (επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζακώστα, Μ. & Μπετεινάκη, Ε. (2018). «Κουλαντρίζοντας τσι διαλέκτους στο σχολειό»: Η κρητική διάλεκτος ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας στην

- πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Revista de Estudos Hellenicos -To Ελληνικό Βλέμμα* 4.
Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2022 από: <https://crete.academia.edu/MarinaTzakosta>
- Τζιτζιλή, Χ. (2000). Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία. Στο
Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι
διάλεκτοί της*, 15-22. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τζιτζιλή, Χ. (2001). Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία. Στο
Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη
γλώσσα*, 168-174. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1938). *Νεοελληνική Γραμματική: Ιστορική Εισαγωγή*, τ.3.
Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Trudgill, P. 2003. Modern Greek dialects, a preliminary classification. *Journal of
Greek Linguistics* 4, 45-64.
- Τσάμη, Β., Φτερνιάτη, Α., & Α. Αρχάκης. 2016. Μαζική κουλτούρα, γλωσσική
ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού
γραμματισμού μαθητών/τριών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στο Α. Στάμου, Π. Πολίτης
& Α. Αρχάκης (Επιμ.) *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο
της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, 95 -
124. Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2022
από <http://www.saitapublications.gr/2016/05/ebook.202.html>
- Τσίγκου, Μ. (2015). Η τύχη της γλωσσικής ποικιλίας ως φορέα πολιτισμού στη
μετάφραση. Στο Ε. Κουρδής, Ε. Λουπάκη. (Επιμ.), *Η μεταφρασεολογική έρευνα
και η μεταφραστική πρακτική στον ελληνόφωνο χώρο*, 23-25 Μαΐου 2015:
Πρακτικά 4ης Συνάντησης Ελληνόφωνων Μεταφρασεολόγων. Θεσσαλονίκη.
Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022 από
http://echo.frl.auth.gr/4th_trad_congress/pdf/tsigkou.pdf
- Τσιπλάκου, Σ. & Χατζιωάννου, Ξ. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής
ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30
(σσ. 617-629). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Ανακτήθηκε 27
Νοεμβρίου, 2022 από:

http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el

Τσιπλάκου, Σ. (2015). Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου. Στο Τζακώστα, Μ. (Επιμ.), *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές* (σσ. 187-210). Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.

Τσιτσελίκης, Κ. (2001α). Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα. Στο Α. Φ. Χριστίδης σε συν. Μ.Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2022 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_c6/c_6_thema.htm

Τσιτσελίκης, Κ. (2001β). Προστασία των μειονοτικών γλωσσών. Στο Α. Φ. Χριστίδης σε συν. Μ.Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2022 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_c5/c_5_thema.htm

Τσιτσιπής, Λ. (2001α). Γλωσσική συρρίκνωση. Στο Α-Φ Χριστίδης σε συν. Μ.Θεοδοροπούλου (Επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 81-83). Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022 από, https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b3/index.html

Τσιτσιπής, Λ. (2001β). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο Α. Φ. Χριστίδης σε συν. Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 78-80). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2022 από, https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b2/index.html

Τσόκα, Ο. (2018). Διδιαλεκτική εκπαίδευση: η αντίδραση των μαθητών/-τριών του Πρότυπου Γυμνασίου της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων στη διδακτική μας πρόταση. *Μέντορας* 14 (σσ.25-47). Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2023 από: http://www.iep.edu.gr/library/images/uploads/psifiako_yliko/mentoras/issue16/2019-05-02_Mentor16__%CE%92.pdf

- Φλιάτουρας, Α. & Γαβριηλίδου, Ζ. (2019). «Γλωσσική αλλαγή και διδασκαλία: Σχέση μίσους ή αγάπης». Στο: Γ. Τσιγάρας, Ε. Ναξίδου & Δ. Στρατηγόπουλος (Επιμ.), *Ανδρί κόσμος. Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Κ. Χατζόπουλο* (σσ. 723-734). Θεσσαλονίκη: Σταμούλης. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου από https://www.researchgate.net/publication/340777855_Glossike_allage_kai_didaskalia_Schese_misous_e_agapes
- Χατζοπούλου, Α. (2021). *Μειονοτικές Γλώσσες-Διάλεκτοι: Αντιπαραθετική μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα πομάκικα και στα κρητικά* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου, 2022, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/50113>
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2001α). Η νέα ελληνική γλώσσα και η ιστορία της. Στο Α.-Φ. Χριστίδης σε συν. Μ.Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, σσ. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσα. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2022 από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d1/index.html
- Χριστίδης, Α. Φ. (2001β). Γλωσσική ομοιογένεια – Γλωσσική ποικιλομορφία. Στο Α. Φ. Χριστίδης et al. (επιμ.), *Γλώσσα-γλώσσες στην Ευρώπη* (σσ.15-18). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2022 από: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/A1b/index.html
- Yiakoumetti, A, (2007). Choice of classroom language in bidialectal communities: to include or to exclude the dialect? *Cambridge journal of Education*, Vol 37 (No1), 51-66. Retrieved November 25, 2022 from <http://yiakoumetti.github.io/pdf/YiakoumettiCJE2007.pdf>

Προγράμματα σπουδών

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου (2011) Υπουργική απόφαση ΦΕΚ 1562/27-6-2011 Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2022 από <http://users.sch.gr/akouts/programs.htm>

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003). Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2022 από http://ebooks.edu.gr/info/cps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο γυμνάσιο. (2011). Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2022 από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1,%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου (2021α). Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2022 από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου (2021β). Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2022 από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

*«Συγκριτική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάμεσα στα Βόρεια
ιδιώματα και στη Βλαχική γλώσσα»*

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Ονομάζομαι Τσουκάνη Ασπασία και το παρόν ερωτηματολόγιο είναι μέρος της έρευνας που διεξάγω στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα "Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Σκοπός μου είναι να διερευνήσω τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Βόρεια Ιδιώματα και τη Βλαχική γλώσσα. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς των νομών Πιερίας και Πέλλας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, δεν θα σας ζητηθεί να δηλώσετε σε κανένα σημείο το όνομά σας και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 8-10 λεπτά. Εάν χρειαστείτε οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με το ερωτηματολόγιο ή επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στη διεύθυνση του ηλεκτρονικού μου ταχυδρομείου: tsoukaniaspasia@gmail.com

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας και τη βοήθειά σας.

A. Δημογραφικά στοιχεία

A.1. Φύλο:

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

A.2. Ηλικία:

- ☐ κάτω των 25 ετών
- ☐ 25 – 35 ετών
- ☐ 36 – 45 ετών
- ☐ 46 – 55 ετών
- ☐ 56 ετών και άνω

A.3. Σπουδές:

- ☐ Βασικό πτυχίο
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

A.4. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

- ☐ 1 – 5 έτη
- ☐ 6 – 15 έτη
- ☐ 16 – 25 έτη
- ☐ άνω των 25 ετών

A.5. Ειδικότητα:

.....

A.6. Σχολική μονάδα στην οποία διδάσκετε:

- ☐ Γυμνάσιο
☐ Λύκειο (Γενικό, ΕΠΑΛ)

A.7. Η σχολική μονάδα στην οποία διδάσκετε βρίσκεται:

- Ο Στο νομό Πιερίας
Ο Στο νομό Πέλλας

A.8. Σε τι περιοχή βρίσκεται το σχολείο στο οποίο διδάσκετε;

- Ο Αστική
Ο Επαρχιακή
Ο Άλλο:

**A.9. Είστε φυσικός ομιλητής/ φυσική ομιλήτρια κάποιας γεωγραφικής ποικιλίας
(διαλέκτου ή ιδιώματος, π.χ. Κρητική, Ποντιακή, Βόρεια ιδιώματα κ.ά.);**

- Ο Ναι
Ο Όχι

A.10. Αν ναι, ποια διάλεκτος/ποιο ιδίωμα είναι;

.....

**A.11. Είστε φυσικός ομιλητής/ φυσική ομιλήτρια κάποιας άλλης γλώσσας (π.χ.
Αρβανίτικα, Βλάχικα, Λαντίνο, Ρομανί, Πομακικά κ.ά.);**

- Ο Ναι
Ο Όχι

A.12. Αν ναι, ποια άλλη γλώσσα (π.χ. Αρβανίτικα, Βλάχικα, Λαντίνο, Ρομανί, Πομακικά κ.ά.) είναι;

.....

A.13. Έχετε μαθητές που μιλούν κάποια διάλεκτο (π.χ. Κρητική, Ποντιακή, Βόρεια Ιδιώματα κ.ά.) ή κάποια άλλη γλώσσα (π.χ. Αρβανίτικα, Βλάχικα, Λαντίνο, Ρομανί, Πομακικά κ.ά.);

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Δεν γνωρίζω

B. Απόψεις εκπαιδευτικών γενικά απέναντι στις διαλέκτους/στα ιδιώματα και στις μειονοτικές γλώσσες

B.14. Ποια είναι η άποψη σας για τις διαλέκτους/ τα ιδιώματα;

☐ Θετική

☐ Αρνητική

☐ Ουδέτερη

B.15. Ποια είναι η αξία των διαλέκτων/ιδιωμάτων σε σχέση με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα;

☐ Ανώτερη

☐ Κατώτερη

☐ Ίση

B.16. Οι διάλεκτοι / Τα ιδιώματα αποτελούν πολιτιστική κληρονομιά;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Δεν γνωρίζω

B.17. Ποια είναι η άποψη σας για τις άλλες γλώσσες (π.χ. Αρβανίτικα, Βλάχικα, Λαντίνιο, Ρομανί, Πομακικά κ.ά.);

- ☐ Θετική
- ☐ Αρνητική
- ☐ Ουδέτερη

B.18. Ποια είναι η αξία των άλλων γλωσσών (π.χ. Αρβανίτικα, Βλάχικα, Λαντίνιο, Ρομανί, Πομακικά κ.ά) σε σχέση με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα;

- ☐ Ανώτερη
- ☐ Κατώτερη
- ☐ Ίση

B.19. Θεωρείται ότι πρέπει να διατηρηθούν οι άλλες γλώσσες (π.χ. Αρβανίτικα, Βλάχικα, Λαντίνιο, Ρομανί, Πομακικά κ.ά.) ;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Δεν γνωρίζω

Γ. Απόψεις εκπαιδευτικών απέναντι στο Βόρειο ιδίωμα

Στις επόμενες ερωτήσεις σημειώστε από 1 έως 5 ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας σας.

1: Διαφωνώ απόλυτα 2: Διαφωνώ αρκετά 3: Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ
4: Συμφωνώ αρκετά 5: Συμφωνώ απόλυτα

Γ.20.	Τα Βόρεια ιδιώματα είναι ισότιμα με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.	1	2	3	4	5
Γ.21.	Τα Βόρεια ιδιώματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.	1	2	3	4	5
Γ.22.	Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων στιγματίζει τους ομιλητές τους.	1	2	3	4	5
Γ.23.	Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους.	1	2	3	4	5
Γ.24.	Η χρήση των Βορείων ιδιωμάτων από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους.	1	2	3	4	5
Γ.25.	Διορθώνω βόρειους ιδιοματικούς τύπους στον προφορικό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.	1	2	3	4	5
Γ.26.	Διορθώνω βόρειους ιδιοματικούς τύπους στον γραπτό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.	1	2	3	4	5
Γ.27.	Είναι σημαντικό τα Βόρεια ιδιώματα και γενικά οι νεοελληνικές διάλεκτοι να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία.	1	2	3	4	5

Δ. Απόψεις εκπαιδευτικών απέναντι στη Βλαχική γλώσσα

Στις επόμενες ερωτήσεις σημειώστε από 1 έως 5 ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας σας. 1: Διαφωνώ απόλυτα 2: Διαφωνώ αρκετά 3: Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ 4: Συμφωνώ αρκετά 5: Συμφωνώ απόλυτα						
Δ.28.	Τα Βλάχικα είναι ισότιμα με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.	1	2	3	4	5
Δ.29.	Τα Βλάχικα είναι το ίδιο αποτελεσματικά ως μέσο επικοινωνίας με την Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.	1	2	3	4	5
Δ.30.	Η χρήση των Βλάχικων στιγματίζει τους ομιλητές τους.	1	2	3	4	5
Δ.31.	Η χρήση των Βλάχικων αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών τους.	1	2	3	4	5
Δ.32.	Η χρήση των Βλάχικων από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους.	1	2	3	4	5
Δ.33.	Διορθώνω τύπους των Βλάχικων στον προφορικό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.	1	2	3	4	5
Δ.34.	Διορθώνω τύπους των Βλάχικων στον γραπτό λόγο των μαθητών μου, αντικαθιστώντας τους με τύπους της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας.	1	2	3	4	5
Δ.35.	Είναι σημαντικό τα Βλάχικα και γενικά οι μειονοτικές γλώσσες (π.χ. Αρβανίτικα, Λαντίνο, Ρομανί, Πομακικά, Αρμένικα κ.ά.) να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία.	1	2	3	4	5