

Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας, Π. Παυλίδης  
(επιμέλεια)

# Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Πρακτικά 1ου Πανελληνίου  
Συνεδρίου Κριτικής  
Εκπαίδευσης  
20-22 Απριλίου 2018 |



Finn Creative Kevin © Finn

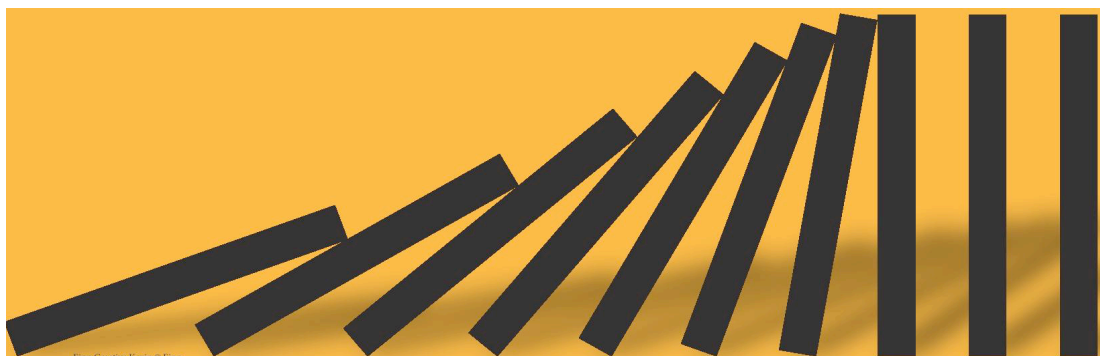
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης |

**Επ. Επιμέλεια: Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας, Π. Παυλίδης**  
**Εκδότης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο**  
**Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**  
**Θεσσαλονίκη 2019**

ISBN: 978-960-243-719-3

**Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας, Π. Παυλίδης**  
(Επιμέλεια)

# Η Κριτική Εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών



Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης  
20-22 Απριλίου 2018

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης



## Περιεχόμενα

<b>Εισαγωγή</b>	5
<b>Δέσποινα Αθανασιάδου</b>	10
<i>Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πλαίσιο επαγγελματικής αυτονομίας τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;</i>	
<b>Αθανάσιος Αϊδίνης</b>	21
<i>Η χρήση του πλαισίου της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου</i>	
<b>Αναστασία Αμπατζόγλου</b>	38
<i>Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η σχολική ηγεσία</i>	
<b>Αικατερίνη Βαλάρη, Κυριακή Γάτου</b>	47
<i>Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα στην εποχή της κρίσης</i>	
<b>Γεωργία Βασιλακάκη</b>	63
<i>Η θεωρητική πρόσληψη της μεθόδου project στην ελληνική εκπαίδευση</i>	
<b>Αλέξανδρος Βασιλειάδης</b>	81
<i>Διερεύνηση της Σύνδεσης του Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών με την Καθημερινότητα του Μαθητή: Μια Μελέτη Περίπτωσης για τα Μαθηματικά της ΣΤ Τάξης</i>	
<b>Ευαγγελία Βουρτσάκη, Βασιλική Καυκιά, Μαρία Χατζηθεοδωρίδου</b>	99
<i>Κριτικός Γραμματισμός στα Μέσα για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ως Γέφυρα που Ενώνει τους Λαούς του Χθες και του Σήμερα</i>	
<b>Κυριακή Γάτου</b>	115
<i>Αναλυτικό Πρόγραμμα και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Κριτική επισκόπηση</i>	
<b>Δήμητρα Γιάγκογλου, Κώστας Ντίνας</b>	128
<i>Αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές νηπιαγωγείου</i>	
<b>Μαρία Γιαλλούση</b>	147
<i>Δημοκρατική εναλλακτική εκπαίδευση και μετασχηματισμός της κοινωνίας</i>	
<b>Λαμπρίνα Γιώτη</b>	161
<i>Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων στο σύγχρονο φιλελεύθερο τοπίο</i>	
<b>Γεώργιος Γρόλλιος</b>	179
<i>Κριτική Εκπαίδευση και Γενική Διδακτική</i>	
<b>Δημήτριος Γρόλλιος, Γιάννης Πεχτελίδης</b>	187
<i>Βιοπαιδαγωγική, παιδική ηλικία και σχέσεις εξουσίας στην τηλεοπτική εκπομπή «Junior Music Stars»</i>	
<b>Μαλαματή Γρόλλιου</b>	198
<i>Η παρουσία των νεοελληνικών διαλέκτων στα εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό</i>	
<b>Φωτεινή Εγγλέζου</b>	220
<i>Η αντιλογία (debate) στο μεταίχμιο της κριτικής παιδαγωγικής και της ρητορικής παιδείας για την ανάπτυξη ενεργών πολιτών</i>	



<b>Ιωάννης Θωίδης, Νίκος Χανιωτάκης</b>	236
<i>Κατ' οίκον εργασίες: Μια αλλοτριωμένη μορφή εργασίας που αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες;</i>	
<b>Αικατερίνη Ιωαννίδου, Ροζαλία Ποζίδου, Ειρήνη Γεωργάκη-Κόλλια</b>	246
<i>«Φανταστικές μηχανές» – Οι μηχανές του B. Munari ως μέσο για την κριτική συνειδητοποίηση στο Δημοτικό σχολείο</i>	
<b>Σωτηρία Καλασαρίδου</b>	258
<i>Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής: Από τον Μαγικό Ρεαλισμό στον Ιστορικό Ρεαλισμό</i>	
<b>Βιβή Καξίρα, Εύη Καπλάνη</b>	275
<i>Η πρακτική της συνδιδασκαλίας ως μέσο κριτικής αναδιαμόρφωσης της εκπαίδευσης</i>	
<b>Εύη Καπλάνη</b>	281
<i>Κριτική επισκόπηση της μοντεσοριανής αγωγής</i>	
<b>Χρυσούλα Καραμπατζάκη, Φλωρεντία Αντωνίου, Μαρία Κοντοβά</b>	287
<i>Η έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών του Πανεπιστημίου</i>	
<b>Μαρία Κατσαφούρου, Έφη Παπαδημητρίου, Ευαγγελία Μπουγατζέλη</b>	309
<i>Η ανάγνωση ιστοπληροφοριών ως κριτική κοινωνική πράξη: Η περίπτωση μιας μαθήτριας από τη Συρία</i>	
<b>Γιάνα Κατσιαμπούρα</b>	330
<i>Επιστήμη, σεξισμός και κριτική εκπαίδευση: μαθαίνοντας από την Έβελυν Ριντ</i>	
<b>Παναγιώτα Καφετζή, Κατερίνα Καπετάνιου</b>	337
<i>Από την τάξη, στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Το σχολείο σαν πεδίο κοινωνικής δράσης για το περιβάλλον</i>	
<b>Φωτεινή Κουγιουμουτζάκη</b>	349
<i>Οι αντιλήψεις για το παιδί και την παιδική ηλικία στις κοινωνιολογικές θεωρίες της εκπαίδευσης</i>	
<b>Τριανταφυλλιά Κωστούλη, Ελευθέριος Καρακάσης</b>	365
<i>Προσδιορίζοντας την καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσα από τοπικές κοινότητες, αναλύοντας διαδρομές πρόσβασης/αποκλεισμού από την κειμενική γνώση: Μια κριτική ανάγνωση της σχέσης θεωρίας και πράξης</i>	
<b>Βασίλειος Κωτούλας, Χαράλαμπος Μπαρμπαρούσης</b>	385
<i>Τα χαρακτηριστικά της ιδιότητας του ενεργού πολίτη σύμφωνα με τις αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης</i>	
<b>Παναγιώτης Λαζανάς</b>	399
<i>Μιλώντας για «ένα απόθεμα γνώσεων, ώστε με βάση αυτό να αναπτύσσουν κριτική σκέψη» και για «μια γνώση πρόσφορη για περαιτέρω συσχετίσεις και γενικεύσεις»: το παράδειγμα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου ή πώς η κριτική εκπαίδευση παραβλέπεται στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας</i>	
<b>Αλίκη Λαοπίδου</b>	409
<i>Η ιδέα της «αποσχολιοποίησης» στα κείμενα του Ivan Illich</i>	
<b>Αντώνης Λενακάκης, Μαρία Κολτσιδά</b>	422
<i>Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης</i>	



<b>Τάσος Λιάμπας</b>	434
<i>Κριτική ανάλυση του λόγου για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στις οδηγίες των βιβλίων δασκάλου</i>	
<b>Σταμάτη Μαγαλιού, Μαρία Μπασματζίδου</b>	449
<i>Χτίζοντας Πρόγραμμα Ενδυνάμωσης Εκπαιδευτικών Π.Ε. στην περίοδο της Οικονομικής Κρίσης</i>	
<b>Κώστας Μάγος, Ευαγγελία Κιρκινέ</b>	468
<i>Αντιστάσεις των παιδιών στο πλαίσιο της εθνοκοινοκρατικής διαπαιδαγώγησης σε ένα ελληνικό, δημόσιο νηπιαγωγείο</i>	
<b>Θέκλα Μιχάλογλου</b>	491
<i>Η σχολική τάξη ως τόπος διαπολιτισμικής έκφρασης και αποδοχής</i>	
<b>Καλλιόπη Μούντζελου</b>	503
<i>Η αυτορρύθμιση ως απάντηση στην πειθαρχία</i>	
<b>Χρύσα Μουτσιάνα</b>	513
<i>Η βιωματική παιδαγωγική της δημοκρατικής συμμετοχής και η αναστοχαστική κουλτούρα στο σχολείο</i>	
<b>Ανδρεανή Μπάιτελμαν</b>	522
<i>Ο ρόλος της διαίσθησης και του κριτικού στοχασμού σε διαδικασίες λήψης απόφασης: Μια πρόταση βασισμένη στη θεωρία της διττής συλλογιστικής διεργασίας (dual process theory)</i>	
<b>Ευτέρπη Μπαμπίτσα, Ιωακείμ Ναβροζίδης, Ειρήνη Πανταζή, Κατερίνα Παπαγεωργίου, Χρυσούλα Στρούνη</b>	531
<i>Μέλη φοιτητικών παρατάξεων μιλούν για την οικονομική κρίση, το προσφυγικό και τον νεοναζισμό: η περίπτωση της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ. υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης</i>	
<b>Ελευθερία Ξενάκη</b>	546
<i>Η φτώχεια των Ρομά ως κομμάτι του κοινωνικού αποκλεισμού και η παθολογικοποίησή της</i>	
<b>Ελένη Ξεφτέρη</b>	561
<i>Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία με τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων: Μια διδακτική παρέμβαση με βάση το από πάνω προς τα κάτω μοντέλο διδασκαλίας</i>	
<b>Στέλιος Πανταζίδης</b>	590
<i>Από την Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στο Critical Gaming Pedagogy</i>	
<b>Γεωργία Παντίδου, Μαρία Παπαρούση, Παναγιώτης Πολίτης</b>	604
<i>Προσεγγίζοντας κριτικά τη διδασκαλία της Ποίησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη συνδρομή των ΤΠΕ</i>	
<b>Ελένη Παπαδοπούλου</b>	619
<i>Οι απεικονίσεις των φύλων στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας του μειονοτικού σχολείου</i>	
<b>Κωνσταντίνα Παπακώστα</b>	638
<i>Αναγνώσεις της Αρχαίας Ιστορίας: Μια κριτική προσέγγιση των σχολικών αρχαιολογικών αφηγήσεων υπό το πρίσμα της ιδεολογικής αποικιοποίησης</i>	



<b>Μαρία Παπαρούση, Κώστας Μάγος, Παναγιώτης Πολίτης</b>	658
<i>Καινοτόμες δράσεις στα γνωστικά αντικείμενα της λογοτεχνίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: προσεγγίζοντας με κριτικό τρόπο ζητήματα πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας</i>	
<b>Κωνσταντίνος Πατλακίδης, Θεοπούλα (Πόπη) Διαμαντάκη, Ελεωνόρα Κατσαντούρα, Ευαγγελία (Λία) Λόζγκα, Τριάδα Παπατζίκη, Ελίνα Τσαχιρίδου</b>	670
<i>Εκπαίδευση εκπαιδευτριών για τη διδασκαλία μεταναστών στην ελληνική γλώσσα με βάση τη θεωρία του Πάουλο Φρέιρε. Σχεδιασμός και διαμόρφωση του περιεχομένου του προγράμματος και διδασκαλία των μεταναστών</i>	
<b>Μαρία Πατσικουρίδη, Αικατερίνη Περπερίδου,</b>	693
<i>Paulo Freire και Michael Apple: μια σύγκριση των θέσεών τους για το Αναλυτικό Πρόγραμμα</i>	
<b>Έφη Παυλίδου</b>	706
<i>Η εκπαιδευτική πολιτική της μεταξικής δικτατορίας απέναντι στις μειονότητες: η περίπτωση των Σλαβοφώνων</i>	
<b>Αφροδίτη Ρίζου</b>	717
<i>Η επιρροή των ιδεών της Παιδαγωγικής του Καταπιεζόμενου του Paulo Freire στο Θέατρο του Καταπιεζόμενου του Augusto Boal</i>	
<b>Ιωάννα Σαββίδου</b>	730
<i>Σχολικά Εγχειρίδια και Ιδεολογία: Η περίπτωση της σειράς εγχειριδίων Man and his Changing Society του Harold Rugg</i>	
<b>Στάθης Σκλαβενίτης, Δημήτριος Κοτσιφάκος</b>	740
<i>Μεταδομισμός και νεωτερικότητα στην διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</i>	
<b>Κώστας Σκορδούλης, Γιάννα Κατσιαμπούρα</b>	752
<i>Για την Επιστημονική Μέθοδο και τη Διαλεκτική</i>	
<b>Μαρίνα Σούνογλου</b>	759
<i>Η έννοια του πολίτη στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής</i>	
<b>Μαρία Στυλιανού</b>	772
<i>Τυπικές και άτυπες εκδοχές της σχολικής ιστορίας. Ο λόγος των εκπαιδευτικών στις σχολικές γιορτές μεταπολεμικά (1949-1974)</i>	
<b>Αναστασία Τσούνη</b>	786
<i>Αναπληρώτριες στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης και μητρότητα</i>	
<b>Γλυκερία Φίστα, Έφη Παπαδημητρίου, Ευαγγελία Φίστα</b>	805
<i>Κριτικοί [πολυ]γραμματισμοί σε αλλοδαπούς μετανάστες κρατούμενους στις φυλακές Διαβατών: Το κλειδί της πόρτας για τον “έξω” κόσμο</i>	
<b>Παρασκευή Φωτάκη, Χριστίνα-Αγαθή Χατζηκωνσταντινίδου</b>	838
<i>Η εκπαίδευση μέσα από τα μάτια του Erich Fromm</i>	
<b>Αντριανή Χριστοδούλου</b>	847
<i>Προοδευτική Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική στις καπιταλιστικές κοινωνίες</i>	



## Αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές νηπιαγωγείου

**Δήμητρα Γιάγκογλου**

Νηπιαγωγός, 12<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Βέροιας

**Κώστας Ντίνας**

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

### Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά και στον ελληνικό χώρο γίνονται διδακτικές προτάσεις και έρευνες (Κασκαμανίδης & Ντίνας 2004, Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009, Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010, Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη, Αρχάκης & Τσάμη, 2013, Μαρωνίτη & Στάμου, 2015, Αθανασιάδης, 2016), οι οποίες εστιάζουν στη διδακτική αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών. Τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, το ΔΕΠΠΣ (Υ.Α. Γ2/210728, ΦΕΚ304 – Β/13-03-03, 2003) και το ΑΠΣ (2011) υποστηρίζουν τη γλωσσική ποικιλότητα και πρεσβεύουν ότι σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού (ΑΠΣ, 2011:205). Ωστόσο, αν και υπάρχει το θεωρητικό πλαίσιο, η διδασκαλία των γλωσσικών ποικιλιών απουσιάζει από το ελληνικό νηπιαγωγείο. Οι διδακτικές «απόπειρες» που έχουν γίνει ως τώρα στον ελληνικό χώρο αφορούν στην πρόταση και εφαρμογή προγραμμάτων γλωσσικής ποικιλότητας σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το νηπιαγωγείο αποτελεί έναν αχαρτογράφητο και συγχρόνως προκλητικό χώρο αναφορικά με αυτό το ερευνητικό πεδίο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού αναφορικά με τη γλωσσική ποικιλότητα, το οποίο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και ειδικότερα ότι οι γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές, κοινωνικές, λειτουργικές) αποτελούν ζωντανό κομμάτι της ελληνικής γλώσσας. Κάνοντας μία σύντομη αποτίμηση της παρέμβασής μας, θα λέγαμε ότι αυξήθηκε η κοινωνιογλωσσική επίγνωση των παιδιών και ότι τα παιδιά δείχνουν να αποδέχονται τη γλωσσική ετερογένεια ως κάτι φυσικό, αν και έχουν ήδη σχηματίσει στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με τις γλωσσικές ποικιλίες.

### Λέξεις-κλειδιά

Γλωσσική ποικιλότητα, κριτικός γραμματισμός, ΜΜΕ, νηπιαγωγείο

### Εισαγωγή

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, η γλωσσική ποικιλότητα τείνει τα τελευταία χρόνια να αποκτά όλο και πιο πολύ πρόσφορο έδαφος έναντι της γλωσσικής ομογενοποίησης. Οι γλωσσικές ποικιλίες και διάλεκτοι άρχισαν να βγαίνουν από το περιθώριο και να αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερα θετικό πνεύμα ως φορείς πολιτισμικής και γλωσσικής αξίας (Ντίνας, 2015: 167). Οι νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντανακλούν τις θέσεις των εκπαιδευτικών κινήματων των πολυγραμματισμών και του κριτικού γραμματισμού, επαναφέρουν το θέμα της γλωσσικής πολυμορφίας και της διδακτικής αξιοποίησής της (Ντίνας & Σωτηρίου, 2015: 124).





Ακόμη, οι νεότερες προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία και την εκπαίδευση στον γραμματισμό (literacy education), όπως οι Σπουδές Νέου Γραμματισμού (New Literacy Studies • Gee 2000, μεταξύ άλλων), έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην αξιοποίηση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών στο σχολείο (Μαρωνίτη, Στάμου κ.ά., 2016: 59). Στις σύγχρονες κοινωνίες δυτικού τύπου, τα παιδιά καθημερινά έρχονται σε επαφή με ένα πλήθος πολυτροπικών κειμένων μαζικής παιδικής και ενήλικης κουλτούρας και συχνά αποτελούν «αφανείς τηλεθεατές» των κειμένων της ενήλικης μαζικής κουλτούρας (Μαρωνίτη, Στάμου κ.ά., 2016: 59). Δεδομένων των παραπάνω, τα μέσα μαζικής κουλτούρας αποτελούν μία ιδιαίτερα ελκυστική πηγή γλωσσικού πλούτου, η οποία είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Λαμβάνοντας υπόψη τις επιταγές του κριτικού γραμματισμού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα σήριαλ και τις παιδικές σειρές κινουμένων σχεδίων, για να φέρει τα παιδιά σε επαφή με όλες τις διαστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας. Συγχρόνως, πρέπει να έχει υπόψη ότι συνήθως η γλωσσική ποικιλότητα αναπαρίσταται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας στερεοτυπικά και η αναπαράστασή της τείνει να προάγει τη γλωσσική ομογενοποίηση και όχι την ετερογένεια.

Βασικός, λοιπόν, σκοπός της διδακτικής αξιοποίησης είναι η δημιουργική ενσωμάτωση της γλωσσικής ποικιλότητας στα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας (Ντίνας, 2015: 168) με σκοπό την άρση κοινωνικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών προκαταλήψεων. Κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές μας να εφοδιαστούν με όλες εκείνες τις δεξιότητες οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς και κριτικούς χρήστες όλων των εκφάνσεων της γλώσσας. Η αξιοποίηση τόσο των γλωσσικών εμπειριών που φέρουν οι μαθητές, όσο και των γλωσσικών αναπαραστάσεων των γλωσσικών ποικιλιών μέσα από τη λογοτεχνία και τα μέσα μαζικής κουλτούρας, μπορεί να αποτελέσει μοχλό δημιουργίας πολιτών ενός κόσμου που σέβεται την ετερότητα.

Σχεδιάσαμε λοιπόν και υλοποιήσαμε τη διδακτική μας παρέμβαση έχοντας ως σκοπό να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τις γλωσσικές ποικιλίες και διαλέκτους και να ενισχύσουμε την κριτική γλωσσική τους επίγνωση, μεταστρέφοντας τις οποιεσδήποτε προκαταλήψεις και αντιλήψεις σε σχέση με τη γλωσσική ποικιλότητα. Αξιοποιήσαμε τόσο τις γλωσσικές εμπειρίες που έφεραν οι μαθητές μας, όσο και τις γλωσσικές αναπαραστάσεις των γλωσσικών ποικιλιών μέσα από τη λογοτεχνία και τα μέσα μαζικής κουλτούρας.

### **Γλωσσική ποικιλότητα**

Η ιδέα της γλωσσικής ομοιογένειας αποτελεί μια παρωχημένη αντίληψη για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον που μιλιέται, γεγονός που σημαίνει ότι επηρεάζεται από αυτό. Η γλωσσική ποικιλότητα με τις πολλές της διαστάσεις απασχόλησε και απασχολεί ένα ευρύ φάσμα ερευνητών γλωσσολόγων, κοινωνιογλωσσολόγων και παιδαγωγών. Μία από τις πιο σύγχρονες και αποδεκτές σήμερα κατηγοριοποιήσεις της γλωσσικής ποικιλότητας είναι αυτή που πρότεινε ο λειτουργικός γλωσσολόγος M.A.K Halliday, η οποία και διακρίνει τις ποικιλίες σε ποικιλίες σύμφωνα με τον χρήστη και σε ποικιλίες σύμφωνα με τη χρήση (Ντίνας, 2013: 266).

Οι ποικιλίες με βάση τον χρήστη διακρίνονται σε δύο μεγάλες ομάδες: τις γεωγραφικές (οριζόντια διαστρωμάτωση) και τις κοινωνικές (κάθετη διαστρωμάτωση) και μας



αποκαλύπτουν στοιχεία της ταυτότητας του ομιλητή/ ομιλήτριας. Ο τρόπος που μιλά κάποιος καθορίζεται από την κοινωνική καταγωγή ή ακόμα και τη γεωγραφική του προέλευση και αντανάκλα την κοινωνική τάξη πραγμάτων με την έννοια της κοινωνικής δομής (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 92).

Οι γεωγραφικές ποικιλίες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στις διαλέκτους και τα ιδιώματα. Η δημιουργία τόσο των τοπικών ιδιωμάτων όσο και των διαλέκτων είναι αποτέλεσμα της γεωγραφικής απομόνωσης ή απόστασης (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009: 13). Οι κοινωνικές ποικιλίες ή κοινωνιολέκτοι άρχισαν να απασχολούν τη γλωσσική έρευνα μετά τον πόλεμο και την υποχώρηση των γεωγραφικών διαλέκτων (Κακριδή, Κατή κ.ά., 1999: 103). Χωρίζονται και αυτές σε δύο κατηγορίες: τις κοινωνιολέκτους και τις ιδιολέκτους. Οι κοινωνιολέκτοι αντανάκλουν την κοινωνική – ταξική ταυτότητα του χρήστη και οι ιδιολέκτοι την προσωπική ποικιλία ή το ύφος ενός ατόμου (Ντίνας, 2013: 266). Οι κοινωνικές ποικιλίες δημιουργούνται με βάση τους παράγοντες που διαμορφώνουν την κοινωνική δομή μιας κοινωνίας, όπως η ηλικία (π.χ. γλώσσα των νέων), το φύλο (π.χ. αρσενικός και θηλυκός τρόπος ομιλίας), το επάγγελμα (π.χ. ναυτικοί, χτίστες,μπογιατζήδες), την κοινωνική τάξη (π.χ. λαϊκή γλώσσα, γλώσσα του περιθωρίου) κ.ά (Κακριδή, Κατή, Νικηφορίδου, 1999: 103). Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να δρουν ταυτόχρονα και να διαμορφώνουν την ιδιολέκτο του κάθε χρήστη.

Οι ποικιλίες ως προς τη χρήση ή λειτουργικές ποικιλίες (registers) προσδιορίζονται από διαφορές στη χρήση, οι οποίες προκύπτουν ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση στην οποία πραγματώνεται ο λόγος (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 88). Ο Halliday διακρίνει τις λειτουργικές ποικιλίες σε τρεις ομάδες. Οι ποικιλίες μέσου, όπου η διαφοροποίηση σχετίζεται με τον τρόπο ή το μέσο όπου πραγματοποιείται η επικοινωνία (π.χ. προφορικός, γραπτός, υβριδικός λόγος) (Hudson, 1980: 48, Ντίνας, 2013: 266). Οι ποικιλίες τόνου ή ύφους δηλώνουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών και τις στάσεις τους σε σχέση με το αντικείμενο του λόγου τους (λ.χ. οικείος, επίσημος, ανεπίσημος, φιλικός λόγος) (Ντίνας, 2013: 266). Οι ποικιλίες πεδίου αποτελούν την πιο προφανή διάσταση της λειτουργικής ποικιλίας, καθώς σχετίζονται με το θέμα ή τη φύση της κοινωνικής δραστηριότητας, στα πλαίσια της οποίας πραγματώνεται ο λόγος (δημοσιογραφικός, επιστημονικός λόγος κ.ά. ) (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 65). Οι τρεις αυτές διαστάσεις των λειτουργικών ποικιλιών στην πραγματικότητα αλληλοσυνδέονται, καθώς ο ομιλητής/ομιλήτρια μπορεί να εναλλάσσει το ύφος της ομιλίας του ανάλογα με το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται (Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου, 1999: 104). Τα μέλη των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών μπορούν να μεταβαίνουν στη χρήση και εναλλαγή διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας.

### ***Παράγοντες ανάδειξης μιας γλωσσικής ποικιλίας σε πρότυπη γλώσσα***

Η λογοτεχνία, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το διαδίκτυο αποτελούν τους τρεις βασικούς πυλώνες ανάδειξης μιας γλωσσικής ποικιλίας σε πρότυπη γλώσσα.

Στη διεθνή κοινότητα αλλά και στην Ελλάδα ένας από τους παράγοντες που καθόρισε και προσέδωσε κύρος σε μια γλωσσική ποικιλία και συγχρόνως συνηγόρησε στην ανάδειξή της σε πρότυπη ποικιλία υπήρξε η λογοτεχνία. Στις μέρες μας, ο ρόλος της λογοτεχνίας ως παράγοντας διαμόρφωσης και επιβολής μιας γλωσσικής ποικιλίας έχει εξασθενήσει και την κυριαρχία σε αυτόν τον τομέα έχουν πλέον τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τα οποία από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα έχουν αναλάβει ηγετικό ρόλο στη διαμόρφωση των



κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, γλωσσικών -και όχι μόνο- επιλογών των ανθρώπων (Ντίνας, 2013: 279).

Τα ΜΜΕ έχουν τη δύναμη και τη δυνατότητα να προωθήσουν τόσο τη γλωσσική ομογενοποίηση και τις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες (Stuart – Smith, 2006: 141-148, Archakis 2014: 47 στο Αθανασιάδης, 2016: 24), όσο και τη γλωσσική ποικιλότητα. Σύγχρονες έρευνες στη Ελλάδα (Στάμου & Ντίνας, 2011, Κουρδής & Πολίτης 2014, Στάμου & Μαρωνίτη, 2013), οι οποίες αφορούν στη μελέτη της ταυτότητας των χαρακτήρων οι οποίοι σε τηλεοπτικές σειρές, σε διαφημίσεις και σε παιδικές ταινίες χρησιμοποιούν μη πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η απεικόνιση των γλωσσικών ποικιλιών στα κείμενα μαζικής κουλτούρας τελικά δεν προωθεί τη γλωσσική ετερογένεια, αλλά την πρότυπη γλωσσική ποικιλία. Η διαχείριση της γλωσσικής ποικιλότητας από τα μέσα μαζικής κουλτούρας καταδεικνύει τον ηγεμονικό ρόλο που διαδραματίζουν στην κατασκευή των σύγχρονων ιδεολογικών ταυτοτήτων.

Τα τελευταία χρόνια, σε σχέση με τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη γλώσσα, έκανε την εμφάνισή του ένας νέος πολύ δυναμικός παράγοντας, το Διαδίκτυο, του οποίου η εξάπλωση φαίνεται να ευνοεί την ανάδειξη της γλωσσικής διαφορετικότητας. Το Διαδίκτυο έχει διαμορφώσει έναν νέο τύπο επικοινωνίας, την «Επικοινωνία μέσω υπολογιστή» (Computer – Mediated Communication), η οποία χρησιμοποιεί έναν τύπο υβριδικού λόγου, που προέρχεται από την ανάμειξη στοιχείων του προφορικού και του γραπτού λόγου (Ντίνας, 2013: 283). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (λ.χ. facebook, twitter) αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του τρόπου επικοινωνίας, όπου ο κάθε χρήστης διαμορφώνει ο ίδιος τον τρόπο που θα εκφραστεί, χωρίς να είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει τις συμβάσεις μιας τυπικής επικοινωνίας. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι το Διαδίκτυο προάγει τη γλωσσική πολυμορφία, δίνοντας ελεύθερο χώρο στον καθένα να εκφραστεί δημιουργικά και διαφορετικά.

### ***Η γλωσσική ποικιλία στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου***

Όσο αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, ανατρέχοντας στα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν το νηπιαγωγείο, αντιλαμβανόμαστε ότι τόσο η γλωσσική ποικιλία όσο και η διδακτική της αξιοποίηση είναι δύο έννοιες που εμφανίζονται στα αναλυτικά προγράμματα της τελευταίας δεκαετίας.

Στο ΔΕΠΠΣ (2003) για το νηπιαγωγείο η γλωσσική ποικιλότητα αντιμετωπίζεται ως ένα κομμάτι της διαφορετικότητας και περιορίζεται στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων οι οποίες παροτρύνουν τα παιδιά να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους (ΔΕΠΠΣ, 2003: 600).

Το νέο αναλυτικό πιλοτικό πρόγραμμα του 2011 για το νηπιαγωγείο είναι ένα πρόγραμμα το οποίο στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και για τη διατύπωση των βασικών του παιδαγωγικών αρχών λαμβάνει υπόψη τις αλλαγές που έχουν συμβεί την τελευταία δεκαετία σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Αναγνωρίζει τον αυξημένο αριθμό των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της παγκόσμιας κοινότητας για την υιοθέτηση προγραμμάτων σπουδών τα οποία στοχεύουν στη διά βίου μάθηση, στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, της φτώχειας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, που θα καταστήσουν τα άτομα ικανά να ανταποκριθούν στις επιταγές του 21<sup>ου</sup> αιώνα (ΑΠΣ 1<sup>ο</sup> Μέρος, 2011: 5). Στο ΑΠΣ (2011) η



γλωσσική ποικιλότητα (είτε αφορά γλωσσικές ποικιλίες, διαλέκτους της ελληνικής, είτε άλλες γλώσσες), η οποία υπάρχει ενδεχομένως στην τάξη, αντιμετωπίζεται ως πλούτος και αποτελεί έναυσμα για την υλοποίηση δραστηριοτήτων οι οποίες καλλιεργούν τον σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα και συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα (ΑΠΣ 3<sup>ο</sup> Μέρος, 2011: 205).

### **Κριτικός γραμματισμός και γλωσσική ποικιλία**

Ο Κριτικός Γραμματισμός αποτελεί την πιο σύγχρονη παιδαγωγική διδακτική πρόταση, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης των μαθητών. Η Κριτική Γλωσσική επίγνωση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίζουν τη δύναμη που κρύβεται στον λόγο του ομιλητή ή του συγγραφέα, να βρίσκουν τρόπους, ώστε οι ίδιοι να επιβάλλονται λιγότερο στους ακροατές τους, να μη διακόπτουν τον συνομιλητή ή να τον διακόπτουν όσο το δυνατόν λιγότερο, να δίνουν στους άλλους χρόνο, για να μιλήσουν και να αποκτήσουν επίγνωση των τρόπων με τους οποίους μία γλωσσική ποικιλία γίνεται νόρμα, των τρόπων με τους οποίους συγκεκριμένοι άνθρωποι κυριαρχούν στη διάδραση και των τρόπων με τους οποίους η γλώσσα διαμορφώνει την αντίληψή μας για τον κόσμο (Ρογδάκη, 2012: 18). Ειδικά η γλωσσική ποικιλότητα, υπό το πρίσμα της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, αποκτά το νόημα της ετερογλωσσίας. Δηλαδή, δεν αναφέρεται απλώς στο πλήθος των ποικιλιών, αλλά και στον ανταγωνισμό που αναπτύσσεται μεταξύ των διαφορετικών κοινωνιογλωσσικών συστημάτων μιας γλωσσικής κοινότητας. (Στάμου, 2012: 24).

Απώτερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, που μπορούν να αναστοχαστούν κριτικά, ώστε να αντιληφθούν την κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και να μπορέσουν να επέμβουν και να μεταβάλουν τις ανισότητες που προέρχονται από τους θεσμικούς παράγοντες. Η γλωσσική ποικιλότητα των μαθητών μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διδακτικής αξιοποίησης, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές των κοινοτήτων τους και της γλώσσας που παράγεται σε αυτές (Ντίνας & Γώτη, 2016: 45) και να απομυθοποιήσουν, μέσα από δημιουργικές γλωσσικές πρακτικές, την ηγεμονία της πρότυπης γλώσσας.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τα αναλυτικά προγράμματα δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τη γλωσσική ποικιλότητα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο τη δημιουργία δημοκρατικών πολιτών, που σέβονται την ετερογένεια και στοχάζονται κριτικά πάνω στις ισχύουσες αντιλήψεις που την αφορούν.

### **Σκοπός της παρέμβασης**

Σκοπός της παρέμβασής μας ήταν η ευαισθητοποίηση των νηπίων σε σχέση με τις γλωσσικές ποικιλίες. Επιχειρήσαμε να απαντήσουμε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Μπορούν τα νήπια να αναγνωρίσουν τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές) της γλώσσας μας;
- Μπορούν τα νήπια να αναγνωρίσουν διαισθητικά τόσο τα βασικά χαρακτηριστικά του βορειοελλαδίτικου ιδιώματος της περιοχής μας όσο και άλλων ιδιωμάτων;
- Μπορούν τα νήπια να αναγνωρίσουν τον σκοπό που εξυπηρετεί η χρήση των γεωγραφικών και κοινωνικών ποικιλιών στα κείμενα μαζικής κουλτούρας (τηλεοπτικά σίριαλ, διαφημίσεις, κινούμενα σχέδια, θεατρικές παραστάσεις);



### **Μεθοδολογία της παρέμβασης**

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2016–2017 στο 12<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο Βέροιας. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν είκοσι τρία νήπια, δέκα αγόρια και δεκατρία κορίτσια, ηλικίας 5-6 χρονών. Από τα είκοσι τρία νήπια ένα ήταν αλβανικής καταγωγής και μεταξύ των παιδιών δεν υπήρχε διαλεκτόφωνος μαθητής/τρια. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι η πληθυσμιακή σύνθεση των κατοίκων της Βέροιας χαρακτηρίζεται για την ετερότητά της. Στη Βέροια συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται αρμονικά τέσσερις μεγάλες πολιτισμικές ομάδες: ντόπιοι γηγενείς Βεροιώτες, Βλάχοι, Πόντιοι και Μικρασιάτες, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων στην καθημερινή της ζωή χρησιμοποιεί την ΚΝΕ. Παρόλα αυτά, όλοι σχεδόν οι κάτοικοι έχουν συγγενείς που χρησιμοποιούν τις αντίστοιχες γλωσσικές ποικιλίες στις ενδοοικογενειακές και φιλικές συναναστροφές τους. Τα παιδιά, λοιπόν, έρχονται σε επαφή με τις γεωγραφικές ποικιλίες του τόπου τους και, μολονότι δεν είναι τα ίδια ενεργοί και συνειδητοί χρήστες τους, έχουν προσωπικά βιώματα της χρήσης των εν λόγω ποικιλιών.

Την ευθύνη για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων είχε η νηπιαγωγός του τμήματος. Η διδακτική παρέμβαση διήρκεσε πέντε μήνες (Δεκέμβριος 2016 – Απρίλιος 2017) και διαρθρώθηκε σε τρεις φάσεις.

- I. Προ- φάση
- II. Κύρια φάση
- III. Μετά- φάση

Ειδικότερα, η προ- φάση λειτούργησε ως οδηγός για την ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των παιδιών και για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της κύριας φάσης της παρέμβασης. Τα νήπια συμμετείχαν σε μία δραστηριότητα η οποία αποτέλεσε το έναυσμα για συζήτηση και καταγραφή των απόψεων των νηπίων σχετικά με τη γλωσσική ποικιλότητα. Η ερευνήτρια κατέγραψε τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τις γλωσσικές ποικιλίες που μας περιβάλλουν. Στην κύρια φάση πραγματοποιήθηκαν ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες, σχετικές με τους θεματικούς άξονες της παρέμβασης. Για κάθε θεματικό άξονα σχεδιάστηκαν δραστηριότητες οι οποίες ήταν σύμφωνες με το μοντέλο της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης και προήγαγαν την ενεργό- βιωματική συμμετοχή όλων των παιδιών. Επίσης, σε αυτή τη φάση τα νήπια είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και με φυσικούς ομιλητές των γεωγραφικών ποικιλιών που διερευνήσαμε. Η μετά-φάση λειτούργησε ως μετέλεγχος του προγράμματος. Η νηπιαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να συμπληρώσουν ατομικά ερωτηματολόγια, προκειμένου να προβούν σε αξιολόγηση τόσο του προγράμματος όσο και της δικής τους συμμετοχής και των γνώσεων που κατέκτησαν. Επειδή τα παιδιά δεν μπορούσαν να συμπληρώσουν μόνα τους το ερωτηματολόγιο, η νηπιαγωγός κατέγραφε τις απαντήσεις του κάθε παιδιού.

### **Η εκπαιδευτική προσέγγιση**

Για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης και την υλοποίηση του προγράμματος του κριτικού γραμματισμού χρησιμοποιήθηκε η δραστηριοκεντρική προσέγγιση (task-based learning) (Willis 1996, στο Μαρωνίτη, Αμαραντίδου κ.ά. 2016: 2). Η συγκεκριμένη προσέγγιση κρίνεται κατάλληλη για παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς διαμορφώνεται ένα πολυτροπικό, διεπιδραστικό και παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης (Μαρωνίτη, Αμαραντίδου κ.ά. 2016: 2). Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε



δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και επινόησης λύσεων, μέσα από τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, τη διεπίδραση και τη συναπόφαση (Μαρωνίτη, Στάμου κ.ά. 2016: 61).

Σύμφωνα λοιπόν με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση, η εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνεται και υλοποιείται σε τρία βασικά στάδια:

α) Προ-στάδιο/ Στάδιο Προετοιμασίας: σε αυτό το στάδιο επιδιώκεται ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών και η προετοιμασία τους για το θέμα της κύριας δραστηριότητας μέσα από ένα πολυτροπικό πλαίσιο, όπου περιέχονται οι κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές οι οποίες θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών (Dornyei 2001, στο Μαρωνίτη κ.ά. 2016: 62).

β) Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας: κύριος στόχος αυτού του σταδίου είναι η ομαδική εργασία, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να εμπλακούν ενεργά στη δραστηριότητα, να συνεργαστούν, να διεπιδράσουν, να αναζητήσουν λύσεις και να δημιουργήσουν. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και υποστηρίζει τη δραστηριότητα, παρέχοντας βοήθεια και ανατροφοδότηση. Με την ολοκλήρωση του έργου τους, κάποιες ομάδες παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην ολομέλεια.

Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων, ο εκπαιδευτικός παρέχει ανάδραση και καθοδήγηση, όταν χρειαστεί. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της αναφοράς και της παρουσίασης του έργου της κάθε ομάδας, προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις απόψεις τους, να συγκρίνουν τα έργα των ομάδων και να σχολιάσουν τα αποτελέσματα (Μαρωνίτη κ.ά. 2016: 62).

γ) Μετα-στάδιο: Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία σε δραστηριότητες (κριτικής) γλωσσικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, ανακυκλώνουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση και την αναπλαισιώνουν μέσω της συμμετοχής τους σε συνεργατικές δραστηριότητες και παιχνίδια (Μαρωνίτη κ.ά. 2016: 62).

### **Το εκπαιδευτικό υλικό**

Το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε απευθύνεται σε μαθητές προσχολικής ηλικίας και μπορεί με κατάλληλες τροποποιήσεις να χρησιμοποιηθεί και από μαθητές Α΄ Δημοτικού. Για τον σχεδιασμό του προηγήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση ανάλογων προγραμμάτων (Αθανασιάδη 2016, Μαρωνίτη κ.ά. 2016, Πολίτης & Κουρδής, 2014, Τσάμη κ.ά., 2016, Φτερνιάτη κ.ά. 2016, κ.ά.). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης επιλέχθηκε, όπως προαναφέρθηκε, η δραστηριοκεντρική προσέγγιση, η οποία προσαρμόστηκε, ώστε να εξυπηρετήσει τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Οι διαστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στις οποίες εστίασαμε κατά τη διδακτική παρέμβαση είναι ο χώρος ως οριζόντια (γεωγραφικές ποικιλίες) και ως κάθετη (κοινωνικές ποικιλίες: κοινωνική τάξη, γλώσσα των νέων, λειτουργικές ποικιλίες: επίσημο, ανεπίσημο ύφος) διαφοροποίηση (Μαρωνίτη κ.ά. 2016: 63).

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα η παρέμβασή μας δομήθηκε γύρω από τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

- Μαθαίνουμε για τις γεωγραφικές ποικιλίες της περιοχής μας
- Γνωρίζουμε τις γεωγραφικές ποικιλίες της Ελλάδας μέσα από κείμενα μαζικής κουλτούρας



- Μαθαίνουμε για τις κοινωνικές ποικιλίες: λόγιες λέξεις σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά
- Γνωρίζουμε τις κοινωνικές και λειτουργικές ποικιλίες (κοινωνική τάξη, γλώσσα των νέων, επίσημο – ανεπίσημο ύφος ομιλίας) μέσα από κείμενα μαζικής κουλτούρας  
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά οι δραστηριότητες του άξονα: *Μαθαίνουμε για τις κοινωνικές ποικιλίες: λόγιες λέξεις σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά*, όπως σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν βάσει των σταδίων της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης.

Προστάδιο: Εισαγωγική Διερευνητική Δραστηριότητα

Διάρκεια: 1 ώρα

Στόχος: Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να αντιληφθούν ότι συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες παλιότερα αλλά και σήμερα χρησιμοποιούν διαφορετικό λεξιλόγιο.

Τα παιδιά παρακολούθησαν στον υπολογιστή το επεισόδιο «Ο ονειροπαρμένος ορειβάτης» της σειράς «Ένα γράμμα, μια ιστορία». Τα παιδιά γνώριζαν ότι, αφού δουν μία φορά το επεισόδιο, θα πρέπει, πριν το ξαναδούν, να εντοπίσουν άγνωστες λέξεις και να βρουν τη σημασία τους. Στο συγκεκριμένο επεισόδιο, εντόπισαν αρκετές λέξεις τις οποίες δεν τις είχαν ξανακούσει και αναρωτήθηκαν σε ποιο μέρος της Ελλάδας τις χρησιμοποιούν. Οι ερωτήσεις τους αποτέλεσαν την αφορμή, για να εξηγηθεί τι είναι οι λόγιες λέξεις και πότε χρησιμοποιούνται. Στη συνέχεια, χωρίσαμε ένα χαρτί σε τρεις στήλες. Στην πρώτη στήλη η νηπιαγωγός έγραφε τη λόγια λέξη, στη μεσαία στήλη τα παιδιά «ζωγράφιζαν» τη λέξη και στην τρίτη στήλη έγραφαν την κοινή.

1<sup>η</sup> Κύρια Δραστηριότητα

Διάρκεια: 1 ώρα

Στόχος: Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να αντιληφθούν ότι συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες παλιότερα αλλά και σήμερα χρησιμοποιούν διαφορετικό λεξιλόγιο.

Λόγω του ενδιαφέροντος που έδειξαν τα παιδιά, αποφασίσαμε να παρακολουθήσουμε και να εντοπίσουμε λόγιες λέξεις και στο επεισόδιο «Το ωραίο Ωρολόγιο». Τα παιδιά παρακολούθησαν δυο φορές το επεισόδιο και στη συνέχεια με τη βοήθεια της νηπιαγωγού προσπάθησαν να εντοπίσουν τις λόγιες λέξεις και να τις καταγράψουν, όπως κάναμε και την προηγούμενη φορά. Τα παιδιά εντόπισαν τις λέξεις: *ωρολόγιο, ωροδείκτες, ωά, ωρολογοποιός*. Στην ολομέλεια της τάξης ακολούθησε συζήτηση για τις λέξεις που κατέγραψαν και εξηγήθηκε και πάλι πότε και σε ποιες περιστάσεις συνήθως χρησιμοποιούνται. Επίσης, πως αυτοί που τις χρησιμοποιούσαν τα παλιότερα χρόνια ήταν κυρίως οι κάτοικοι των πόλεων και οι μορφωμένοι (γιατροί, δικηγόροι, πολιτικοί, δημοσιογράφοι, δάσκαλοι) και όχι οι κάτοικοι των χωριών. Τα παιδιά προσπάθησαν να απαντήσουν στο ερώτημα: για ποιους λόγους οι δημιουργοί της σειράς χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις;

2<sup>η</sup> Κύρια Δραστηριότητα

Διάρκεια: 1 ώρα

Στόχος: Να εντοπίσουν τις λόγιες λέξεις και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τον λόγο για τον οποίο τις χρησιμοποιεί ο δημιουργός.

Τα παιδιά παρακολούθησαν δύο αποσπάσματα από δύο διαφορετικά επεισόδια (Ο ερωτευμένος ελέφαντας και Ο υπέροχος υπναράς) -γνωστά στα παιδιά από προηγούμενες γλωσσικές δραστηριότητες- της σειράς «Ένα γράμμα, μια ιστορία». Μετά την προβολή των αποσπασμάτων, τους ζητήθηκε να εντοπίσουν και να καταγράψουν σε ατομικό φύλλο



εργασίας τις λόγιες λέξεις και το επεισόδιο στο οποίο τις εντόπισαν. Στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια, στην οποία επιδιώχθηκε να δοθεί και πάλι απάντηση στο ερώτημα: «Γιατί οι δημιουργοί της σειράς σε κάποια επεισόδια χρησιμοποιούν λόγιες λέξεις και σε άλλα όχι;».

Δραστηριότητα Αξιολόγησης - Κριτικής Αναπλαισίωσης

Διάρκεια: 1 ώρα

Στόχος: Η αξιοποίηση του συγκεκριμένου λεξιλογίου σύμφωνα με την επικοινωνιακή περίσταση.

Στην ολομέλεια της τάξης επιλέχθηκαν οι λέξεις *υποδηματοποιός* και *υποδήματα* και προτάθηκε στα παιδιά το παρακάτω σενάριο: «Ο κύριος Γιώργος είναι δημοσιογράφος σε μια εφημερίδα. Καθώς πηγαίνει στη δουλειά του, σκοντάφτει και σκίζεται το παπούτσι του. Μόλις φτάσει στο γραφείο του, φωνάζει τον θυρωρό και του ζητάει να πάει στον τσαγκάρη και να του φτιάξει τα παπούτσια του». Ρωτήσαμε τα παιδιά ποιο από τα πρόσωπα αυτής της ιστορίας θα χρησιμοποιούσε τις λέξεις *υποδήματα* και *υποδηματοποιός*. Αν εσείς ήσασταν στη θέση του κυρίου Γιώργου, τι θα λέγατε στον θυρωρό; Αν ήσασταν ο θυρωρός, τι θα λέγατε στον τσαγκάρη; Ακούσαμε τις προτάσεις των παιδιών και ζητήσαμε να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες των τεσσάρων ατόμων και ζητήσαμε από τις ομάδες να επιλέξουν μία με δύο λέξεις από αυτές που κατέγραψαν, να δημιουργήσουν και να εικονογραφήσουν αντίστοιχα σενάρια. Στα παιδιά δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος που χρειάζονταν και στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσίασε την προσπάθειά της στην ολομέλεια της τάξης.

### **Εργαλεία του εκπαιδευτικού προγράμματος**

Για τις ανάγκες της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ένας σταθερός ηλεκτρονικός υπολογιστής, ένας φορητός υπολογιστής, μία οθόνη τηλεόρασης συνδεδεμένη με τον σταθερό υπολογιστή, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή και ένα κινητό τηλέφωνο ως καταγραφέας συνεντεύξεων και βίντεο.

Για την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία.

- I. Προέλεγχος και μετέλεγχος
- II. Ημερολόγιο της ερευνήτριας
- III. Portfolio των εργασιών των παιδιών
- IV. Παρουσία φυσικών ομιλητών των διαλέκτων και των ιδιωμάτων
- V. Ερωτηματολόγιο στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα
- VI. Τα βίντεο με τις προσπάθειες των παιδιών

### **Αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης**

Προκειμένου να ελεγχθούν τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων. Στην εργασία μας, η ποσοτικοποίηση των δεδομένων έχει ως σκοπό να καταδείξει αφενός εάν τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν ως προς τις γνωστικές ποικιλίες που μας περιβάλλουν και, αφετέρου, τις τυχόν μεταβολές που επήλθαν στην κριτική επίγνωση των παιδιών μετά τη διδακτική μας παρέμβαση.

Επιχειρώντας να κάνουμε έναν πρώτο αναστοχασμό της διδακτικής παρέμβασης, θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα κύλησε ομαλά και ότι όλες οι δραστηριότητες του προγράμματος





εξελίχθηκαν ικανοποιητικά. Οι δραστηριότητες κινητοποίησαν το ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία συμμετείχαν ενεργά και πρόθυμα τόσο στις ομαδικές όσο και στις ατομικές δραστηριότητες. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι, ενώ στις δραστηριότητες του προσταδίου και της κύριας δραστηριότητας η συμμετοχή ήταν ιδιαίτερα αυξημένη και αυθόρμητη, στις δραστηριότητες της κριτικής αναπλαισίωσης υπήρχε μια διστακτικότητα από μέρους της πλειοψηφίας των παιδιών και χρειάζονταν η νηπιαγωγός να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει συχνά την προσπάθειά τους. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι από την αξιοποίηση των portfolio των μαθητών και του ημερολόγιου της νηπιαγωγού προκύπτει ότι στις δραστηριότητες συμμετείχαν ενεργά κυρίως τα νήπια και όχι τα προνήπια, τα οποία είχαν πιο παθητικό ρόλο στην όλη διαδικασία. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι οι ομάδες εργασίας δεν ήταν σταθερές, αλλά αναπροσαρμόζονταν κάθε φορά, ώστε να διευκολύνεται η αλληλόδραση, η συνεργασία και να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών. Στη συγκρότηση των ομάδων προσπαθήσαμε να εντάξουμε ίδιο αριθμό προνηπίων σε κάθε ομάδα, ώστε να διασφαλίσουμε την ομοιογένεια. Ακολουθεί παράδειγμα της αποτίμησης ενός άξονα της παρέμβασης (για την αποτίμηση όλων των αξόνων Βλ. Γιάγκογλου, 2017).

#### ***Αποτίμηση της παρέμβασης: Κοινωνικές ποικιλίες: λόγιες λέξεις σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά***

Οι δραστηριότητες αυτού του άξονα είχαν ως έναυσμα τις απορίες των παιδιών. Τα ίδια τα παιδιά σε μία γλωσσική δραστηριότητα, άσχετη με την παρέμβασή μας, παρατήρησαν ότι στο επεισόδιο «Ο ονειροπαρμένος ορειβάτης» της εκπαιδευτικής σειράς «Ένα γράμμα, μια ιστορία», ο ήρωάς του και ο αφηγητής του επεισοδίου χρησιμοποιούσε λέξεις που τα παιδιά δεν τις είχαν ξανακούσει. Είπαν χαρακτηριστικά: «Κυρία, αυτά μήπως είναι άλλα χωριάτικα από τα δικά μας;», «Μήπως τα έλεγαν έτσι παλιά;», «Πού μιλάνε έτσι;». Από τις ερωτήσεις τους διαπιστώνει κανείς ότι τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν τον διαφορετικό λόγο, έστω και σε λεξιλογικό επίπεδο, και, συγχρόνως, να προβαίνουν σε εικασίες για την προέλευση των λέξεων. Τα παιδιά εντόπισαν τις εξής λόγιες λέξεις: *όρη, οπωρικά, οπή, όρνεα, όνοι, οφθαλμός*. Κάποιες προσπάθησαν να τις ερμηνεύσουν από το συγκείμενο (εικόνα), λ.χ. *όνοι – γαϊδουράκια, όρνεα – μεγάλα πουλιά, οπωρικά - φρούτα*. Άλλες τις συνέδεσαν με προσωπικά βιώματα λ.χ. ο *οφθαλμός* με τον *οφθαλμίατρο*, άρα συνειρμικά κατέληξαν στο μάτι. Ενώ τη λέξη *οπή* δεν μπόρεσαν να την ερμηνεύσουν.

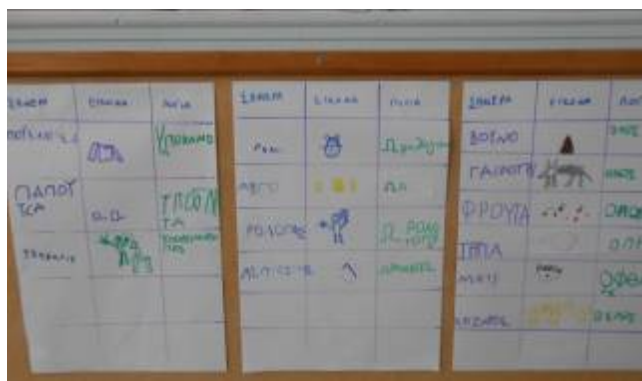
Το ενδιαφέρον τους μάς ώθησε να παρακολουθήσουμε και άλλα επεισόδια της σειράς «Ένα γράμμα, μια ιστορία», όπου χρησιμοποιούνται λόγιες λέξεις και να προσπαθήσουμε συγχρόνως να τις ερμηνεύσουμε, αλλά και να ανακαλύψουμε τους λόγους οι οποίοι οδήγησαν τους δημιουργούς της σειράς αυτής να χρησιμοποιήσουν αυτές τις λέξεις και όχι αυτές που χρησιμοποιούμε εμείς. Δέκα παιδιά είπαν: *δεν ξέρω*, πέντε παιδιά: *η ιστορία είναι από τα παλιά χρόνια*, ένα παιδί: *επειδή τα λέμε και έτσι κάποιες φορές*, τρία παιδιά: *γιατί το γράμμα της ιστορίας αρχίζει από Ω, όπως και οι λέξεις αυτές*. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι αρκετά παιδιά δεν μπορούν να προβούν σε ερμηνείες, όμως υπάρχουν και παιδιά τα οποία έχουν την (κριτική) γλωσσική επίγνωση ότι οι δημιουργοί δεν επιλέγουν αυτές τις λέξεις, για να μας δυσκολέψουν, αλλά γιατί θέλουν να τις μάθουμε και εμείς και επειδή ταιριάζουν με το συγκείμενο. Σε επόμενη δραστηριότητα κλήθηκαν να εντοπίσουν λόγιες λέξεις σε αποσπάσματα επεισοδίων της σειράς που είχαν ξαναδεί. Από την επεξεργασία των δεδομένων του portfolio διαπιστώσαμε ότι τα δεκατρία από τα είκοσι ένα



παιδιά εντόπισαν έστω και μία λόγια λέξη στο επεισόδιο «Ο υπέροχος υπναράς». Τα παιδιά κατέγραψαν τις λέξεις *υποκάμισα* και *υποδήματα*. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά αναφερόμενα στη λέξη *υποδήματα* χρησιμοποιούσαν την κοινή λέξη *παπούτσια*, γιατί «δεν μπορούσαν να θυμηθούν πώς την έλεγε στην ιστορία». Γίνεται λοιπόν αντιληπτός ο ρόλος του συγκεκριμένου στην ερμηνευτική διαδικασία που ακολουθούν τα παιδιά. Στη συζήτηση που ακολούθησε, προσπαθήσαμε και πάλι να δούμε αν τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τους λόγους που οδηγούν τους δημιουργούς αυτών των ιστοριών να χρησιμοποιήσουν αυτές τις λέξεις. Οι απαντήσεις δε διαφοροποιούνται από αυτές που έδωσαν την προηγούμενη φορά. Στο ημερολόγιο, η νηπιαγωγός γράφει: «Και σήμερα πάλι τα ίδια παιδιά μπόρεσαν να ερμηνεύσουν κριτικά την επιλογή των δημιουργών. Από τα υπόλοιπα, κάποια περιορίστηκαν στα σημειωτικά στοιχεία (ενδυμασία ηρώων, κάστρο, αργαλειός) για να εκφράσουν την άποψη ότι η ιστορία είναι παλιά και γι' αυτό χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις και κάποια είπαν 'δεν ξέρω', αποφεύγοντας να απαντήσουν. Γενικά, υπήρχε μια απροθυμία να εκφράσουν την άποψή τους».

Όσον αφορά τη δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης, θα λέγαμε ότι ο στόχος που θέσαμε δεν επιτεύχθηκε απόλυτα. Αρκετά παιδιά (δέκα), στη συζήτηση που ακολούθησε μετά την παρουσίαση του σεναρίου, κατάφεραν να αντιστοιχίσουν τις λόγιες λέξεις με το σωστό πρόσωπο (*Ο κύριος Γιώργος θα χρησιμοποιήσει τις λέξεις αυτές, γιατί είναι δημοσιογράφος και ξέρει πολλές λέξεις διαφορετικές, ο θυρωρός και ο τσαγκάρης δεν ξέρουν τόσες πολλές λέξεις, κυρία, ο θυρωρός και ο τσαγκάρης δεν έχουν δει το ένα γράμμα μια ιστορία, για να τις μάθουν*). Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται ποιοι χρησιμοποιούσαν αυτές τις λέξεις και ποιο είναι το κοινωνικό τους προφίλ. Υπόρρητα, συνδέουν τα επαγγέλματα με το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο και συνεπώς με τη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν οι εκπρόσωποι αυτών των ομάδων. Ωστόσο, όταν κλήθηκαν τα ίδια ομαδικά να δημιουργήσουν το δικό τους σενάριο, το αποτέλεσμα δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μας. Όλες οι ομάδες, ενώ είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν ανάμεσα σε αρκετές λόγιες λέξεις (Εικόνα: 1), επέλεξαν τις ίδιες λέξεις και «αντέγραψαν» το αρχικό σενάριο.

### Εικόνα 1: Πίνακες αναφοράς με λόγιες λέξεις



Μερικά από τα σενάρια που έφτιαξαν τα παιδιά και αντλήθηκαν από τα portfolio είναι τα εξής:

1ο Σενάριο:

*Ο Γιώργος πήρε τηλέφωνο τον ωρολογοποιό και είπε:*



- *Ωρολογοποιέ, μπορείς να μου φτιάξεις το ρολόι μου;*
- *Τι έχει το ρολόι σου, μπορείς να έρθεις και να μου το φέρεις;*
- *Φυσικά, μπορώ να έρθω.*

#### 2ο Σενάριο

- *Καλημέρα ωρολογοποιέ, μπορείς να μου φτιάξεις το ωρολόγιό μου;*
- *Τι έχει το ρολόι σου;*
- *Έχει σπάσει το ωρολόγιόν μου.*

#### 3ο Σενάριο

*Ένας άνθρωπος πήγε στον τσαγκάρη και του είπε: «Φτιάξε μου τα παπούτσια μου». Κι αυτός του τα έφτιαξε με σελοτέιπ.*

Από τις προσπάθειές τους φαίνεται ότι μόνο μία από τις πέντε ομάδες κατάφερε να αξιοποιήσει σωστά τις λόγιες λέξεις και να φτιάξει ολοκληρωμένο σενάριο. Όμως, και αυτή η ομάδα κατάφερε να αναπλαισιώσει απλώς λειτουργικά τις λόγιες λέξεις και όχι κριτικά, δημιουργώντας ένα πρωτότυπο σενάριο. Οι απόπειρες των περισσότερων ομάδων δείχνουν ότι τα παιδιά συνδέουν την ομιλία των τεχνιτών (ωρολογοποιών) με την καθομιλουμένη, αλλά στο σενάριό τους δεν αποτυπώνουν με σαφή τρόπο το κοινωνικό προφίλ αυτού που χρησιμοποιεί τις λόγιες λέξεις.

### **Αποτίμηση της Προ - φάσης και Μετά – φάσης**

Από την επεξεργασία των ατομικών ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν τα παιδιά φάνηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ποικιλία των γλωσσικών πόρων της ελληνικής γλώσσας και μπορούν να αναγνωρίζουν τις αποκλίσεις από την πρότυπη ποικιλία.

Στη δραστηριότητα του προελέγχου κανένα παιδί δεν μπορούσε να αντιληφθεί τη γεωγραφική ποικιλότητα, ωστόσο οι απαντήσεις (βλ. Πίνακας: 1) τους στη δραστηριότητα της μετά-φάσης δείχνουν ότι πλέον τα περισσότερα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τη γεωγραφική ποικιλότητα και κάποια να τη συνδέσουν με μία συγκεκριμένη ποικιλία (Βεροιώτικα – Χωριάτικα). Επίσης, οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι τα παιδιά δεν εκφράζουν αρνητική στάση απέναντι στις μη πρότυπες ποικιλίες, αλλά δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι η χρήση των μη πρότυπων ποικιλιών έχει χιουμοριστική απόχρωση και τους προσελκύει το ενδιαφέρον. Ενδεικτικά, ανέφεραν: *Ο Μπάρμπας μου άρεσε, γιατί είχε πλάκα, ήταν αστείος έτσι όπως μιλούσε, τον θέλω για φίλο μου, γιατί μιλά διαφορετικά*. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι τα παιδιά στις απαντήσεις τους αντλούν επιχειρήματα από τον σημειωτικό άξονα (*έχει ωραία χρώματα, είναι ωραίος, είναι γρήγορος*). Τέλος, παρατηρήσαμε ότι η πλειοψηφία των παιδιών συνδέει στερεοτυπικά τις μη πρότυπες ποικιλίες με επαγγέλματα χαμηλού κύρους και συνεπώς με τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Βέβαια, η αιτιολόγηση των παιδιών δείχνει ότι η άποψή τους επηρεάζεται και από την τηλεοπτική αναπαράσταση του χαρακτήρα. Ο Μπάρμπας στην ταινία έκανε τον σερβιτόρο, άρα, αν ήταν άνθρωπος, θα δούλευε σε ταβέρνα. Επίσης, ο Μπάρμπας είναι αυτοκίνητο, άρα θα δούλευε σε συνεργείο (*θα φούσκωνε λάστιχα*).

Έχοντας υπόψη ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση σχεδιάστηκε με σκοπό να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε σχέση με τις μη πρότυπες ποικιλίες και να τα καταστήσει ικανά να αναγνωρίζουν τον ρόλο των γεωγραφικών ποικιλιών στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, θα λέγαμε ότι πετύχαμε εν μέρει τους στόχους μας. Η πλειονότητα των παιδιών αναγνωρίζει τη γεωγραφική διάσταση της γλωσσικής ποικιλότητας, διακατέχεται από θετικά συναισθήματα απέναντι στους χαρακτήρες που χρησιμοποιούν τις



αποκλίνουσες ποικιλίες, προτιμάει όμως αυτούς που χρησιμοποιούν την πρότυπη ποικιλία. Ορισμένα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η γλωσσική ποικιλότητα εξυπηρετεί χιουμοριστικούς σκοπούς και, τέλος, συνδέει τη χρήση της γεωγραφικής ποικιλίας με τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις.

**Πίνακας 1: Αποτελέσματα μετελέγχου**

Απόψεις των παιδιών για την αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλότητας στην ταινία 'Cars 2'		
Κατηγορίες	Λειτουργικοί Ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Επίγνωση της διαφοράς του τρόπου ομιλίας του Μακ -Κουίν και του Μπάρμπα	Δυνατότητα διάκρισης	17/19
Διάκριση του ιδιώματος που χρησιμοποιεί ο Μπάρμπα	Αναγνώριση του επαρχιώτικου ιδιώματος (βόρειος φωνηεντισμός)	6/17
Προτίμηση του τρόπου ομιλίας του Μακ-Κουίν και του Μπάρμπα	Προτίμηση του τρόπου ομιλίας του Μακ – Κουίν	17/19
Φιλικά συναισθήματα απέναντι στον Μακ-Κουίν και στον Μπάρμπα	Προτίμηση του τρόπου ομιλίας του Μπάρμπα	2/19
	Συμπάθεια απέναντι στον Μακ – Κουίν	12/19
Σύνδεση του τρόπου ομιλίας του Μπάρμπα με επαγγέλματα	Συμπάθεια απέναντι στον Μπάρμπα	8/19
	Αγρότης	2
	Δάσκαλος	1
	Καθαριστής	1
	Λαστιχάς (συνεργείο)	6
	Μπασκετμπολίστας	1
	Σερβιτόρος	5
Δ/Ξ, Δ/Α	3	

**Αποτίμηση συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα**  
Από τα δεδομένα (βλ. Πίνακα: 2) που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων στάθμισης της ικανοποίησης από το πρόγραμμα, διαφάνηκε ότι το σύνολο των παιδιών αποτίμησε θετικά τη διδακτική παρέμβαση, δηλώνοντας ότι του άρεσαν οι δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες που συγκέντρωσαν τις περισσότερες προτιμήσεις των παιδιών ήταν οι δημιουργικές δραστηριότητες, όπου είχαμε αξιοποίηση των ΤΠΕ, και τα παραμύθια. Επίσης, η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι μπορεί να αναγνωρίσει διαφορετικούς τρόπους ομιλίας και είναι ικανή να συγκρίνει τις γεωγραφικές ποικιλίες με την ΚΝΕ και να εκτιμήσει διαισθητικά την ειδοποιό διαφορά μεταξύ διαλέκτων και ιδιωμάτων. Η πλειονότητα των παιδιών δεν μπορεί να αντιληφθεί τους λόγους που οι



δημιουργοί των κειμένων μαζικής κουλτούρας χρησιμοποιούν τις γλωσσικές ποικιλίες στα έργα τους. Δύο παιδιά είπαν ότι γίνεται για χιουμοριστικούς λόγους και ένα παιδί «γιατί μας αρέσει που μιλούν περίεργα». Τα περισσότερα παιδιά πιστεύουν ότι η επιλογή αυτή έχει διδακτικό στόχο (να μάθουν όλοι ότι σε διάφορα μέρη της Ελλάδας δε μιλάνε όλοι με τον ίδιο τρόπο) και μόλις δύο παιδιά αναγνωρίζουν τη χιουμοριστική διάσταση της χρήσης των ποικιλιών. Τέλος, τα περισσότερα παιδιά είπαν ότι περισσότερο τους δυσκόλεψαν οι εργασίες (φύλλα εργασίας ατομικά – ομαδικά), χωρίς όμως να μπορέσουν να εξηγήσουν τι ακριβώς τους δυσκόλεψε.

**Πίνακας 2: Αποτελέσματα των συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα**

**Αποτίμηση συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα**

• Ικανοποίηση από το πρόγραμμα	Αναφορές
1.1 Θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα	20
1.2 Αρνητική στάση απέναντι στο πρόγραμμα	0
• Προτίμηση δραστηριοτήτων	Αναφορές
2.1 Παραμύθια	6
2.2 Ζωγραφιές – Εργασίες	4
○ Παρακολούθηση τηλεοπτικού υλικού	3
2.4 Δημιουργία πολυτροπικών κειμένων	8
2.5 Παιχνίδια	4
2.6 Παρουσία φυσικών ομιλητών	3
• Αποτίμηση γνώσεων μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων	Αναφορές
3.1 Επίγνωση της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας	20
3.2 Συγκριτική επίγνωση γλωσσικών ποικιλιών με την ΚΝΕ	12
3.3 Επίγνωση λόγων χρήσης των γλωσσικών ποικιλιών στα κείμενα μαζικής κουλτούρας	2
• Αποτίμηση δυσκολιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων	Αναφορές
4.1 Μη συνάντηση δυσκολιών	2
4.2 Συνάντηση δυσκολιών	16

**Συμπεράσματα**

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε η διδακτική παρέμβαση και τα αποτελέσματα ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, με σκοπό την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τη γλωσσική ετερογένεια που μας περιβάλλει. Οι δραστηριότητες που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε είχαν ως απώτερο στόχο την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των παιδιών και την αλλαγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων που συνδέονται με τις γεωγραφικές και κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες. Κάνοντας μια σύντομη αποτίμηση, θα λέγαμε ότι τα αποτελέσματα της παρέμβασής μας είναι ενθαρρυντικά και μας επιτρέπουν να



διατυπώσουμε τη θέση ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τη γλωσσική ποικιλότητα.

Επίσης, από την αποτίμηση των παρεμβάσεων διαφαίνεται ότι τα παιδιά έχουν ήδη διαμορφώσει στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τη γλωσσική ποικιλότητα, οι οποίες όμως μπορούν να αρθούν με την κατάλληλη παρέμβαση. Λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών, καταλυτικός αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει φροντίσει όλες τις λεπτομέρειες της παρέμβασης, να μπορεί να αναπροσαρμόζει ευέλικτα την εκπαιδευτική διαδικασία, να αφουγκράζεται τους προβληματισμούς των παιδιών, να υποστηρίζει, να ενθαρρύνει, να συντονίζει, να καθοδηγεί και να βοηθά τα παιδιά να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει.

Γενικά, θα λέγαμε ότι δε συναντήσαμε ιδιαίτερες δυσκολίες στην παρέμβασή μας. Η παιγνιώδης και πολυτροπική δομή της παρέμβασης μάς επέτρεψε να εισαγάγουμε ομαλά τα νήπια σε όλες τις διαστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας. Τα παιδιά έδειξαν ενεργό ενδιαφέρον και συμμετείχαν με ενθουσιασμό στην πλειοψηφία των δράσεων. Αντιλήφθηκαν με ιδιαίτερη ευκολία τη γεωγραφική διάσταση της γλωσσικής ποικιλότητας και μπόρεσαν να αντιληφθούν τους λόγους χρήσης της στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Αναγνώρισαν τη χιουμοριστική πρόθεση των δημιουργών και αντιλήφθηκαν ότι τόσο το βορειοελλαδίτικο ιδίωμα όσο και οι υπόλοιπες γεωγραφικές ποικιλίες αναπαριστώνται στην τηλεόραση από χαρακτήρες κατώτερης κοινωνικής τάξης και έχουν αρνητική συνυποδήλωση.

Η θετική απήχηση της παρέμβασής μας ενισχύθηκε και από την αυθόρμητη διαπίστωση της πλειονότητας της τάξης ότι ορισμένοι ηθοποιοί της θεατρικής παράστασης «Ρακαμέλες», που παρακολουθήσαμε μετά το τέλος της παρέμβασης, μιλούσαν διαφορετικά. Αυτή η διαπίστωση των παιδιών μάς ώθησε να σχεδιάσουμε μία τελική αξιολογική - ανατροφοδοτική συγκριτική δραστηριότητα (Εικόνα: 2). Ζητήσαμε από τα παιδιά της τάξης μας να καταγράψουν τους ήρωες που μιλούσαν διαφορετικά και να εντοπίσουν, αν μπορούν, την ποικιλία που χρησιμοποιούν. Τα δεκατρία από τα είκοσι παιδιά διέκριναν το τοπικό ιδίωμα της περιοχής μας, που χρησιμοποιούσαν οι κουτσομπόλες της παράστασης, τη μάγκικη ομιλία του ρεμπέτη και το επίσημο ύφος της ομιλίας του γιατρού. Ορισμένα παιδιά διέκριναν και χαρακτηριστικά του τοπικού ιδιώματος (*Μουσχάρι, η κόκορας, η βασιλιάς*). Οι απαντήσεις των παιδιών καταδεικνύουν ότι η παρέμβασή μας ενίσχυσε τις μεταγνωστικές δεξιότητές τους, καθώς οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών μπορεί να αναπλαισιώνει τη νέα γνώση, αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα. Τέλος, θέλοντας να διαπιστώσουμε αν πράγματι ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού αλλάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα, ζητήσαμε από τα παιδιά του άλλου τμήματος να καταγράψουν αν υπήρχαν στην παράσταση ήρωες που μιλούσαν διαφορετικά. Από τα είκοσι δύο παιδιά του άλλου τμήματος κανένα παιδί δεν αναγνώρισε το τοπικό γλωσσικό ιδίωμα της περιοχής και μόλις τρία παιδιά ανέφεραν ως διαφορετική την ομιλία του μάγκα.



**Εικόνα 2: 2α Φύλλο αξιολόγησης πειραματικής ομάδας, 2β Φύλλο αξιολόγησης ομάδας ελέγχου**



Οι απαντήσεις τους δείχνουν αφενός ότι οι γεωγραφικές ποικιλίες είναι μία άγνωστη διάσταση της ομιλίας γι' αυτά και, αφετέρου, ότι όσον αφορά τις κοινωνικές ποικιλίες η στιγματισμένη λαϊκή γλώσσα και η στερεοτυπική αναπαράστασή της αποτελούν ενδείκτες διαφορετικότητας. Τα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας συνάδουν με τα αποτελέσματα του προελέγχου και αποτελούν ένδειξη ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού ενισχύει την κριτική γλωσσική επίγνωση και καθιστά τα παιδιά ικανά να αντιλαμβάνονται μια ευρεία γκάμα γλωσσικών και υφολογικών πόρων που αποκλίνουν από τις πρότυπες ποικιλίες..

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι πραγματικά η παρέμβασή μας άλλαξε την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα των μαθητών μας. Τα παιδιά είναι ικανά να αντιλαμβάνονται τη στερεοτυπική αναπαράσταση των γλωσσικών ποικιλιών στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, αντλούν νέους γλωσσικούς πόρους και στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες και, μολονότι τείνουν στη συντριπτική πλειοψηφία να προτιμούν τους χρήστες της νόρμας, δεν εκφράζονται αρνητικά απέναντι στους χρήστες των μη πρότυπων ποικιλιών. Αντιθέτως, θεωρούν πλέον τις γλωσσικές ποικιλίες της γλώσσας μας πηγή γλωσσικού πλούτου και γνωριμίας με τον πολιτισμό.

Ωστόσο, υπάρχει μακρύς δρόμος, προκειμένου να εδραιωθεί και να μετασηματιστεί η νεοαποκτηθείσα γνώση σε στάση ζωής, καθώς προσκρούει στα κοινωνιογλωσσικά στερεότυπα των ενηλίκων. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι φυσικοί ομιλητές στις ερωτήσεις των παιδιών. Στα λόγια τους αναγνωρίζει κανείς ότι και οι ίδιοι διατηρούν επιφυλάξεις ως προς το κύρος της ποικιλίας που χρησιμοποιούν, γιατί η ίδια η πολιτεία στην περίπτωση της ποντιακής διαλέκτου επέβαλε τον περιορισμό της χρήσης της, γιατί επεδίωκε τη γλωσσική αφομοίωση και ομογενοποίηση. Όσον αφορά το βορειοελλαδίτικο ιδίωμα, συνεχίζει η αναπαραγωγή του να στιγματίζει κοινωνικά τη χρήση του και να δημιουργεί αρνητικές συνυποδηλώσεις και



στους φυσικούς ομιλητές του, οι οποίοι περιορίζουν τη χρήση του, περιχαράκωνοντάς την στο στενό οικογενειακό πλαίσιο, προκειμένου να αποφύγουν τον χλευασμό.

Δεδομένου ότι η σύσταση του πληθυσμού της χώρας μας αλλάζει ραγδαία τα τελευταία χρόνια, κρίνουμε απαραίτητο να καταρριφτούν οι μύθοι της γλωσσικής ομοιογένειας και να δημιουργήσουμε πολίτες που θα σέβονται όλα τα είδη της ετερογένειας.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι, εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μπορούμε να αμβλύνουμε τις στερεοτυπικές ιδεολογικές αντιλήψεις σε σχέση με τις εκφάνσεις της γλωσσικής ποικιλότητας, που έχουν ήδη αποκτήσει τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο μπορούμε να αλλάξουμε την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα των αυριανών πολιτών.

### **Βιβλιογραφία**

- Hudson, R. A. 1980. Sociolinguistics. Κεφ. 2, Varieties of language. Κέμπριτζ: Cambridge University Press, σελ. 48-51, © Cambridge University Press βρέθηκε στις 10/5/2016 στο [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_a9/20.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/20.html)
- Αθανασιάδης, Γ., (2016). *Γεωγραφικές διάλεκτοι στις τηλεοπτικές διαφημίσεις: Σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης σε μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού*, Φλώρινα, βρέθηκε στις 10/1/2017 στο <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/.../Athanasiadis%20George.pdf?...1..>
- Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*, Αθήνα, Νήσος.
- Γιάγκογλου, Δ., (2017). *Αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές νηπιαγωγείου*, Φλώρινα, βρέθηκε στις 20/3/2018 στο <http://dspace.uowm.gr:8080/xmlui/handle/123456789/660>
- Καμπάκη – Βουγιουκλή, Π., (2009). «Εισαγωγή στη νεοελληνική διαλεκτολογία κατά παράδοση», *Νεοελληνική Διαλεκτολογία*, Ξάνθη, σσ. 34-67.
- Κακριδή, Μ., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β., (1999). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής 1* (1): 103-112, σελ. 103-105. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, βρέθηκε στις 10/5/2016 στο [www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema\\_02/04.htm](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema_02/04.htm)
- Κασκαμανίδης, Γ., Ντίνας, Κ., (2004). Γλωσσική «Ανακύκλωση». Η Παιδαγωγική και Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της Ποντιακής. *Γλώσσα* τεύχος 58, βρέθηκε στις 10/5/2016 στο [www.academia.edu/.../Κασκαμανίδης\\_Γ.\\_and\\_Ντίνας\\_Κ.\\_2004.\\_Γλωσσική\\_ανακύκλ...](http://www.academia.edu/.../Κασκαμανίδης_Γ._and_Ντίνας_Κ._2004._Γλωσσική_ανακύκλ...)
- Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α., Γρίβα, Ε., Ντίνας, Κ., (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Στάμου, Α., Πολίτης, Π. , Αρχάκης, Α. (επιμ) *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στο λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα, Σαΐτα, σσ. 57-94





- Ντίνας, Κ., Ζαρκογιάννη Ε., (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων*. Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Ντίνας, Κ., (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο: Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ) *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα, Gutenberg, σσ. 265 – 303.
- Ντίνας, Κ., (2015). Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας. Στο: Τζακώστα, Μ. (επιμ) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα, Gutenberg, σσ. 167 – 186
- Ντίνας, Κ., Σωτηρίου, Ε., (2015). Διδακτική αξιοποίηση του Θεσσαλικού ιδιώματος. Στο Ανδρουλάκης Γ. (επιμ) *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση*, Βόλος, Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας σσ. 123 – 131, βρέθηκε στις 10/1/2017 στο <https://ikee.lib.auth.gr/.../H%20μετάφραση%20ως%20μέσο%20διάχυσης%20γλωσσική..>
- Ντίνας, Κ., Γώτη, Ε., (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο....*. Αθήνα, Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου – Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου – Μαθησιακές περιοχές*, βρέθηκε στις 15/11/2013 στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>.
- Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α., & Τσάμη, Β., (2016). Στάσεις μαθητών Δημοτικού προς την αναπαριστώμενη γεωγραφική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας, *Studies in Greek Linguistics* 36 (2016) σσ. 343-356, βρέθηκε στις 10/12/2016 στο [ins.web.auth.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1051...](http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1051...)
- Πολίτης, Π, Κουρδής, Ε. (2014). *Η χρήση γεωγραφικών διαλέκτων σε τηλεοπτικές διαφημίσεις. Μια πρόταση για τη διδακτική αξιοποίησή τους*, βρέθηκε στις 10/12/2016 στο [ikee.lib.auth.gr/.../H%20ΧΡΗΣΗ%20ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΩΝ%20ΔΙΑΛΕΚΤΩΝ%20ΣΕ%20Τ...](http://ikee.lib.auth.gr/.../H%20ΧΡΗΣΗ%20ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΩΝ%20ΔΙΑΛΕΚΤΩΝ%20ΣΕ%20Τ...)
- Ρογδάκη, Α., (2012), *Κριτικός Γλωσσικός Γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Μια μελέτη περίπτωσης*, Θεσσαλονίκη, βρέθηκε στις 15/12/2016 στο [ikee.lib.auth.gr/record/131548/files/GRI-2013-10262.pdf](http://ikee.lib.auth.gr/record/131548/files/GRI-2013-10262.pdf)
- Στάμου, Α., (2012), Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής/γλωσσικής επίγνωσης, *Γλωσσολογία* τεύχος 20 (2012), σσ. 19-38, βρέθηκε στις 10/5/2016 στο [glossologia.phil.uoa.gr](http://glossologia.phil.uoa.gr) > Τεύχος 20 (2012) > Περιεχόμενα
- Στάμου, Α., Ντίνας, Κ., (2011), *Γλώσσα και τοπικότητες: η αναπαράσταση των γεωγραφικών ποικιλιών στη ελληνική τηλεόραση*. Στο Πασχαλίδης, Γ., Χοντολίδου, Ε., Βαμβακίδου, Ι. (επιμ) *Σύνορα Περιφέρειες Διασπορές*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, σσ. 289 – 303



- 
- Τσιπλάκου, Ι., Χατζηιωάννου, Ξ. (2010), Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 30 (2010) σελ. 617-629, βρέθηκε στις 10/12/2016 στο [www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id](http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id)
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο