

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσολογία για Εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

Τα γλωσσικά λάθη στη διδασκαλία της γλώσσας/ Η αντιμετώπιση
της γλωσσικής ποικιλότητας στα σχολικά εγχειρίδια της
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αθανάσιος Μεσίρας

Επιβλέπων καθηγητής: Θεόδωρος Μαρκόπουλος

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή φοιτήτριας («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, παρουσίας 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.

Τα γλωσσικά λάθη στη διδασκαλία της γλώσσας/ Η αντιμετώπιση
της γλωσσικής ποικιλότητας στα σχολικά εγχειρίδια της
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αθανάσιος Μεσίρας

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Θεόδωρος Μαρκόπουλος

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευαγγελία Παντέλογλου

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

Για την εκπόνηση της εργασίας απαραίτητη ήταν η συμβολή ορισμένων ανθρώπων. Πρωταρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή μου Θεόδωρο Μαρκόπουλο, ο οποίος συνέβαλε καθοριστικά με τις πολύτιμες συμβουλές του, τις γνώσεις του καθώς και τις απαραίτητες παρατηρήσεις του. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την πολύτιμη βοήθεια τους και την αμέριστη υποστήριξή τους.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν τα γλωσσικά λάθη καθώς και η γλωσσική ποικιλία στα πλαίσια του Δημοτικού Σχολείου. Η έρευνα θα εστιάσει στις τάξεις Ε' και Στ' Δημοτικού και τα γλωσσικά λάθη που διενεργούνται από τους εκάστοτε μαθητές. Μέσω των σχολικών εγχειριδίων και συγκεκριμένα των εγχειριδίων του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας Ε' και ΣΤ' δημοτικού, της σχολικής γραμματικής αυτών των τάξεων, καθώς και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, θα ερευνηθεί η στάση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η «πρόθεση» του Υπουργείου Παιδείας για την υποστήριξη και ενίσχυση ή μη της γλωσσικής ποικιλίας και αν θεωρεί πως τα γλωσσικά λάθη επιβραδύνουν ή βοηθούν την ομαλή γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.

Τέλος, μετά την ανάλυση των ανωτέρω θα εξαχθούν τα αντίστοιχα συμπεράσματα, τα οποία θα δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση στο μέλλον. Η παρούσα έρευνα θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πρόληψη τυχόν λάθους αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών, καθώς προτείνει την αξιοποίησή τους για την ενίσχυση της χρήσης της γλωσσικής ποικιλίας μέσω της αυτοδιόρθωσης και άλλων μεθόδων διδασκαλίας.

Λέξεις – Κλειδιά

Γλωσσικά λάθη, γλωσσική ποικιλία, εκπαιδευτικοί, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια

Linguistic errors in language teaching/ Dealing with linguistic diversity in primary education textbooks

Athanasios Mesiras

Abstract

The aim of this thesis is to investigate the language mistakes as well as the position of language variation in the context of the Greek Primary School. In particular, the research will focus on the 5th and 6th grade of Primary School and the linguistic errors made by their students.

Through the school textbooks and specifically the textbooks of the Modern Greek Language course of the 5th and 6th grade, the school grammar of these grades, as well as the Analytical Curriculum, the attitude of the Pedagogical Institute and the "intention" of the Ministry of Education to support and enhance or not the linguistic diversity and whether it considers that linguistic errors slow down or help the smooth linguistic development of students will be investigated.

Finally, following the analysis of the above, the corresponding conclusions will be drawn, which will provide the impetus for further investigation in the future. This research will be able to be used to prevent any mistakes in dealing with linguistic errors, as it suggests that they can be used to enhance the use of linguistic variety through self-correction and other teaching methods.

Keywords

Linguistic errors, linguistic variety, teachers, detailed curriculum, school textbooks

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	viii
1 Γλωσσική αλλαγή και χαρακτηριστικά γλώσσας	1
1.1 Γλωσσική αλλαγή	1
1.2 Χαρακτηριστικά της γλώσσας	3
1.3 Η διδασκαλία της γλώσσας και της γραμματικής	4
1.3.1 Κριτικός γραμματισμός και κριτική γλωσσική επίγνωση	5
1.3.2 Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ...	6
1.3.3 Οι καινοτομίες των Αναλυτικών προγραμμάτων Σπουδών	8
2 Γλωσσικά λάθη	9
2.1 Ορισμός και επιμέρους ζητήματα	10
2.2 Κατηγοριοποίηση λαθών	11
2.2.1 Δεύτερος τρόπος κατηγοριοποίησης	14
2.2.2 Τρίτος τρόπος κατηγοριοποίησης	14
2.2.3 Κατηγοριοποίηση λαθών στο σχολείο	15
3 Στάσεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο Γλωσσικό Λάθος	16
3.1 Αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών με απορριπτικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς	17
3.2 Το γλωσσικό λάθος ως βοηθός στην εκπαιδευτική διαδικασία	19
4 Γλωσσική ποικιλότητα	21
4.1 Ορισμοί γλωσσικής ποικιλίας	22
4.2 Είδη γλωσσικής ποικιλότητας	23
4.2.1 Γεωγραφικές ποικιλίες	24
4.2.2 Κοινωνικές ποικιλίες	26
4.2.3 Επίπεδα ύφους ή λειτουργικές ποικιλίες	28
4.3 Η Γλωσσική ποικιλότητα στην εκπαίδευση	30
5 Σχολικά εγχειρίδια Έ και Ή τάξης Δημοτικού και Γλωσσικά Λάθη	31
5.1 Γλωσσικά λάθη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας	32
5.2 Ορθογραφικά λάθη και η αντιμετώπισή τους σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	32
5.3 Γλωσσικά Λάθη στο Βιβλίο της Ελληνικής Γραμματικής για μαθητές Έ και Στ' Δημοτικού	34
5.4 Η στάση των σχολικών εγχειριδίων της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού απέναντι στη γλωσσική ποικιλία	37
6 Συμπεράσματα	40
7 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	42
Βιβλιογραφία	45

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Ακολουθούν κάποια παραδείγματα:

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΘΕ	Θεματική Ενότητα
ΠΕ	Πτυχιακή Εργασία
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
ΣΥΝ	Συντονιστής/Συντονίστρια
Α.Π.	Αναλυτικό Πρόγραμμα
Γ1	Μητρική Γλώσσα
Γ2	Δεύτερη Γλώσσα

1 Γλωσσική αλλαγή και χαρακτηριστικά γλώσσας

1.1 Γλωσσική αλλαγή

Όλες οι ζωντανές γλώσσες αλλάζουν συνεχώς, με αποτέλεσμα η γλώσσα κάθε γενιάς να μην είναι η ίδια με τη γλώσσα της προηγούμενης ή της επόμενης γενιάς. Παρόλο που οι διαφορές μεταξύ των διαδοχικών γενεών είναι μικρές και δεν παρεμποδίζουν την επικοινωνία, οι σωρευτικές αλλαγές κατά τη διάρκεια αιώνων ή χιλιετιών μπορούν να οδηγήσουν αντίστοιχα στο γλωσσικό σύστημα να υφίσταται θεμελιώδεις αλλαγές. Αυτό οδηγεί στην αδυναμία να γίνει κατανοητή η μορφή μίας γλώσσας χωρίς ειδική διδασκαλία. Κλασικό παράδειγμα είναι η ελληνική, η οποία λόγω του μεγάλου χρονικού διαστήματος που μεσολαβεί ανάμεσα στα ομηρικά έπη και τη νέα ελληνική, πολλά γλωσσικά στοιχεία δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά χωρίς διδασκαλία (Νικηφορίδου, 2001). Το ίδιο παράδειγμα ισχύει για όσες γλώσσες υπέστησαν αλλαγές σε μεγάλο χρονικό διάστημα.

Στο πλαίσιο της ιστορικής γλωσσολογίας (δηλαδή του κλάδου της γλωσσολογίας που μελετά την εξέλιξη της γλώσσας στο πέρασμα του χρόνου), ειδικά τον 20ό αιώνα, έγινε σαφές ότι χαρακτηριστικά όπως η «παρακμή» και η «πρόοδος» δεν ισχύουν για τη γλωσσική αλλαγή (Θεοφανοπούλου, 1996). Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν γλωσσικά πρότυπα για τη βελτίωση ή τη φθορά της γλώσσας. Αυτός ο ισχυρισμός είναι αναντίρρητος, καθώς η γλωσσική αλλαγή είναι φυσική εξέλιξη των γλωσσών, συνεχής και επομένως αναπόφευκτη. Δεν μπορεί να διακοπεί, ούτε επιβάλλεται ή προκαλείται από τους ανθρώπους, αλλά συμβαίνει χωρίς να συνδέεται με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μίας γλώσσας. Έχει παρατηρηθεί, για παράδειγμα, ότι η προφορά ή η γραμματική ορισμένων τμημάτων μιας γλώσσας αλλάζουν προς απλούστερες ή πιο ανάλογες και υπό αυτή την έννοια «καλύτερες» μορφές (Νικηφορίδου, 2001).

Το ότι οι γλώσσες αλλάζουν στο πέρασμα των αιώνων αποτελεί πλέον καθολική διαπίστωση. Η γλωσσική αλλαγή είναι φυσική και αναπόδραστη και οφείλεται σε ένα

συνδυασμό ψυχογλωσσικών και κοινωνιογλωσσικών παραγόντων (Aitchison, 2012). Άλλωστε, παρατηρώντας οποιαδήποτε φυσική γλώσσα σε βάθος χρόνου, διαπιστώνουμε ότι έχει υποστεί μεταβολές σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, χωρίς ωστόσο να πραγματοποιείται ολοκληρωτική αλλαγή (Φλιάτουρας & Καραντζόλα, 2004). Ως εκ τούτου, δεν μας προξενεί εντύπωση το γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα έχει υποστεί πλήθος αλλαγών στη πορεία της μακραίωνης ιστορίας της. Μία γλώσσα που αριθμεί πάνω από τριάντα αιώνες ύπαρξης σε γραπτή μορφή, όπως η ελληνική, είναι φυσικό να έχει υποστεί αποφασιστικής σημασίας μεταβολές (Μπαμπινιώτης, 2002). Οι ποικιλίες που παρουσιάζονται στη γραμματική και στο συντακτικό, στη προφορά ή στη χρήση, παρέχουν στους γλωσσολόγους την ευκαιρία να παρατηρούν αλλαγές στην εξέλιξη. Για παράδειγμα, από τις μορφολογικές ποικιλίες στο τρίτο πρόσωπο πληθυντικού σε διάφορους χρόνους (φεύγουν-φεύγουνε, φύγαν-φύγανε, θα φύγουν-θα φύγουνε), μπορούμε να δούμε ότι το ρηματικό σύστημα στη νέα ελληνική μπορεί να αλλάξει σε πιο αναλογική κατεύθυνση, έχοντας επηρεαστεί και από τα άλλα πληθυντικά πρόσωπα (φεύγουμε, αφήνουμε, τρέχουμε). Η μελέτη της γλωσσικής αλλαγής μέσω της ανάλυσης των γλωσσικών ποικιλιών προσφέρει μια σαφή προοπτική που συχνά συγκαλύπτεται όταν βασιζόμαστε αποκλειστικά σε παλαιότερα γραπτά κείμενα για να κατανοήσουμε τη διαχρονικότητα των γλωσσών (Κακριδή-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου, 1996).

Επομένως, η γλώσσα αλλάζει με κανονικότητα που μπορεί να παρατηρηθεί σε όλα τα επίπεδα περιγραφής, δηλαδή το φωνητικό, γραμματικο-συντακτικό και το σημασιολογικό. Οι πρώτοι ιστορικοί γλωσσολόγοι επισήμαναν ότι όλες οι φωνητικές αλλαγές συμβαίνουν μηχανικά, σχεδόν αυτόματα, χωρίς εξαίρεση, με βάση γενικούς κανόνες και επηρεάζουν όλες τις σχετικές λέξεις ταυτόχρονα (Νικηφορίδου, 2001).

Η Aitchison (2012) προτείνει τρεις θεωρίες σχετικά με την πορεία των γλωσσών: η μία θεωρία υποστηρίζει ότι οι γλώσσες παρακμάζουν, καθώς οι γλωσσικές μεταβολές αλλοιώνουν τη γλώσσα και συνιστούν μια απομάκρυνση από τη νόρμα. Απεναντίας, σύμφωνα με μια διαφορετική προσέγγιση, οι γλώσσες προοδεύουν σε επίπεδο προσαρμοζόμενο στις ανάγκες της εκάστοτε εποχής. Η εμφάνιση αλλαγών σε μια γλώσσα σημαίνει ότι η εν λόγω γλώσσα είναι ζωντανή και προσαρμόζεται στις ανάγκες των ομιλητών της και εξελίσσεται με την προοπτική της μελλοντικής της ύπαρξης. Ωστόσο, σύμφωνα με την τρίτη θεωρία, η οποία είναι και η μόνη γλωσσολογική, οι γλώσσες ούτε παρακμάζουν ούτε προοδεύουν, απλά αλλάζουν. Με τον τρόπο αυτό συνυποδηλώνεται ότι

η γλωσσική αλλαγή είναι αναπόφευκτη. Συνεπώς, απόψεις σχετικά με μια «ανέπαφη», αμετάβλητη στο πέρασμα του χρόνου γλώσσα, δε μπορεί να σταθεί με βάση καθαρά γλωσσολογικά κριτήρια.

Γίνεται σαφές ότι οι γλωσσικές μεταβολές αποτελούν αφορμή για έντονες συζητήσεις, οι οποίες αρκετές φορές είναι φορτισμένες με ιδεολογικά στοιχεία και αντανακλούν συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στο γλωσσικό φαινόμενο. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να τονιστεί ότι όλες οι γλώσσες αποτελούν ισότιμα επικοινωνιακά εργαλεία (Χριστίδης, 1999) και ότι κάθε γλώσσα εξελίσσεται, και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Μονάχα οι νεκρές γλώσσες δεν υφίστανται αλλαγές.

1.2 Χαρακτηριστικά της γλώσσας

Αξίζει να αναφερθεί ότι κάθε γλώσσα έχει ένα σύνολο φωνημάτων και ένα σύνολο προσωδιακών χαρακτηριστικών που συνθέτουν τα φωνολογικά της στοιχεία. Τα φωνήματα είναι οι μικρότερες ενότητες της γλώσσας και οι συνδυασμοί τους σχηματίζουν λέξεις (φωνολογικό επίπεδο), ενώ ο λόγος ακολουθεί τους κανόνες σχηματισμού προτάσεων (συντακτικό επίπεδο) (Τζουριάδου, 1995).

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι λέξεις να έχουν συγκεκριμένο νόημα (σημασιολογικό επίπεδο) και να υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες για τη χρήση των λέξεων, ανάλογα με την επικοινωνιακή τους χρήση σε κάθε κατάσταση (πραγματολογικό επίπεδο). Οι λέξεις θεωρούνται οι βασικές ενότητες μάθησης και διδασκαλίας. Η σχολική γραμματική είναι λοιπόν το αποτέλεσμα της κωδικοποίησης και τυποποίησης της γραπτής μορφής της γλώσσας. Οι λέξεις είναι αποτέλεσμα συνδυασμών μορφημάτων. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1985:74-85), οι λέξεις θεωρούνται οι κύριες γραμματικές, συντακτικές και σημασιολογικές ενότητες. Η επίγνωση των συμφραζομένων βοηθά τους συγγραφείς να επιλέξουν τις σωστές λέξεις και να γράψουν ομώνυμα, εκείνες τις λέξεις που έχουν διαφορετική σημασία αλλά ίδιους ήχους (Πόρποδας, 2003).

Η μετάβαση από την ομιλία στην ανάγνωση διευκολύνεται από τη μεταγλωσσική επίγνωση, δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται ενώ ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου, να χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα ως όχημα για συλλογισμό και να επικεντρώνεται στον τύπο και όχι στο νόημα της λέξης. Οι γλωσσικοί παράγοντες είναι σημαντικοί σε όλα τα επίπεδα για την απόκτηση ολοένα και υψηλότερων δεξιοτήτων

ανάγνωσης και γραφής. Η γραπτή γλώσσα βασίζεται στη δομή της προφορικής γλώσσας, στις προϋπάρχουσες γλωσσικές ικανότητες της προφορικής γλώσσας και στις διαδικασίες που αναπτύσσονται για την ακρόαση και την ομιλία (Πόρποδας, 2003). Τα παιδιά αναγνωρίζουν τις λέξεις από τον τρόπο που ακούγονται μέσω της διαδικασίας της φωνημικής αποκωδικοποίησης. Οι φωνολογικές και οπτικές αναπαραστάσεις αναζητούν στοιχεία από τη γνώση των λέξεων που υπάρχει στο νοητικό λεξικό του παιδιού. Σε αυτό το στάδιο, το προφορικό λεξιλόγιο συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραπτού λεξιλογίου και οι λέξεις που συναντώνται αργότερα στον γραπτό λόγο εμπλουτίζουν σταδιακά το υπάρχον νοητικό λεξικό.

Σε επίπεδο γραφής, ο Frith (1980, 1981, 1985), υποστηρίζει ότι υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης μεταξύ της ορθογραφίας και της ανάγνωσης, και στην πραγματικότητα η ανάγνωση αναπτύσσεται πριν από την ορθογραφία. Οι μελετητές πιστεύουν ότι η ορθογραφία απαιτεί γνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσονται αργότερα από τις δεξιότητες ανάγνωσης (Holmes & Babauta, 2005) και ότι η εκμάθηση της ορθογραφίας λέξεων γλώσσας είναι πιο δύσκολη δεξιότητα από την ανάγνωση (Treiman, 1998). Στην αρχή του σχολείου ο νέος μαθητής μαθαίνει τη σχέση συμβόλων και φθόγγων, συνδέει τον ήχο και τα σύμβολα και αναπτύσσει την ικανότητα αντιστοιχίας λέξης-ήχου, μέσω της οποίας εισέρχεται στο αλφαβητικό στάδιο.

1.3 Η διδασκαλία της γλώσσας και της γραμματικής

Η διδακτική οποιασδήποτε γλώσσας αποτελεί ένα κρίσιμο αλλά ταυτόχρονα και δυναμικό εγχείρημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπό την έννοια ότι προσφέρει στον εκάστοτε εκπαιδευτικό διδακτικά εργαλεία μεγάλης ευελιξίας, δημιουργικότητας και αλληλεπίδρασης με το μαθητικό κοινό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και με δεδομένη την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία του σύγχρονου κόσμου, καθώς και τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, ανακύπτει το ερώτημα σχετικά με τη στοχοθεσία και τη διάρθρωση μιας σύγχρονης και προσαρμοσμένης στις νέες απαιτήσεις γλωσσικής αγωγής. Η διεθνής επιστημονική κοινότητα για να βρει απάντηση στο ερώτημα αυτό εισήγαγε την έννοια του γραμματισμού.

Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά ανάλογα με τις ανάγκες που ορίζει το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον, αξιοποιώντας κείμενα τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου, αλλά και μη γλωσσικά κείμενα

(π.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, πίνακες, χάρτες κτλ.). Θεωρείται αυτονόητο ότι η αποτελεσματική χρήση των διαφορετικών κειμένων προϋποθέτει μια εξοικείωση με το συγκεκριμένο είδος λόγου, τη μεθοδολογία και τις τεχνικές γραφής του και, γενικότερα, με το πολιτισμικό/κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται και παράγεται (Μητσιοπούλου, 2001).

Ο σχολικός γραμματισμός αποσκοπεί στο να αποκτήσουν τα νέα άτομα τις απαραίτητες δεξιότητες για ανταποκριθούν επιτυχώς στα μαθήματα που περιλαμβάνει το εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών (Μητσιοπούλου, 2001). Στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού ιδιαίτερα σημαντική θέση κατέχει ο γλωσσικός γραμματισμός. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003), ο γλωσσικός γραμματισμός αποτελεί το συνδυασμό οκτώ δεξιοτήτων. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

- ικανότητα κατανόησης του σημασιολογικού φορτίου των λέξεων
- ικανότητα αποκωδικοποίησης της σημασίας των διαφόρων κειμένων
- ικανότητα κατανόησης των λανθανουσών σημασιών των λέξεων
- εξοικείωση με την κοινωνική πρακτική που αντανάκλα το κάθε κείμενο
- ικανότητα αναγνώρισης του είδους λόγου στο οποίο εντάσσεται το κάθε κείμενο
- ικανότητα ένταξης του κάθε κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται
- ικανότητα κριτικής αντιμετώπισης των νοημάτων που υπάρχουν στο κάθε κείμενο
- ικανότητα παραγωγής κειμένων που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών.

1.3.1 Κριτικός γραμματισμός και κριτική γλωσσική επίγνωση

Ο όρος «κριτικός γραμματισμός» αναφέρεται στην ικανότητα να κατανοούμε και να αναλύουμε τα μηνύματα και τα κείμενα που δεχόμαστε από διάφορες πηγές, και να τα αξιολογούμε με βάση τις αξίες, τις ιδεολογίες και τις κοινωνικές δυναμικές που τα διαμορφώνουν. Δεν πρόκειται μόνο για την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων στη χρήση της γλώσσας, αλλά και για την ικανότητα να αναγνωρίζουμε τις προθέσεις, τις ιδεολογίες και τις εξουσίες που διαπλέκονται μέσα στις διάφορες μορφές λόγου και επικοινωνίας (Δενδρινού, 2001). Πρόκειται για μια καινοτόμα πρακτική διδασκαλίας της γλώσσας που προέρχεται από την παιδαγωγική του Freire. Στη φρεϊριανή θεωρία, οι εκπαιδευτές παύουν να αποτελούν την «πηγή αυθεντίας» και βοηθούν τους μαθητές τους να ασκήσουν κριτική στις πληροφορίες που δέχονται και κατ' επέκταση στους κανόνες της κοινωνίας (Μάνθου,

2007). Ο Freire προτείνει μια εκπαιδευτική προσέγγιση που θέτει προβλήματα και αναπτύσσει την κριτική σκέψη. Ο κριτικός γραμματισμός είναι, επομένως, μια δεξιότητα που ενδυναμώνει τους μαθητές να γίνουν πιο ενεργοί και ενημερωμένοι πολίτες, ικανοί να διακρίνουν και να αμφισβητούν τις πληροφορίες που τους παρέχονται. Αποτελεί αναμφίβολα μία νέα πρακτική διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμοστεί στην σχολική τάξη για να βοηθήσει τους μαθητές να αναστοχάζονται πάνω στα κείμενα, χωρίς να υιοθετούν άκριτα τις ιδεολογίες του συντάκτη του εκάστοτε κειμένου (Δενδρινού, 2001).

1.3.2 Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Στην ελληνική εκπαίδευση, αν και υπήρξε σημαντική καθυστέρηση, αναδείχτηκε ο ρόλος της επικοινωνιακής προσέγγισης στην διδακτική πράξη. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) εστιάζει στους επικοινωνιακούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος, με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται τον προφορικό και τον γραπτό λόγο αποτελεσματικά και δημιουργικά. Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, επιδιώκεται αφενός η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence) των μαθητών, και αφετέρου η δημιουργία ενός διδακτικού περιβάλλοντος που προωθεί την αλληλεπίδραση και την άρρηκτη σχέση γλώσσας και επικοινωνίας (Richards & Rodgers, 1986). Δίνεται έντονη βαρύτητα στην περίπτωση της επικοινωνίας και η γλώσσα αντιμετωπίζεται πρώτα ως λειτουργικό όργανο και δευτερευόντως ως μορφή ή ως σύστημα. Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, ο σχολικός γραμματισμός εστιάζει τόσο στις γλωσσικές όσο και στις επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να μάθουν οι μαθητές να επικοινωνούν αποτελεσματικά στον σχολικό και κοινωνικό τους περίγυρο. Περιλαμβάνει διάφορες πτυχές που σχετίζονται με τη γλωσσική χρήση σε όλους τους παρακάτω τομείς:

- ακρόαση (κατανόηση προφορικού λόγου)
- ομιλία (παραγωγή προφορικού λόγου)
- ανάγνωση (κατανόηση γραπτού λόγου)
- γραφή (παραγωγή γραπτού λόγου)

αλλά και με το γλωσσικό σύστημα: γραμματική/ λεξιλόγιο. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να βασίζεται σε δύο παράγοντες, την επαρκή μελέτη του συστήματος

(γραμματική γλώσσας) και τη διαπίστωση της σχέσης των γλωσσικών λειτουργιών με το καταστασιακό περιβάλλον του μηνύματος.

Ο Μήτσης (2004) αναφέρει ως αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου της γλώσσας τις εξής:

- Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η αποτελεσματική επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών.
- Η γλώσσα κατακτάται με τη συμμετοχή των μαθητών σε μια καλά οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα που προωθεί τον ζωντανό και βιωματικό λόγο.
- Η γλωσσική διδασκαλία αποβλέπει στην ταυτόχρονη αρμονική ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων.
- Η αποτελεσματική κατοχή της γλώσσας προϋποθέτει την ταυτόχρονη ανάπτυξη τόσο της γλωσσικής όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας.

Υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, η διδασκαλία της γραμματικής στοχεύει στη συστηματική ενασχόληση των μαθητών με τα φαινόμενα της γραμματικής με στόχο την ενσυνείδητη γνώση της δομής και της λειτουργίας της και την καλλιέργεια μεταγλωσσικής ενημερότητας.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης φανερώνουν ότι ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου-αυθεντία και υιοθετεί τον ρόλο του καθοδηγητή, του εμπνευστή, του συντονιστή της ομάδας. Ο δάσκαλος οφείλει να δημιουργήσει ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό περιβάλλον όπου οι μαθητές αισθάνονται άνετα να μιλήσουν και να κάνουν λάθη χωρίς τον φόβο της απογοήτευσης ή της αποδοκιμασίας. Αναλαμβάνει τον ρόλο του σχεδιαστή-συντονιστή, ο οποίος καθοδηγείται από ανοιχτά και προσαρμόσιμα προγράμματα που έχουν επίκεντρο τον μαθητή (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000). Αντί να επικεντρώνεται μόνο στη διδασκαλία γραμματικών κανόνων, ο δάσκαλος ενθαρρύνει τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Παράδειγμα αποτελούν δραστηριότητες όπως συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων, συνεντεύξεις και συνεργατικές εργασίες.

Τέλος, τα λάθη αποποινικοποιούνται και θεωρούνται ένα χρήσιμο εργαλείο για τον διδάσκοντα, καθώς μέσα από την ερμηνεία και την ανάλυση τους βοηθούν τον μαθητή να επιβεβαιώσει ή να αναθεωρήσει τις αρχικές του υποθέσεις. Δηλαδή, το λάθος αντιμετωπίζεται με δημιουργικό τρόπο και αποτελεί έναν τρόπο ανίχνευσης του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών (Τοκατλίδου, 1986).

1.3.3 Οι καινοτομίες των Αναλυτικών προγραμμάτων Σπουδών

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμοζόταν μέχρι πρόσφατα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) (2003), τα οποία βασίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Συγκεκριμένα, σε όλα αυτά τα προγράμματα απορρίπτεται ο παραδοσιακός γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου και ο παθητικός ρόλος του μαθητή. Απεναντίας, υιοθετείται η διαθεματική προσέγγιση, η οποία ενσωματώνει τις γνώσεις και τις μεθόδους από διάφορους τομείς, προάγοντας τη συνεργασία μεταξύ των μαθημάτων και την αναζήτηση λύσεων μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ακόμη, προτείνεται η χρήση νέων ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, οι οποίες προάγουν την ενεργητική μάθηση, την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Σύμφωνα με τον Οδηγό του δασκάλου, οι γλωσσικές μορφές αποτελούν ενδείξεις κοινωνικών παραμέτρων / μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών. Με αυτό τον τρόπο, βασικό ζητούμενο του ΑΠΣ κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η απόκτηση κοινωνικών και κριτικών δεξιοτήτων. Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία συνεργατική μέσα από την οποία ο μαθητής οδηγείται στη συνειδητή χρήση του γλωσσικού συστήματος. Επιπλέον, η οργάνωση της ύλης γίνεται με βάση το νέο ανοικτού τύπου ΑΠΣ, όπου υπάρχουν μεγάλα περιθώρια ευελιξίας ως προς το εκπαιδευτικό υλικό και επιτρέπουν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Επίσης, μια σημαντική καινοτομία αποτελεί η πρόταση του ΑΠΣ για την εφαρμογή της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, θέτοντας στόχους, παρακολουθώντας την πρόοδό τους και προσαρμόζοντας τις στρατηγικές τους, ώστε να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό, το ΑΠΣ προτείνει στους εκπαιδευτικούς τη χρήση νέων στρατηγικών/ μορφών αξιολόγησης όπως η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση κ.ά. Τέλος, αξιοποιούνται σύγχρονα μαθησιακά πλαίσια και ψηφιακά μέσα στη γλωσσική διδασκαλία.

Οι νέες προκλήσεις που εμφανίζει η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί την δημιουργία νέων κατευθύνσεων του νέου Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ, 2021/2022), τα οποία άρχισαν πρόσφατα να εφαρμόζονται πιλοτικά στα πειραματικά σχολεία της χώρας και συγκεκριμένα, τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα (2021/2023), που αξιοποιούν πρακτικές που ήδη εφαρμόζονται από την εκπαιδευτική κοινότητα (Ιορδανίδου

& Φτερνιάτη, 2000· Κουτσογιάννης, 2017). Κομβικό σημείο στην ανανέωση του γλωσσικού μαθήματος είναι η απόκτηση της γλωσσικής επίγνωσης και μάλιστα της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Μέσα από την κριτική προσέγγιση των διαφορετικών επίκαιρων και αυθεντικών κειμένων που προέρχονται από ποικίλες πηγές, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικές όψεις της πραγματικότητας. Προς αυτή τη κατεύθυνση, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (πρόγραμμα σπουδών και τεχνικές διδασκαλίας) πρέπει να συνδέεται με τις τρέχουσες κοινωνικές ανάγκες και να προβάλλει τους μηχανισμούς καταπίεσης (Dedotsi & Paraskevoudoulou-Kollia, 2019). Έτσι τα προβλήματα και η κοινωνική πραγματικότητα αποκαλύπτονται στο ιστορικό τους πλαίσιο, με αποτέλεσμα οι μαθητές να γίνονται υπεύθυνοι πολίτες και αναλαμβάνουν κοινωνική δράση για την καταπολέμησή τους. Αξίζει, επίσης, να τονιστεί η ανάδειξη του ρόλου των ποικιλιών μιας γλώσσας, καθώς και των χαρακτηριστικών της πολυγλωσσίας στη νέα διδακτική πράξη.

2 Γλωσσικά λάθη

Το γλωσσικό λάθος είναι ένας συχνά συζητούμενος όρος στον τομέα της γλωσσικής επιστήμης, ιδιαίτερα της εκπαίδευσης, και συνεχίζει να μαστίζει τις επιστημονικές και εκπαιδευτικές κοινότητες, καθώς και την ευρύτερη κοινωνία.

Η βασική, τυπική γλώσσα είναι μια τυποποιημένη μορφή γλώσσας που καλλιεργείται στην εκπαίδευση και κωδικοποιείται σε επίσημα λεξικά και γραμματικές, και γίνεται η επίσημη γλώσσα της χώρας. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο αναπαρίσταται η γλώσσα σε λεξικά, γραμματικές και επίσημα σχολικά εγχειρίδια αλλάζει δύσκολα και σίγουρα πιο αργά απ'ό,τι αλλάζει στην πραγματικότητα. Έτσι, προέκυψε μια αντίθεση στον γλωσσικό κόσμο μεταξύ των ζωντανών, καθημερινών, ελεύθερων μορφών γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ομιλία και των σταθερών μορφών γλωσσικών εγχειριδίων. Η παραλλαγή, ο λεξιλογικός πλούτος και ο προφορικός δυναμισμός δεν μπορούν να περιληφθούν εύκολα σε αυτή τη σταθερή εικόνα της γλώσσας.

Μια γλώσσα που μια κοινωνική ομάδα θεωρεί υποδειγματική είναι η τυπική μορφή της γλώσσας. Αυτό που κάνει την επιλογή μιας μορφής να θεωρείται κανονιστική είναι εξωγλωσσικό, και μπορεί να οφείλεται σε πολιτικούς, κοινωνικούς ή ιστορικούς λόγους. Από ιστορική σκοπιά, οι νόρμες θεωρούνται συχνά ως μορφές γλώσσας που

χρησιμοποιούνται από τους κατέχοντες την εξουσία. Για τη ρύθμιση μιας νόρμας, κωδικοποιούνται και περιγράφονται οι κανόνες που την αποτελούν, ως προς τη μορφολογία, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο αλλά και την ορθογραφία της.

Μόλις επιλεγεί μια γλωσσική φόρμα που θεωρείται κανονική, καταγράφεται σε γραμματική και λεξικό. Αυτή η προδιαγραφή είναι συνεπής με την επίσημη εθνική γλώσσα. Επομένως, υπάρχει ένα γλωσσικό πρότυπο, το οποίο διδάσκεται στα σχολεία και το οποίο πρέπει να χρησιμοποιούν όλοι. Συνοψίζοντας, γνωρίζουμε ότι η διαμόρφωση των κανόνων είναι μια υποκειμενική διαδικασία, επηρεασμένη σε μεγάλο βαθμό από ιστορικές συνθήκες, η οποία συχνά οδηγεί σε διαφωνίες σχετικά με το τι είναι και τι δεν είναι γραμματικά αποδεκτό. Η πρότυπη γλώσσα σπάνια περιλαμβάνει μεγάλο κομμάτι της γλωσσικής ποικιλίας που επικρατεί σε μία κοινότητα και για το λόγο αυτό δεν διδάσκονται στοιχεία ποικιλίας στο σχολείο.

2.1 Ορισμός και επιμέρους ζητήματα

Ο ορισμός που κυριαρχεί στις περισσότερες μελέτες που αφορούν το γλωσσικό λάθος είναι αυτός που έχουν προτείνει οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001). Σύμφωνα με αυτόν, γλωσσικό λάθος θεωρείται κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα. Όπως σε κάθε ζωντανό γλωσσικό σύστημα που μεταβάλλεται συνεχώς, έτσι και στη νέα ελληνική παρατηρούνται αποκλίσεις από την τυποποιημένη γλωσσική μορφή, δηλαδή από την αποδεκτή γλωσσική νόρμα. Με άλλα λόγια, προκύπτουν «λάθη» στη χρήση της. Η νόρμα εξ ορισμού σημαίνει την επικράτηση μιας έναντι των υπολοίπων ποικιλιών και αποτελεί τη μορφή της γλώσσας στην οποία συντάσσονται τα λεξικά και οι γραμματικές περιγραφές της. Είναι αυτονόητο ότι η διαδικασία αυτή αφορά τη χρονική στιγμή σύνταξής τους, με αποτέλεσμα να μην καθίσταται ικανή η καταγραφή της γλωσσικής αλλαγής που συμβαίνει διαρκώς και σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001).

Η μορφή της γλώσσας κατά την πάροδο του χρόνου αλλάζει. Αυτή η γραμματική και λεξιλογική αλλαγή πραγματοποιείται κυρίως σε προφορικό επίπεδο διότι η κάθε χρονολογική περίοδος προσαρμόζει την γραμματική της και το λεξιλόγιό της σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής. Συνεπώς, προκύπτει ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στον προφορικό

λόγο και στην επίσημα γραμματική της εκάστοτε γλώσσας. Το πρόβλημα δημιουργείται κυρίως γιατί δεν είναι πρακτικά εφικτό η γραμματική μιας γλώσσας να ανανεώνεται κάθε φορά που υπάρχει μία γραμματική ή λεξιλογική απόκλιση στον προφορικό λόγο (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001).

Το παραπάνω πρόβλημα ανάγκασε τους γλωσσολόγους να κατηγοριοποιήσουν την γλώσσα μας σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η «ζωντανή» ανάπτυξη της γλώσσας, που αναφέρεται στην άτυπη εξέλιξη της μέσα από τον προφορικό λόγο. Η δεύτερη κατηγορία είναι η στατική, η κατηγορία αυτή αναφέρεται στην γλώσσα όπως αυτή αναγράφεται στα επίσημα εγχειρίδια των γλωσσολόγων. Αυτές οι δύο κατηγορίες δημιουργήθηκαν κυρίως γιατί δεν μπορεί ο στατικός λόγος να ακολουθήσει τον «ζωντανό» διότι ο δεύτερος πολλές φορές δεν είναι σωστά δομημένος αφού τον χρησιμοποιούμε συνήθως στον προφορικό λόγο (Σετάτος 1991).

2.2 Κατηγοριοποίηση λαθών

Οι Μ. Θεοδωροπούλου και Γ. Παπαναστασίου (2001) χωρίζουν τα λάθη σε τρεις κατηγορίες: σε λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα, λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας και λάθη που αφορούν τη γραπτή χρήση της γλώσσας.

Τα λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα μπορούν να καταταχθούν ως εξής:

A) λάθη στο φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο

B) λάθη στο μορφολογικό επίπεδο

Γ) λάθη στο συντακτικό επίπεδο

Δ) λάθη στο σημασιολογικό επίπεδο

E) λάθη στο λεξιλογικό επίπεδο (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001)

Το φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο ασχολείται με το πώς παράγεται ο ήχος από τον πομπό αλλά και πώς λαμβάνεται από τον δέκτη. Πιο συγκεκριμένα, η φωνητική μελετά τους φθόγγους και το πώς δημιουργούνται από τον πομπό ενώ η φωνολογία ασχολείται με το πώς λαμβάνει αυτούς τους ήχους ο δέκτης αλλά και πώς τους μεταφράζει (Yule, 2016).

Το μορφολογικό επίπεδο αφορά την μορφή μιας λέξης σε συνδυασμό με την σημασία της. Οι αποκλίσεις σε αυτήν την υποκατηγορία στην Ελληνική παρατηρούνται κυρίως στη ρηματική και ονοματική κλίση (Yule, 2016). Οι αποκλίσεις που παρατηρούνται στην ρηματική κλίση αφορούν πολλές φορές την ρηματική αύξηση σε τύπους της προστακτικής (π.χ. επέλεξέ το), ενώ οι αποκλίσεις της ονοματικής κλίσης αφορούν κυρίως τις λέξεις που σχηματίζονται από αρχαιοκλίτα επίθετα (π.χ. η επιμελή, το συνεχή).

Το συντακτικό αναφέρεται στην δομή και τις λέξεις που αποτελούν μια πρόταση (Yule, 2016). Πιο συγκεκριμένα, ένα σύνηθες λάθος του συντακτικού είναι η χρήση πτώσης που είναι λάθος μετά από πρόθεση (π.χ. προ Χριστού, μετά μεσημβρίας) αλλά και η χρήση φράσεων που είναι λάθος τόσο μορφολογικά όσο και συντακτικά (π.χ. πιο χειρότερος) (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001). Για παράδειγμα, η χρήση του «πιο χειρότερος», είναι λανθασμένη γιατί η λέξη χειρότερος είναι ήδη συγκριτικός βαθμός της λέξης κακός. Έτσι, όταν προστεθεί το *πιο* που δηλώνει επίσης την σύγκριση, τότε προκύπτει μία διπλή σύγκριση, η οποία κάθε άλλο παρά σωστή είναι με βάση την προσταγές της γραμματικής της Νέας Ελληνικής. Αποτελεί και λάθος στη μορφολογία, καθώς υπάρχει μία λέξη που περισσεύει, αλλά και λάθος στην σύνταξη, γιατί έτσι αποκτά μία λάθος δομή η φράση.

Το σημασιολογικό επίπεδο προσεγγίζει τα εννοιολογικά λάθη των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων. Πολλές φορές, για διάφορους λόγους ο δέκτης αντιλαμβάνεται λανθασμένα τη σημασία κάποιων λέξεων. Αυτό μπορεί να συμβεί, για παράδειγμα, επειδή ο δέκτης του λόγου κατανοεί λανθασμένα τη σημασία της λέξης που λαμβάνει, λόγω της ύπαρξης ομοηχίας, πολυσημίας ή απλώς λόγω της λάθος χρήσης της λέξης από τον πομπό. Η κατηγορία αυτή μελετά την σημασία των λέξεων όπως είναι αποτυπωμένη στα βιβλία της γραμματικής (Yule, 2016). Παραδείγματα τέτοιων σημασιολογικών λαθών αποτελούν οι λέξεις άμεσα – αμέσως, απλά – απλώς κτλ. (Ξυδόπουλος, 2004).

Όταν προσπαθούμε να εξηγήσουμε τους βασικούς μηχανισμούς των γλωσσικών λαθών, ερχόμαστε συχνά αντιμέτωποι με το φαινόμενο της αναλογίας. Η αναλογία είναι το φαινόμενο της τροποποίησης στοιχείων της γλώσσας με βάση τα προϋπάρχοντα γλωσσικά πρότυπα στη γλώσσα. Επομένως, όταν δικαιολογούμε την ακανόνιστη προφορά της λέξης *διάρρηξη* σε φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο έναντι της κανονικής προφοράς της λέξης *διαβάζω*, ώστε η πρώτη να διαβάζεται μη ορθά ως ['ðjariksi] με βάση τη προφορά της

δεύτερης ως [dja'vazo], δεχόμαστε ουσιαστικά μια αναλογική επίδραση της προφοράς [dja] σε λέξεις με ασυνίζητη προφορά (Θεοδωροπούλου, 2001).

Ένας άλλος μηχανισμός που παράγει σφάλματα είναι το φαινόμενο ενίσχυσης, το οποίο είναι υπεύθυνο για την προσθήκη μορφών ή λέξεων για να αποκτήσει περισσότερη εκφραστική δύναμη ή να ενισχύσει το νόημα. Για παράδειγμα, συχνά συναντάται στην Ελληνική η έντονη και ορισμένες φορές άτοπη χρήση επιρρημάτων, προκειμένου ο ομιλητής να δώσει έμφαση με μεγαλύτερη ένταση σε ένα φαινόμενο που περιγράφει. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η χρήση του επιρρήματος «πολύ» σε περιστάσεις λόγου όπως: «Περάσαμε πολύ πολύ όμορφα στις διακοπές μας!» ή «Οι τιμές στο κατάστημα ήταν πολύ πολύ ακριβές!».

Η παρετυμολογία μπορεί επίσης να εξηγήσει λάθη που συμβαίνουν στο λεξιλόγιο. Παρετυμολογία είναι το φαινόμενο κατά το οποίο ένας ομιλητής που προσπαθεί να κατανοήσει μια «άγνωστη» λέξη, την ετυμολογεί λανθασμένα προσαρμόζοντάς την σε μια γνωστή του μορφή, δίνοντάς του έτσι σημασιολογική διαφάνεια. Γι' αυτό τον λόγο χρησιμοποιείται η λέξη ανθρωπόστομη (παρετυμολογώντας ως < άνθρωπος + στόμα ή «βλάσφημος») αντί για αθυρόστομη (άθυρος + στόμα «δεν είχε πόρτα στο στόμα της»). Υπάρχει επίσης μια επιρρηματική επιρροή στη χρήση του ευάριθμος που σημαίνει «πολλοί». Εδώ το πρώτο σύνθετο ευ- κατανοείται ως «πολλά» και το σύνθετο ερμηνεύεται ως «πολυάριθμοι» και όχι ως το σωστό «εύκολο στην μέτρηση». Στη περίπτωση αυτή, το επίρρημα ευ λανθασμένα θεωρείται ότι έχει το νόημα του «πολλοί», ενώ η σημασία είναι ακριβώς η αντίθετη, δηλαδή «ολιγάριθμοι», «εύκολο να μετρηθεί» (Θεοδωροπούλου, 2001).

Όσον αφορά τα λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας, σε αυτή την κατηγορία μπορούν να ενταχθούν λάθη που εμφανίζονται κυρίως σε προφορικές λέξεις (και λιγότερο συχνά σε γραπτές μορφές, όπως στα γράμματα). Για να γίνει κατανοητό αυτό, με την έννοια της αλληλεπίδρασης αποστολέα και παραλήπτη, η εμπλοκή κοινωνικών παραγόντων είναι απαραίτητη. Τα λάθη σε αυτές τις περιπτώσεις μπορούν να θεωρηθούν ως ανάμειξη στοιχείων ενός γένους/είδους με στοιχεία άλλου γένους/είδους (π.χ. αφηγηματικά επιχειρήματα), ανάμειξη διαφορετικών επιπέδων ύφους (επίσημη ομιλία σε επιστημονικά κείμενα), παραβίαση της γλώσσας. Δεν γίνονται σκόπιμα, αλλά για να τοποθετηθεί μία προσωπική «πινελιά»: για παράδειγμα, ο ομιλητής χρησιμοποιεί τη φράση «εν κατακλείδι»

αντί για «τελειώνοντας» για να εκφράσει την ομιλία του και τον εαυτό του ως «μορφωμένο», «λόγιο», δηλαδή για να του δώσει ένα κοινωνικό στίγμα για την «ανώτερη», αλλά και σκόπιμη γλώσσα.

2.2.1 Δεύτερος τρόπος κατηγοριοποίησης

Ο Σετάτος (1991) έκανε μία διαφορετική διάκριση στα λάθη και τα κατηγοριοποίησε ως εξής:

A) Τα λάθη που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια γλωσσικών δραστηριοτήτων και περιλαμβάνουν ορθογραφικά και αναγνωστικά λάθη,

B) λάθη που σχετίζονται με την κατανόηση.

Γ) Ατομικές και ομαδικές αποκλίσεις από τους κανόνες στον τομέα της κοινωνιογλωσσολογίας.

Δ) Σφάλματα επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου του ότι ο ομιλητής είναι αντίθετος με τα γεγονότα ή είναι ασαφής.

Ε) Λάθη σε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης. Σε αυτόν τον τομέα, γίνεται διάκριση μεταξύ ενός σφάλματος, στο οποίο ο ομιλητής δεν γνωρίζει το σφάλμα του, και ενός σφάλματος, στο οποίο ο ομιλητής το κατανοεί και το διορθώνει.

ΣΤ) Ψυχογλωσσικά λάθη (λάθη που οφείλονται σε σαρκαστικό ύφος ή συναισθηματική φόρτιση).

Ζ) Λάθη εύλογα, τα οποία περιλαμβάνουν σφάλματα που σε πολλές περιπτώσεις ορισμένοι ομιλητές αποτυγχάνουν να παρατηρήσουν επειδή έχουν πλέον καθιερωθεί.

2.2.2 Τρίτος τρόπος κατηγοριοποίησης

Ένας άλλος τρόπος ταξινόμησης των γλωσσικών λαθών είναι σε δύο μεγάλες κατηγορίες: λάθη περιεχομένου και λάθη μορφής. Τα τυπικά λάθη, από την άλλη, συνήθως σχετίζονται με λάθη μορφολογίας, γραμματικής ή ορθογραφίας στην γλωσσική πραγμάτωση. Έτσι, τα λάθη αυτά, κατηγοριοποιούνται σε: μορφολογικά, γραμματικά και ορθογραφικά. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένα σφάλματα δεν κατατάσσονται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις μεθόδους ταξινόμησης. Για παράδειγμα, η απόκλιση από τον κανόνα για κοινωνικούς λόγους ή λόγους που σχετίζονται με την τοπική διάλεκτο αναφέρθηκε μόνο από τον Σετάτο

(1991), ενώ άλλοι ερευνητές δεν έκαναν σχετικές αναφορές. Στην ίδια ταξινόμηση του Σετάτου αναφέρονται και λάθη που προκαλούνται από ψυχολογικά αίτια όπως το άγχος. Από την άλλη πλευρά, όλοι οι άνθρωποι αναφέρουν λάθη με τη μορφή της γλώσσας, όπως και τα λάθη επικοινωνίας, αν και κάθε περίπτωση περιγράφεται διαφορετικά.

Όλες οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις είναι πολύ χρήσιμες όταν εξετάζονται τα γλωσσικά λάθη. Η κάθε μία είναι διαφορετική και αναφέρεται σε διαφορετικές προσεγγίσεις των γλωσσικών λαθών. Στην έρευνα αυτή θα ασχοληθούμε περισσότερο με την ακόλουθη, αυτή του Μιχάλη (2015), καθώς περιγράφει περισσότερο τα λάθη που κάνουν οι μαθητές.

2.2.3 Κατηγοριοποίηση λαθών στο σχολείο

Ως ξεχωριστή κατηγορία, μπορούν να θεωρηθούν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών, δηλαδή τα σφάλματα που προκύπτουν από τη χρήση της γλώσσας από τον/την μαθητή/μαθήτρια στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Μιχάλη (2015), τα λάθη αυτά χωρίζονται σε τέσσερις υποκατηγορίες, οι οποίες είναι:

A) Μη γραμματικές δομές: Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει όλα τα σφάλματα που προκύπτουν από παραβιάσεις των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας. Για παράδειγμα, η διατήρηση της εσωτερικής αύξησης στον τύπο της προστακτικής στο ρήμα «παρήγγειλε, αντί του κανονικού παράγγειλε» ή η εκφορά «μετά Χριστού» αντί για το κανονικό «μετά Χριστόν».

B) Μη αποδεκτή δομή: Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει φράσεις που μπορεί να είναι γραμμικά σωστές, αλλά ακατάλληλες για ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Στην συγκεκριμένη κατηγορία, δεν παραβιάζεται η μορφολογία ή η σύνταξη, αλλά οι πραγματικές, κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογλωσσικές συμβάσεις της γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αποτελεί η παραβίαση των γλωσσικών κανόνων που επιτάσσει το επίπεδο ύφους μίας συζήτησης. Έτσι, η ανάμειξη του λαϊκού λόγου σε ένα επιστημονικό κείμενο, ή η χρήση του ενικού αριθμού σε περιβάλλοντα ομιλίας που απαιτούν τον πληθυντικό ευγενείας, αποτελούν μη αποδεκτές δομές σε επίπεδο επικοινωνιακού πλαισίου.

Γ) Μακροπερίοδος λόγος: Στην περίπτωση αυτή συναντάμε πολλούς δευτερεύοντες όρους, μακροσκελείς εξηγήσεις, πολλούς επιθετικούς ή επιρρηματικούς προσδιορισμούς. Αυτές οι επιλογές μπορούν να οδηγήσουν σε διάφορα σφάλματα, όπως η συσσώρευση πολλαπλών λέξεων σε μια πρόταση ή τα κενά μεταξύ των επιθέτων και των καθορισμένων ουσιαστικών, παραδείγματος χάριν η φράση «Η καθηγήτρια, που μας έκανε μάθημα την προηγούμενη χρονιά, η οποία είναι πολύ αυστηρή αλλά δίκαιη και μας έδινε πολλές εργασίες, είχε πει ότι το μάθημα της γλώσσας είναι σημαντικό, και τώρα καταλαβαίνω πόσο δίκιο είχε». Τέτοιες μορφές λόγου δύνανται να οδηγήσουν τον συνομιλητή/αναγνώστη σε σύγχυση και σε αδυναμία κατανόησης του νοήματος.

Δ) Μαρτυρησιμότητα: Σε αυτήν την περίπτωση, οι ομιλητές/ομιλήτριες παράγουν προτάσεις που είναι γραμματικά σωστές και κατάλληλες για μια συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας αλλά οι οποίες δεν χρησιμοποιούνται ή χρησιμοποιούνται σπάνια από τους ομιλητές της τυπικής γλώσσας όπως η φράση «Ο λογοτέχνης υπήρξε εκεί». Η παραπάνω φράση είναι κατανοητή από τους ομιλητές της Ελληνικής και γραμματικά σωστή, ωστόσο, δεν αποτελεί μία επιλογή που θα έκανε ένας ομιλητής στην καθημερινή του ομιλία. Εκεί, πιο πιθανό θα ήταν να απαντηθεί η φράση «Ο λογοτέχνης ήταν εκεί», η οποία βρίσκεται πλησιέστερα του φυσικού λόγου των ομιλητών.

Στο κεφάλαιο αυτό, πραγματοποιήθηκε μία σύντομη κατηγοριοποίηση των λαθών στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρείται η κατανόηση των βασικών τύπων των γλωσσικών λαθών που εντοπίζονται στην σχολική τάξη, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας απέναντι στο γλωσσικό λάθος.

3 Στάσεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο Γλωσσικό Λάθος

Στο περιβάλλον της μαθησιακής διαδικασίας τα λάθη σχετίζονται με την παραγωγή γλωσσικών δομών, τα οποία άλλοτε γίνονται αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς και άλλοτε όχι. Οι στάσεις λοιπόν, των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις παιδαγωγικές θεωρίες που έχουν οι ίδιοι ενστερνιστεί μέσω των εμπειριών τους, καθώς και από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που τους επηρεάζουν. Ειδικότερα, στην ελληνική

εκπαιδευτική πραγματικότητα, η πρότυπη γλωσσική χρήση εξακολουθεί να θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, με συνέπεια να οδηγεί πολλές φορές σε αυστηρότερες στάσεις απέναντι στα γλωσσικά λάθη που αφορούν τη χρήση διαλέκτων ή άλλων γλωσσικών ποικιλιών (Παπαδόπουλος, 2021).

Ωστόσο, οι προσεγγίσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί πάνω στα λάθη τείνουν να έχουν άμεση επίδραση στη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών. Αυτό συμβαίνει, διότι ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που παρέχει στους μαθητές του αξίες, στάσεις, κανόνες και συμπεριφορές.

3.1 Αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών με απορριπτικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς

Η απορριπτική στάση που επιδεικνύουν ορισμένοι καθηγητές απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών αποτελεί σημαντική ανησυχία στον κλάδο της γλωσσικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Οικονομάκου (2018), ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα γλωσσικά λάθη ως απαράδεκτα, με ιδιαίτερη έμφαση στις ορθογραφικές ανακρίβειες. Αυτοί οι δάσκαλοι τρέφουν συχνά την πεποίθηση ότι η χρήση του λατινικού αλφαβήτου (Greeklish) στην καθημερινότητα των μαθητών επιδεινώνει τα ορθογραφικά λάθη.

Εν συντομία, το φαινόμενο των γλωσσικών λαθών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν πρέπει απλώς να κατηγοριοποιηθεί ως ομάδα λαθών που χρήζουν διόρθωσης. Αντίθετα, θα πρέπει να θεωρείται ως μια κρίσιμη ευκαιρία για μάθηση και βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών της γλώσσας. Υιοθετώντας μια υποστηρικτική και αναλυτική προσέγγιση, οι δάσκαλοι μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών τους και στην καλλιέργεια μιας θετικής στάσης απέναντι στη γλωσσική έκφραση.

Τα γλωσσικά λάθη αντιπροσωπεύουν ένα περίπλοκο και πολύπλευρο ζήτημα που απασχολεί σημαντικά την εκπαιδευτική κοινότητα, ιδιαίτερα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει και η Οικονομάκου (2018), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις όσον αφορά την αποτελεσματική αντιμετώπιση γλωσσικών λαθών στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να έχουν βαθιά κατανόηση του πώς να

αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα λάθη ως αναπόσπαστο μέρος των μεθοδολογιών διδασκαλίας τους.

Επιπλέον, η τάση να απορρίπτονται τα γλωσσικά λάθη εκτείνεται πέρα από τα ορθογραφικά λάθη. Όπως σημειώνει ο Σπαντιδάκης (2010), υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να υποστηρίξουν επιτυχώς τους μαθητές που δυσκολεύονται να διαβάσουν ή που δυσκολεύονται να διατυπώσουν τις σκέψεις τους σε μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο. Αυτή η έλλειψη αποδοχής μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, περιπλέκοντας περαιτέρω το ταξίδι εκμάθησης της γλώσσας. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στα γλωσσικά λάθη παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας των νεαρών μαθητών.

Μάλιστα, έρευνα που διεξήχθη από τον Παπαδόπουλο (2019) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν τα γλωσσικά λάθη με ενσυναίσθηση και τα χρησιμοποιούν ως πολύτιμες ευκαιρίες μάθησης μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους και να διευκολύνουν τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Αντίθετα, μια απορριπτική στάση απέναντι στα γλωσσικά λάθη μπορεί να δημιουργήσει αισθήματα άγχους στους μαθητές, οδηγώντας τους πιθανώς στην αποφυγή απάντησης προφορικών ερωτήσεων. Η έννοια του γλωσσικού λάθους περιλαμβάνει μια σειρά αποκλίσεων από τους καθιερωμένους γλωσσικούς κανόνες, που μπορεί να εκδηλωθούν ως ορθογραφικά λάθη, συντακτικά λάθη ή μορφολογικές ανακρίβειες. Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτά τα σφάλματα συνήθως θεωρούνται ως μια φυσιολογική και αναμενόμενη πτυχή της διαδικασίας κατάκτησης της γλώσσας, δεδομένου ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των γλωσσικών τους ικανοτήτων.

Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους υποκειμενικούς παράγοντες που δημιουργούν αυτά τα γλωσσικά λάθη, καθώς η γνώση αυτή είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών. Όπως επισημαίνει η Ασημακοπούλου (2017), η διεξαγωγή ανάλυσης σφαλμάτων μπορεί να δώσει διορατικές πληροφορίες σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες των μαθητών, ενημερώνοντας και ενισχύοντας τις εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ψυχολογία των μαθητών.

Όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι μέσω ενός ενδεχόμενου λάθους θα έρθουν αντιμέτωποι με αρνητικές συνέπειες, ενδέχεται να αναπτύξουν άγχος και φόβο για την έκφραση, περιορίζοντας έτσι τη συμμετοχή τους στην τάξη και την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Επιπλέον, η απορριπτική στάση μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, επηρεάζοντας αρνητικά τη μαθησιακή τους πορεία.

Συμπερασματικά, η στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα γλωσσικά λάθη μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές, τόσο σε επίπεδο ψυχολογίας όσο και στη μαθησιακή τους εξέλιξη. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τα γλωσσικά λάθη ως φυσικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, προάγοντας ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον που ενισχύει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα αναφερθεί το θέμα του επικουρικού ρόλου του γλωσσικού λάθους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.2 Το γλωσσικό λάθος ως βοηθός στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αντίθετα με τα προαναφερθέντα, υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως τα γλωσσικά λάθη μπορούν να βοηθήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αντιμετωπίζονται θετικά από αυτούς. Σύμφωνα με την Edmondson (1999), ένας παιδαγωγός που αντιμετωπίζει τα γλωσσικά λάθη με θετική προδιάθεση και προωθώντας την αυτοδιόρθωση, συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση στον μαθητή μίας θετικής στάσης απέναντι στα λάθη του και στην μείωσή τους. Άλλωστε, ανάλογα με τη στάση που έχουν οι δάσκαλοι απέναντί τους, καθορίζεται και η στάση που θα αποκτήσουν και οι μαθητές τους.

Σύμφωνα με τους Rahimi, Zhang (2015), οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν τα λάθη με θετική οπτική, τείνουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα, δίχως φόβο για διορθώσεις. Αποτέλεσμα των ως άνω είναι να προάγεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών, ιδίως σε περιβάλλοντα όπου η επικοινωνία και η γλωσσική έκφραση είναι προτεραιότητες. Ειδικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί συχνά τα αντιμετωπίζουν ως φυσικό και αναπόφευκτο μέρος της μάθησης. Ενστερνίζονται σε μεγάλο βαθμό τις σύγχρονες θεωρίες γλωσσικής εκμάθησης που θεωρούν τα λάθη ως ενδείξεις της μαθησιακής προόδου, ενώ παράλληλα δείχνουν τον τρόπο κατά τον οποίο οι μαθητές κατανοούν την γλώσσα (Ellis, 2017). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην άποψη πως τα

λάθη αποκαλύπτουν συγκεκριμένες γλωσσικές δυσκολίες, στις οποίες απαιτείται περαιτέρω εξάσκηση (Lyster & Saito, 2010).

Χαρακτηριστικά θετικά παραδείγματα στο Δημοτικό σχολείο που έχουν παρατηρηθεί και αναλυθεί από μελετητές είναι τα εξής:

- Στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού (Δ, Ε, Στ) τα λάθη σε ορθογραφικό επίπεδο, όπως η δυσκολία να ξεχωρίσουν το ευ/αυ από το εφ/εβ/αφ/αβ ή η δυσκολία να αναγνωρίσουν το ξ και ψ από τα κς και πς αντιμετωπίζεται θετικά από τους εκπαιδευτικούς (Ξάνθη Σ. Β., 2017).
- Σε φωνολογικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί ιδίως των μικρότερων τάξεων αντιδρούν θετικά στα λάθη των μαθητών στην ανάγνωση (Βεργάδη κ.α., 2024).
- Στην παραγωγή γραπτού λόγου (π.χ. δυσκολία ανάγνωσης και δυσκολία να γραφτεί μία λέξη καθώς συγχέονται τα φωνήματα), κάποιιοι δάσκαλοι αντιδρούν θετικά (Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ.2005).

Υπάρχουν πολλές ακόμη έρευνες που ενισχύουν τις προηγούμενες, δηλώνοντας έτσι πως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει τα γλωσσικά λάθη σε όποιο επίπεδο τα συναντήσει (π.χ. μορφολογικό, φωνολογικό κ.α.) θετικά και τα χρησιμοποιεί ως εργαλείο μάθησης παρά ως ένα εμπόδιο. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συχνά δίνουν προτεραιότητα στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, επειδή θεωρούν πως η υπερβολική εστίαση στα λάθη μπορεί να μειώσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και να αποτρέψει την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία υπονομεύοντας έτσι αισθητά την βελτίωσή τους (Lee, 2013). Για τον λόγο αυτό, η διόρθωση των λαθών γίνεται επιλεκτικά και αποτελεί μια μακρά διαδικασία, αφού για να προχωρήσει ο εκπαιδευτικός στην ανάλυση κάποιου λάθους χρειάζεται πρώτα ο μαθητής να έχει κατανοήσει πλήρως το προηγούμενο.

Οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό Σχολείο προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης εντός της τάξης, στο οποίο οι μαθητές να αισθάνονται άνετα να δοκιμάσουν και να μην φοβούνται να σφάλλουν λόγω κάποιας τιμωρίας (Méndez & Cruz, 2014). Καθώς οι περισσότερες σχολικές τάξεις περιέχουν μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς αρκετοί από αυτούς διαθέτουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί συχνά εστιάζουν περισσότερο στην ενθάρρυνση της προσπάθειας παρά στην γραμματική ακρίβεια, θέλοντας να ενισχύσουν το ελεύθερο και

υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Σε αυτά τα περιβάλλοντα, οι διορθώσεις γίνονται κυρίως κατά την ατομική δουλειά ή μέσω μη απειλητικών στρατηγικών, όπως η επαναδιατύπωση των απαντήσεων από τον εκπαιδευτικό.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην σχολική τάξη είναι να επιλύει με αποτελεσματικό τρόπο οποιοδήποτε πρόβλημα που μπορεί να προκύψει στην τάξη του και να διαμορφώνει κατάλληλα την διδασκαλία του λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο και την διαπολιτισμικότητα των μαθητών που βρίσκονται σε αυτή. Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας του, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι έτοιμος να επιλύσει τυχόν αδυναμίες των μαθητών που μπορεί να προκύψουν. Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών που ενδέχεται να εμφανιστούν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται από τον εκπαιδευτικό ως έναυσμα για νέα μάθηση και διδακτική αξιοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, χρειάζεται να προσπαθούν να κατανοήσουν την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα όλων των μαθητών, να δίνουν ίσες ευκαιρίες και να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών τους (Τσιρώνης, 2008).

4 Γλωσσική ποικιλότητα

Η γλώσσα αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό που εξελίσσεται διαρκώς, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες των ομιλητών της. Δεν αποτελεί ένα μονοδιάστατο σύστημα, αλλά ένα δυναμικό σύνολο εκφραστικών δυνατοτήτων που μεταβάλλονται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές, γεωγραφικές και επικοινωνιακές συνθήκες. Σε κάθε γλωσσική κοινότητα υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας, η πρότυπη γλώσσα, η οποία λειτουργεί ως ένα σημείο αναφοράς και η οποία χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία των ομιλητών (Ρούσσου, 2015). Αυτή η πρότυπη γλώσσα, η νόρμα, καταγράφεται σε λεξικά, διδάσκεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελεί το θεμέλιο του επίσημου προφορικού και γραπτού λόγου (Δερβερούδη, 2001).

Η νόρμα, ή αλλιώς πρότυπη γλώσσα, δεν είναι απλώς μια ουδέτερη μορφή επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών αυτής, αλλά σχετίζεται με κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η κυριαρχία της έναντι άλλων γλωσσικών ποικιλιών έχει να κάνει με την εκπαίδευση και τις επίσημες δομές των θεσμών, ενώ θεωρείται κατά βάση η γλώσσα των υψηλών κοινωνικών στρωμάτων και κατ'επέκταση των μορφωμένων (Κακριδή-Φερράρι, 2007·

Trudgill, 2000). Ωστόσο, καμία γλωσσική κοινότητα δεν έχει απόλυτη ομοιογένεια, αφού η γλώσσα ποικίλλει ανάλογα με την ταυτότητα, την κοινωνική τάξη, την ηλικία και το φύλο των ομιλητών (Wardhaugh & Fuller, 2015).

Η γλωσσική ποικιλότητα αναφέρεται στις αντεγκλήσεις που εμφανίζονται στη χρήση της γλώσσας, οι οποίες εξαρτώνται από το κοινωνικό και επικοινωνιακό περιβάλλον. Οι γλωσσικές ποικιλίες προκύπτουν μέσα από τις επιλογές των ομιλητών, οι οποίες σχετίζονται με παράγοντες όπως η καταγωγή, η εκπαίδευση και οι κοινωνικές συνθήκες (Chambers & Schilling, 2013). Παρακάτω, ακολουθεί μία σειρά ορισμών για την γλωσσική ποικιλία.

4.1 Ορισμοί γλωσσικής ποικιλίας

Όπως συμβαίνει συνήθως σε περιπτώσεις ανάλυσης ορισμών γλωσσικών φαινομένων, έτσι και στην περίπτωση της γλωσσικής ποικιλίας, οι ορισμοί ποικίλουν και κατατίθενται κατά περίπτωση, ανάλογα από την σκοπιά μελέτης του ερευνητή.

Αρχικά, ίσως η δημοφιλέστερη προσέγγιση σχετικά με τον ορισμό της γλωσσικής ποικιλίας ανήκει στην Συστημική Λειτουργική Θεωρία του Halliday. Εκεί, όπως αναφέρει και η Τσίγκου (2020: 32-35), ο Halliday επιμένει στην έννοια των επιπέδων χρήσης (registers), καθώς και στο περικείμενο (context) ή το περιβάλλον που βρίσκεται ο ομιλητής. Με βάση αυτή την οπτική, διακρίνονται η γλωσσική ποικιλία που αφορά τον χρήστη και η γλωσσική ποικιλία που έχει να κάνει με την γλωσσική χρήση (Τσίγκου, 2020: ό.π.). Άξιο αναφοράς στον ορισμό που δίνει ο Halliday, είναι το γεγονός πως οι γλωσσικές ποικιλίες που σχετίζονται με την γλωσσική χρήση δύνανται να εκφράσουν διαφορετικές έννοιες, καθώς οι διαφορές ανήκουν στο επίπεδο της σημασιολογίας, ενώ οι διαφορές των γλωσσικών ποικιλιών που ανήκουν στον χρήστη και εκφράζουν το ίδιο νόημα, επηρεάζονται από παράγοντες όπως η γεωγραφική ή κοινωνική κατανομή των ομιλητών. Για παράδειγμα, σε επίπεδο χρήσης, μία λέξη με την ίδια σημασία (συνώνυμη) ενδέχεται να νοηματοδοτείται διαφορετικά ανάλογα την περίσταση επικοινωνίας, όπως στην περίπτωση της έκφρασης «τον έδωσε», η οποία άλλη σημασία έχει στην μεταφορική της χρήση σε ανεπίσημη περίσταση λόγου και άλλη στην κυριολεκτική της χρήση σε επίσημο λόγο (Τσίγκου, 2020: 33). Αντιθέτως, οι εξωγλωσσικοί παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική ποικιλία που αφορά τον χρήστη, όπως ο τόπος καταγωγής ή η κοινωνική τάξη, δημιουργούν διαφορές μόνο σε μορφοσυνακτικό ή φωνολογικό επίπεδο, με το νόημα να παραμένει το ίδιο. Έτσι,

ο ορισμός για την γλωσσική ποικιλία της Συστημικής Λειτουργικής Θεωρίας του Halliday, εστιάζει αφενός στην παράμετρο του περιεχόμενου ή του καταστασιακού περιβάλλοντος (context) και αφετέρου στο επίπεδο χρήσης της γλωσσικής ποικιλίας (register).

Ένας άλλος ορισμός για την γλωσσική ποικιλία, προέρχεται από την Λειτουργική Θεωρία του Martinet. Σε αυτό τον ορισμό, ο Martinet δίνει έμφαση πάλι στον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας, όπως ο Halliday, αυτή τη φορά, όμως, η έμφαση δίνεται στον τρόπο που λειτουργούν οι ελάχιστες σημασιολογικές μονάδες στο επίπεδο της περιόδου (Τσίγκου, 2020: 31). Εδώ, το ελάχιστο όριο της σημασιολογικής μονάδας καθορίζεται καθαρά από τις επιλογές του ομιλητή της γλώσσας και όχι μόνο από την μορφολογία της γλώσσας. Για τον Martinet, η ύπαρξη της γλωσσικής ποικιλίας εντοπίζεται σε περιστάσεις όπου δύο διαφορετικοί μεταξύ τους γλωσσικοί τύποι νοηματοδοτούνται το ίδιο και το μόνο που τους χωρίζει είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν στο ύψος της γλωσσικής πραγμάτωσης ή την κοινωνική περίσταση. Στον ορισμό αυτό, διάκριση γίνεται μεταξύ συγκεκριμένων ποικιλιών, ελεύθερων ή προαιρετικών ποικιλιών και ποικιλιών χρήσης (Τσίγκου, 2020: 32).

Κλείνοντας, στο κεφάλαιο αυτό παρατέθηκαν δύο από τους βασικότερους ορισμούς για την γλωσσική ποικιλία, οι οποίοι έχουν επηρεάσει την σύγχρονη έρευνα. Τόσο ο Halliday με την Συστημική Λειτουργική Θεωρία του, όσο και ο Martinet με την Λειτουργική Θεωρία του, έθεσαν στέρεα θεμέλια για την έρευνα της γλωσσικής ποικιλίας.

4.2 Είδη γλωσσικής ποικιλότητας

Η γλωσσική ποικιλότητα μπορεί να διακριθεί σε διαγλωσσική, όταν αφορά την παρουσία και χρήση περισσότερων της μίας γλώσσας ανάμεσα στα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου και σε ενδογλωσσική, όταν αφορά διαφοροποιήσεις τις ίδιας γλώσσας. Η ενδογλωσσική ποικιλότητα αποτελείται από τρία κύρια είδη/ποικιλίες, την γεωγραφική ποικιλία (οριζόντια διαφοροποίηση), την κοινωνική ποικιλία (κάθετη διαφοροποίηση) και λειτουργική ποικιλία (επικοινωνιακή περίσταση) (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016, Αρχάκης & Κονδύλη, 2002, Ανδρουλάκης, 2008, Γούτσος, 2013). Οι ενδογλωσσικές ποικιλίες ή αλλιώς διάλεκτοι δεν έχουν πάντα εφαρμογή στον γραπτό λόγο και σίγουρα όχι στα επίσημα κείμενα και πηγές, αλλά είναι η γλώσσα της καθημερινότητας και πάντα προτιμάται από τους ομιλητές στην μεταξύ τους επικοινωνία (Δελβερούδη, 2001).

Παρακάτω, θα πραγματοποιηθεί μία αναφορά στα τρία αυτά είδη, τις γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες, οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία της γλωσσικής ποικιλίας ανά χρήστη, καθώς και στις λειτουργικές ποικιλίες, οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία της γλωσσικής ποικιλίας ανά χρήση. Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται χρησιμοποιώντας ως βάση την Συστημική Λειτουργική Θεωρία του Halliday που αναλύθηκε παραπάνω.

4.2.1 Γεωγραφικές ποικιλίες

Η πρώτη από τις δύο κατηγορίες γλωσσικής ποικιλίας ανά χρήστη που θα αναλυθεί στο κεφάλαιο αυτό είναι η κατηγορία των γεωγραφικών ποικιλιών. Κατά μία γενική παραδοχή, οι γλωσσικές ποικιλίες έχουν άμεση σχέση με τις γεωγραφικές ποικιλίες και κατ'επέκταση με τις γεωγραφικές διαλέκτους που προκύπτουν. Όμως, έχει παρατηρηθεί πως οι κατά τόπους γεωγραφικές ποικιλίες δεν έχουν μονομερή και απόλυτη σχέση με τις διαλέκτους της εκάστοτε γεωγραφικής περιοχής που έχουν λάβει επίσημη μορφή και υπόσταση, αλλά με το σύνολο των γλωσσικών συστημάτων που οι ομιλητές μιας γλώσσας χρησιμοποιούν σε έναν δεδομένο γεωγραφικό χώρο, εντός ή εκτός του κράτους (Τσίγκου, 2020: 51). Έτσι, μία γεωγραφική ποικιλία συχνά ταυτίζεται με τον όρο διάλεκτος ή ιδίωμα (Τσίγκου, 2020: ό.π.). Συνεπώς, είναι απαραίτητο να εξεταστεί και η γενικότερη έννοια του όρου διάλεκτος.

Αρχικά, στο σύνολο της βιβλιογραφίας, οι ορισμοί για τη διάλεκτο εστιάζουν γύρω από την ανάλυση του όρου υπό ένα ευρύ ή στενό πρίσμα. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των ομιλητών μιας γλώσσας τείνει να ταυτίζει την διάλεκτο με την στενή έννοια του όρου και συγκεκριμένα με την γεωγραφική ή κοινωνική διάλεκτο, την επονομαζόμενη και ως κοινωνιόλεκτο (Τσίγκου, 2020: ό.π.). Υπό αυτό το στενό πρίσμα, λοιπόν, η διάλεκτος ταυτίζεται συχνά με την γλώσσα ως ποικιλία αυτής, με παραδείγματα από την Ελληνική να αποτελούν οι κατά τόπους διάλεκτοι, όπως τα Ποντιακή ή οι κοινωνιόλεκτοι, όπως η γλώσσα των νέων. Συνεχίζοντας με την στενή έννοια του όρου, ως διάλεκτος ορίζεται η γλωσσική ποικιλία εκείνη που διαφέρει από τις άλλες ως προς το επίπεδο ανάλυσης λόγου (μορφοσύνταξη, φωνολογία ή λεξιλόγιο), την γεωγραφική κατανομή και την κοινωνική τάξη. Η Τσίγκου (2020: 54) αναφέρει μάλιστα, πως, σύμφωνα με τους Chambers & Trudgill, μια διάλεκτος συχνά παρουσιάζεται ως απόκλιση από την γλώσσα πρότυπο και τον ορθό τρόπο χρήσης αυτής, καθώς συνδέεται με κοινωνικές τάξεις χαμηλού γοήτρου και στιγματισμό. Η απόκλιση αυτή, βέβαια, είναι συνήθως λανθασμένη, καθώς προσδίδει

αδίκως μία κατώτερη φύση στην έννοια της διαλέκτου. Για τον λόγο αυτό, στην καθημερινή χρήση του λόγου τους, οι ομιλητές μίας διαλέκτου αναφέρονται σε αυτήν ως γλώσσα, με σκοπό να απορρίψουν οποιεσδήποτε αρνητικές στάσεις μπορεί να λάβει η διάλεκτος (Τσίγκου, 2020: ό.π.). Πέραν των προαναφερθεισών αρνητικών στάσεων, αξίζει να αναφερθεί πως ένας ακόμα παράγοντας που προσδίδει αρνητική στάση στην έννοια της διαλέκτου είναι η σύνδεση αυτής με γλωσσικές ποικιλίες που συναντώνται μόνο στον προφορικό λόγο και δεν έχουν γραπτή παράδοση, με αποτέλεσμα να στιγματίζονται. Έτσι, η διάλεκτος, με την στενή έννοια του όρου, ταυτίζεται με την γεωγραφική διάλεκτο και αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παραδοσιακής διαλεκτολογίας.

Υπό την ευρεία έννοια του όρου, η Τσίγκου (2020: 52), σημειώνει πως γλώσσα και διάλεκτος συχνά ταυτίζονται, αφού όλες οι διάλεκτοι αποτελούν αυτόνομα γλωσσικά συστήματα, με δικό τους σύστημα ανάλυσης λόγου. Ωστόσο, η ίδια παρατηρεί πως αυτή η ταύτιση αυτή μεταξύ γλώσσας και διαλέκτου δεν είναι απόλυτη. Αυτό συμβαίνει καθώς, παρόλο που η διάλεκτος έχει κοινή προέλευση με την γλώσσα από την οποία κατάγεται, δεν φέρει την ίδια κοινωνική αξία με την γλώσσα, ούτε αναπτύσσεται παράλληλα με αυτήν (Τσίγκου, 2020: ό.π.). Εύστοχα, επομένως, παρατίθεται το παράδειγμα της ποντιακής διαλέκτου. Η ποντιακή διάλεκτος, αν και ανήκει στις διαλέκτους της Ελληνικής με ρίζες στα γλωσσικά συστήματα αυτής, έρευνες την κατατάσσουν και σε άλλες γλωσσικές ενώσεις, όπως η βαλκανική γλωσσική ένωση (Αφεντούλης, 2019: 67-77). Επίσης, γίνεται εύκολα κατανοητό πως, ως διάλεκτος, δεν κατέχει την ίδια κοινωνική ισχύ που κατέχει η πρότυπη Ελληνική, η οποία χρησιμοποιείται στην διδασκαλία των μαθητών στα σχολεία ή σε κυβερνητικά έγγραφα. Έτσι, με αυτή την ευρεία θεώρηση του όρου διάλεκτος, εξάγεται το συμπέρασμα πως, από την επιστημονική οπτική, κάθε γλωσσικό σύστημα που εξυπηρετεί την λεκτική επικοινωνία πρέπει να ονομάζεται γλώσσα ή διάλεκτος και πως κάθε διάλεκτος είναι μία γλώσσα, όμως κάθε γλώσσα δεν αποτελεί και μία διάλεκτο (Τσίγκου, 2020: 52).

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στην αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των γεωγραφικών ποικιλιών. Πιο συγκεκριμένα, όπως έχει ήδη γίνει κατανοητό σε αυτό το κεφάλαιο, για να δοθεί ένας ορισμός για την γεωγραφική διάλεκτο, η σύγκριση με την γλώσσα καθίσταται αναπόφευκτη. Σύμφωνα με την Τσίγκου (2020: 56), ο διαχωρισμός γλώσσας και διαλέκτου πραγματοποιείται στην βάση τριών παραμέτρων: του κύρους, του πληθυσμού των ομιλητών, καθώς και του ποσοστού αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των ομιλητών. Οι

πρώτες δύο παράμετροι κατανοούνται συνήθως εύκολα από τους ερευνητές και τους απλούς παρατηρητές, αφού, όπως αναφέρθηκε και στο τέλος της προηγούμενης παραγράφου, μία διάλεκτος δεν φέρει συνήθως την ίδια κοινωνική ισχύ με την πρότυπη γλώσσα, ούτε αποτελείται από τον ίδιο αριθμό ομιλητών με αυτούς της νόρμας. Η τελευταία παράμετρος, όμως, είναι αυτή που χρίζει περαιτέρω ανάλυσης, καθώς προϋποθέτει την ένταξη των γεωγραφικών ποικιλιών (ή διαλέκτων) στην ίδια γλώσσα με κριτήριο την αλληλοκατανόηση των ομιλητών τους. Οι εξαιρέσεις είναι αρκετές, με τα παραδείγματα να ποικίλουν ανά τον κόσμο. Στην Ελληνική, για παράδειγμα, διάλεκτοι της γλώσσας θεωρούνται τόσο η Ποντιακή, όσο και η Κυπριακή (Παναγιωτίδης, 2014: 118). Συγκρίνοντας, όμως, το λεξιλόγιο των δύο διαλέκτων ή ακούγοντας δύο φυσικούς ομιλητές να συζητούν μεταξύ τους, καταλαβαίνει εύκολα κανείς ότι η αμοιβαία κατανόηση δεν είναι τόσο δεδομένη. Το ίδιο συμβαίνει και στις διαλέκτους της Κινεζικής, οι οποίες ανήκουν στην ίδια γλώσσα, ενώ το αντίστροφο συμβαίνει στην Σκανδιναβία, όπου, για παράδειγμα, η Νορβηγική και η Σουηδική, θεωρούνται δύο διαφορετικές γλώσσες, αλλά οι ομιλητές τους κατανοούν ο ένας τον άλλο σε υψηλό βαθμό (Τσίγκου, 2020: 56). Έτσι, η αμοιβαία κατανόηση ως κριτήριο έχει αρκετές διαβαθμίσεις και εγείρει ερωτήματα όπως το όριο της αμοιβαίας κατανόησης η οποία ορίζει την συγγένεια μεταξύ των διαλέκτων (Τσίγκου, 2020: ό.π.). Ωστόσο, στο ερώτημα αυτό, απάντηση μπορεί να δώσει πάλι η ελληνική γλώσσα, η οποία αποτελεί το προϊόν πολλών επιμέρους διαλέκτων ή πρότερων μορφών αυτής, όπως η καθαρεύουσα (Παναγιωτίδης, 2014: ό.π.). Έτσι, γίνεται σαφές πως για την επικράτηση της πρότυπης γλώσσας σε ένα κράτος και την ένταξη των επιμέρους διαλέκτων σε αυτό, σημαντικό ρόλο παίζουν ιστορικοί, κοινωνικοί ή πολιτισμικοί παράγοντες. Χαρακτηριστική είναι η ρήση του Weinreich, όπως την παραθέτει ο Παναγιωτίδης (2014: 117): «Γλώσσα είναι μια διάλεκτος με στρατό και στόλο». Στο επόμενο κεφάλαιο, θα πραγματοποιηθεί αναφορά στο δεύτερο είδος της γλωσσικής ποικιλότητας, όπως παρουσιάστηκαν στην εισαγωγή, αυτό της κοινωνικής ποικιλίας.

4.2.2 Κοινωνικές ποικιλίες

Οι κοινωνικές ποικιλίες της γλώσσας, γνωστές και ως κοινωνιόλεκτοι, αποτελούν το δεύτερο κατά σειρά από τα είδη της ενδογλωσσικής ποικιλότητας που θα μελετηθούν σε αυτό το κεφάλαιο, καθώς και ένα σημαντικό πεδίο μελέτης στην κοινωνιογλωσσολογία. Αυτές οι ποικιλίες αντικατοπτρίζουν τις διαφοροποιήσεις στη γλωσσική χρήση μεταξύ

ατόμων διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η κοινωνική τάξη, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο. Σύμφωνα με την Τσίγκου (2020: 69), το αποτέλεσμα των κοινωνικών διαφοροποιήσεων που έχουν οδηγήσει στην ανάδειξη της λεγόμενης «μεσαίας τάξης», είναι η αποστασιοποίηση των ερευνητών από την σύνδεση κοινωνικής ποικιλίας και κοινωνικής τάξης και η σύνδεση της πρώτης με μέρος των προαναφερθέντων παραγόντων, όπως η θρησκεία, η οικονομική κατάσταση, η ηλικία του ομιλητή κ.ά. Έτσι, γίνεται σαφές πως η κατανόηση αυτών των ποικιλιών είναι κρίσιμη για την ερμηνεία του πώς η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνικό φαινόμενο και πώς αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές δομές και δυναμικές.

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, οι κοινωνικές ποικιλίες (ή κάθετη διαφοροποίηση της γλώσσας) αναφέρονται στη χρήση της γλώσσας με βάση τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στα άτομα από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και εξαρτώνται από προσωπικά κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων που τις αποτελούν (Ράλλη, 2015). Παράδειγμα μιας κοινωνικής ποικιλίας είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι νέοι, η οποία πολλές φορές είναι δυσνόητη ή και πλήρως ακατανόητη από ομάδες ανθρώπων μεγαλύτερης ηλικίας. Οι επιστημονικοί όροι και λέξεις που χρησιμοποιούνται στην επαγγελματική ζωή των ανθρώπων αποτελούν επίσης έναν «εσωτερικό» τρόπο επικοινωνίας μεταξύ ατόμων του ίδιου χώρου ή και ίδιων ασχολιών γενικότερα. Επιπλέον, διαφοροποιήσεις υπάρχουν ανάμεσα στον τρόπο που χρησιμοποιούν τη γλώσσα οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες, διαφοροποίηση που μειώνεται βέβαια με το πέρασμα των χρόνων και θεωρείται ίσως στερεοτυπική πλέον. Σύμφωνα με τον Κανάκη (2007), οι γυναίκες τείνουν να κάνουν χρήση της νόρμας σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ οι άνδρες παρουσιάζουν διαφορετικά γλωσσικά πρότυπα.

Αξίζει να αναφερθούμε εκτενέστερα στο τελευταίο παράδειγμα που παρατέθηκε παραπάνω. Η κοινωνιογλωσσολογία έχει δείξει ότι οι γυναίκες τείνουν να ακολουθούν τη γλωσσική νόρμα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες, γεγονός που συνδέεται με κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους (Eckert & McConnell-Ginet, 2013). Ένας από τους βασικούς λόγους που οι γυναίκες προσανατολίζονται προς την πρότυπη γλώσσα είναι η κοινωνική κινητικότητα και η επιθυμία τους να επιτύχουν έναν υψηλότερο βαθμό αποδοχής, ειδικά σε επαγγελματικά και ακαδημαϊκά περιβάλλοντα (Labov, 2001). Οι κοινωνικές προσδοκίες συχνά απαιτούν από τις γυναίκες να είναι πιο «ευγενικές» και «σωστές» στη γλωσσική τους συμπεριφορά, ενισχύοντας τη χρήση τυπικών μορφών λόγου

(Holmes, 2008). Επιπλέον, η γλωσσική νόρμα συχνά παρουσιάζεται ως ένδειξη μόρφωσης και κοινωνικής θέσης, και δεδομένου ότι οι γυναίκες ιστορικά είχαν περιορισμένη πρόσβαση σε μέσα εξουσίας, η τήρηση των γλωσσικών κανόνων μπορεί να λειτουργεί ως στρατηγική ενίσχυσης της κοινωνικής τους θέσης (Trudgill, 1972). Ωστόσο, η τάση αυτή δεν είναι απόλυτη, καθώς εξαρτάται από παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, όμως, οι μελέτες δείχνουν με σταθερότητα ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη προτίμηση προς την πρότυπη γλωσσική μορφή σε σύγκριση με τους άνδρες.

Επίσης, ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης της γλώσσας με βάση τις διαφοροποιήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι η εναλλαγή μεταξύ των τύπων της γενικής ενικού του αρσενικού γένους «του διεθνούς» και «του διεθνή». Η πρότυπη μορφή της γενικής ενικού είναι «του διεθνούς», όπως επιβάλλει η λόγια γραμματική, ενώ η γλωσσική μορφή «του διεθνή» προκύπτει από την τάση προσαρμογής στις αναλογίες των περισσότερων επιθέτων της ελληνικής (Μπαμπινιώτης, 2019). Παρόμοιες περιπτώσεις συναντώνται συχνά στην προφορική χρήση των ομιλητών της Ελληνικής, όπου η κοινωνική ποικιλία επιτρέπει τις διάφορες αποκλίσεις από την πρότυπη γλώσσα, ενώ η τήρηση της πρότυπης γραμματικής παρατηρείται πως είναι πιο έντονη στον γραπτό λόγο και σε επίσημες κοινωνικές περιστάσεις.

Επομένως, οι κοινωνικές ποικιλίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την κοινωνική υπόσταση των ομιλητών τους, τον κοινωνικό τους ρόλο και καθορίζουν της γλωσσικές επιλογές και μορφές που χρησιμοποιούν. Παρακάτω, θα αναλυθούν οι λειτουργικές ποικιλίες.

4.2.3 Επίπεδα ύφους ή λειτουργικές ποικιλίες

Τα επίπεδα ύφους ή λειτουργικές ποικιλίες αποτελούν το τρίτο και τελευταίο κατά σειρά από τα είδη της ενδογλωσσικής ποικιλότητας που θα μελετηθούν σε αυτό το κεφάλαιο. Προκύπτουν από το είδος της επικοινωνίας (γραπτός ή προφορικός λόγος), την επισιμότητα της επικοινωνίας και πολλά άλλα Δελβερούδη (2001), και κυρίως εξαρτώνται από την υπόσταση του κάθε ομιλητή. Το ύφος του ομιλητή είναι μια αυθόρμητη αντίδραση του σε μια επικοινωνιακή συνθήκη, προϊόν του χαρακτήρα του και των βιωμάτων του. Άλλωστε, ένας βασικός πυλώνας της βασικής εκπαίδευσης του ατόμου είναι η διαμόρφωση

του χαρακτήρα και η δημιουργία «φίλτρων», παραδειγμάτων και τρόπων να ανταποκρίνεται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με κατάλληλο και κοινωνικά αποδεκτό ύφος.

Αναλυτικότερα, οι λειτουργικές ποικιλίες αφορούν στο μεγαλύτερο βαθμό τον ίδιο τον ομιλητή και τον τρόπο καθορισμού της ταυτότητάς του μέσω των επιλογών του. Μία λειτουργική ποικιλία προδίδει τη μοναδικότητα του ομιλητή όπως τα εγγενή χαρακτηριστικά του (φύλο, τόπος καταγωγής), την ηλικία του, καθώς και τη μόρφωση και επαγγελματική ιδιότητα του (Ματθαιουδάκη, 2015).

Η επιλογή του ύφους και ο τρόπος έκφρασης είναι προσωπικό χαρακτηριστικό των ατόμων και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η σχέση με τον συνομιλητή, η ύπαρξη οικειότητας ή και απόστασης, η επισημότητα ή η μορφή επικοινωνίας. Η αυθόρμητη, προσωπική χρήση του λόγου με οικείους ανθρώπους δεν υπακούει υποχρεωτικά στα «πρέπει» της κοινωνίας και δεν εστιάζει στην κοινωνική αποδοχή. Αντιθέτως, η χρήση τυπικού ύφους, αποστασιοποιημένου λόγου προσφέρει την επισημότητα ή και απόσταση που μπορεί κατά συνθήκη να αποζητά ο ομιλητής.

Ένας ακόμη παράγοντας που διαμορφώνει το ύφος είναι η χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου. Τις περισσότερες φορές, ο προφορικός λόγος ως επέκταση της πρώτης μορφής επικοινωνίας που αναπτύσσει ο άνθρωπος, είναι περισσότερο αυθόρμητος, περιέχει γλωσσικά λάθη και διαφοροποιήσεις αναλόγως τον κάθε ομιλητή και βασίζεται στη συνήθεια και στα βιώματα. Εν αντιθέσει, ο γραπτός λόγος διδάσκεται όταν έρχεται το παιδί σε επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα, συνδυάζεται με πιο επίσημη επικοινωνία και προδιαθέτει τον ομιλητή να προσέξει περισσότερο τις λέξεις και το ύφος (Μοσχονάς, 2006).

Συνοψίζοντας, οι λειτουργικές γλωσσικές ποικιλίες αποτελούν βασικό στοιχείο της γλωσσικής ποικιλομορφίας και αντανakλούν την ταυτότητα του ομιλητή, το κοινωνικό πλαίσιο και τον σκοπό της επικοινωνίας. Το ύφος που επιλέγει κάθε άτομο επηρεάζεται από παράγοντες όπως η σχέση με τον συνομιλητή, ο βαθμός επισημότητας, η μορφή της επικοινωνίας (γραπτός ή προφορικός λόγος) και η προσωπική του εμπειρία. Ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό και προσαρμοστικότητα, ενώ ο γραπτός λόγος απαιτεί μεγαλύτερη δομή και προσοχή στη διατύπωση. Επιπλέον, η κοινωνική και επαγγελματική διάσταση της γλώσσας καθορίζουν τη χρήση διαφορετικών επιπέδων ύφους, όπως η ανεπίσημη ή η επίσημη έκφραση, ανάλογα με το συγκεκριμένο. Όπως αναφέρουν οι Biber (1995) και Halliday (1989), η γλώσσα δεν είναι στατική αλλά

διαμορφώνεται δυναμικά μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις τεχνολογικές εξελίξεις. Επομένως, η κατανόηση και η προσαρμογή στις λειτουργικές ποικιλίες είναι κρίσιμη δεξιότητα για την αποτελεσματική επικοινωνία σε κάθε περίπτωση. Στην επόμενη ενότητα, θα αναλυθεί το θέμα της γλωσσικής ποικιλότητας στην εκπαίδευση.

4.3 Η Γλωσσική ποικιλότητα στην εκπαίδευση

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης προάγεται η διδασκαλία και χρήση της πρότυπης γλώσσας (νόρμα), ενώ η χρήση των γλωσσικών ποικιλιών ως επί το πλείστον αποθαρρύνεται ή και στιγματίζεται (Τσιπλάκου, 2007). Κατά την είσοδό τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά δεν γνωρίζουν πως η γλώσσα διαφοροποιείται και υπάρχει πρότυπη γλώσσα. Τα παιδιά που ομιλούν γεωγραφικές ποικιλίες προσπαθούν να κατανοήσουν την γλώσσα πρότυπο και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του δασκάλου τους, βρίσκοντας πολλές φορές δυσκολία και αποθάρρυνση από τον διδάσκοντα. Προσπαθούν να εκφραστούν στη «νέα» γι' αυτά γλώσσα, με αποτέλεσμα πολλές φορές να καταλήγουν σε αντίθετα αποτελέσματα: περιορίζουν την ελευθερία της έκφρασής τους και την φαντασία τους, δεν αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα τους, πιέζονται ψυχολογικά. Σε περίπτωση που αποθαρρυνθούν από τον εκπαιδευτικό εξαιτίας της χρήσης της διαλέκτου και αντιμετωπίσουν υποτιμητική στάση, νιώθουν περιορισμένα κοινωνικά και κατώτερα από τους συμμαθητές τους. Τέλος, η σχολική τους επίδοση και η πρόοδος τους επηρεάζεται σύντομα σε μεγάλο βαθμό από την αντίδραση των εκπαιδευτικών και σε περίπτωση που κυριαρχούν οι διορθώσεις και η επισήμανση του «λάθους», τα παιδιά οδηγούνται σε σίγουρη μειωμένη επίδοση και αποτυχία (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011).

Η εκπαίδευση θα έπρεπε να εστιάζει στην επαφή των μαθητών με τις ποικιλίες της γλώσσας μέσω της γνωριμίας τους με σχετικό υλικό, με στόχο να προχωρήσουν σε κριτική επιλογή της ποικιλίας και του δρόμου της προσωπικής γλωσσικής ανάπτυξης. Σίγουρα, είναι απαραίτητη η επαφή με την νόρμα και η διδασκαλία της, ώστε τα παιδιά να ενταχθούν και να εξελιχθούν στη ευρύτετη κοινωνία που ανήκουν, αλλά η παρουσίασή της ως μοναδική σωστή γλώσσα στην οποία δεν ανήκουν διαφοροποιήσεις και διάλεκτοι επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα (Πλαδή, 2001).

Σε τελικό βαθμό, η εκπαίδευση στο σύνολο της είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει σύγχρονες πρακτικές και τρόπους που θα εστιάζουν στο μαθητή και στα προβλήματα που αντιμετωπίζει, ιδίως σε σχέση με τις διαλέκτους που αφορούν πολύ μεγάλο ποσοστό της ελληνικής μαθητικής κοινωνίας. Τα γλωσσικά λάθη είναι μέρος της γλωσσικής πραγμάτωσης και αναπόφευκτο κομμάτι κάθε ομιλίας. Στο γλωσσικό λάθος, σημαντικό ρόλο παίζει και η κοινωνική ποικιλία της οποίας κοινωνός είναι ο εκάστοτε ομιλητής, καθώς η κοινωνία γύρω στην οποία αναπτύσσεται ο ομιλητής καθορίζει την στάση του απέναντι στη γλώσσα.

Στα επόμενα κεφάλαια, θα ακολουθήσει μία ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Ε και ΣΤ δημοτικού. Εκεί, γίνει εστίαση σε γλωσσικά φαινόμενα από τα οποία θα εντοπιστούν γλωσσικές ποικιλίες και στάσεις απέναντι σε αυτές, καθώς και στα γλωσσικά λάθη που διενεργούνται από τους εκάστοτε μαθητές. Σημαντικό ρόλο στο στόχο αυτό θα διαδραματίσει η μελέτη της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, καθώς και η αναφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των συγκεκριμένων λαθών από τους εκπαιδευτικούς.

5 Σχολικά εγχειρίδια Έ και Ύτ τάξης Δημοτικού και Γλωσσικά Λάθη

Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στις τάξεις Ε΄ και Στ΄ απαιτεί συχνά την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών των μαθητών με εποικοδομητικό τρόπο για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα βασικά και τα πιο σημαντικά εργαλεία στη γλωσσική διδασκαλία, ειδικότερα στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας την ανάπτυξη των γνώσεων των μαθητών τόσο σε γλωσσικό αλλά και σε ευρύτερο γνωστικό επίπεδο. Ωστόσο, η ποιότητα αυτών των εγχειριδίων επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητά τους. Παραπάνω, αναλύθηκε η έννοια της γλωσσικής αλλαγής, το γλωσσικό λάθος και το γλωσσικό λάθος στο περιβάλλον των τάξεων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, διερευνάται το περιεχόμενο και οι μεθοδολογίες που περιγράφονται σε αυτά τα εγχειρίδια, δίνοντας έμφαση στις στρατηγικές για τη διαχείριση γλωσσικών λαθών, με έμφαση στην ορθογραφία, τη γραμματική και το λεξιλόγιο. Επιπλέον, θα ελεγχθεί αν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

γενικότερα και τα σχολικά εγχειρίδια ειδικότερα, αξιοποιούν τα γλωσσικά λάθη στην εκπαιδευτική διαδικασία ή τα θεωρούν ως πρόβλημα.

5.1 Γλωσσικά λάθη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

Τα γλωσσικά λάθη στις τάξεις Ε' και ΣΤ' περιλαμβάνουν συνήθως ορθογραφικά λάθη, γραμματικές ανακρίβειες και λεξιλογικά κενά όπως έχει ειπωθεί και στα προηγούμενα κεφάλαια. Αυτά τα λάθη συχνά επηρεάζονται από τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαδικασίες, τις γνωστικές προκλήσεις και την έκθεση των μαθητών σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Παραδείγματος χάριν, έρευνα των Τάντος κ.α. (2015) έχει δείξει ότι τα γραπτά κείμενα των μαθητών που συντίθενται είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε ως σχολική εργασία εκτός του σχολικού περιβάλλοντος συχνά αποκαλύπτουν επαναλαμβανόμενα ορθογραφικά λάθη, τα οποία παρέχουν πολύτιμες γνώσεις για τις γνωστικές προσεγγίσεις τους στην καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Για παράδειγμα, σε τεστ της Πρωτοβάθμιας, με μεγάλη συχνότητα παρατηρούνται λάθη όπως η παράλειψη λέξεων ή η ασυμφωνία στην πτώση και το γένος.

5.2 Ορθογραφικά λάθη και η αντιμετώπισή τους σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Η ελληνική γλώσσα, όπως και κάθε άλλη γλώσσα στον κόσμο, έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν δημιουργηθεί σε βάθος αιώνων. Ως ορθογραφία, μπορεί γενικά να οριστεί η αποδεκτή και κωδικοποιημένη με κανόνες σχέση που έχει καθιερωθεί ανάμεσα στην προφορική μορφή μιας γλώσσας και στο σύστημα γραφής που την αποδίδει (Αϊβαλιώτης, 2019: 24-25). Στην περίπτωση της Ελληνικής, αυτή η πορεία ανά τους αιώνες έχει οδηγήσει στην σημερινή της μορφή, η οποία, ωστόσο, είναι ακόμη επηρεασμένη από τις πρώιμες μορφές εμφάνισης της.

Προκειμένου να οδηγηθεί ο μαθητής της Πρωτοβάθμιας και συγκεκριμένα της Ε και ΣΤ δημοτικού, στην αφομοίωση όλων των ιστορικών και γλωσσικών κανόνων της Ελληνικής και να αποφύγει το γλωσσικό λάθος, βασικό ρόλο παίζει η σε βάθος διδασκαλία της ορθογραφίας. Τα ορθογραφικά λάθη λοιπόν, μια από τις πιο κοινές προκλήσεις στην

ελληνική εκπαίδευση, μπορούν να εμποδίσουν την αυτοπεποίθηση και την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Ο Κολοβός (2021), προκειμένου να επιλυθεί αυτό το πρόβλημα, υπογραμμίζει τη σημασία χρήσης εναλλακτικών μεθόδων μάθησης για την αντιμετώπιση δυσκολιών ορθογραφίας, όπως παιχνίδια, μνημονικές ασκήσεις και ψηφιακά εργαλεία. Αυτές οι μέθοδοι όχι μόνο εμπλέκουν τους μαθητές αλλά και ενθαρρύνουν τη βαθύτερη κατανόηση των κανόνων και των προτύπων ορθογραφίας.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (στο εξής Α.Π.), και συγκεκριμένα τη σελίδα 46, τα ορθογραφικά λάθη αντιμετωπίζονται με τρόπο διδακτικό και μόνο ως σημάδια ενός προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή. Επομένως, η μη εύστοχη χρήση λέξεων ή τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για να πραγματοποιηθεί διάγνωση από πλευράς του δασκάλου, προκειμένου αυτός να επιχειρήσει διορθωτικές παρεμβάσεις.

Τα ορθογραφικά λάθη δεν θα πρέπει να είναι κατακριτέα ή ανεπιθύμητα. Αντίθετα, χρειάζεται να αντιμετωπίζονται διδακτικά για την κατανόηση του μαθησιακού επιπέδου του εκάστοτε μαθητή. Κάθε λάθος μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για έναρξη γόνιμων συζητήσεων και ορθογραφικών ασκήσεων, προκειμένου να κατανοήσει πλήρως ο μαθητής τον γλωσσικό κανόνα. Στόχος του Α.Π. είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα λάθη που έχουν επαναλάβει και να τα αυτοδιορθώνουν με αποτέλεσμα να κατανοούν καλύτερα τον κανόνα και να κατακτήσουν τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ορθογραφία στην ελληνική γλώσσα. Έτσι, για την Ε' τάξη του δημοτικού, το Α.Π. προτάσσει την διδασκαλία της ορθογραφίας μέσω της εξάσκησης των μαθητών στη σωστή γραφή των λέξεων οι οποίες περιέχουν λάθη. Στο βιβλίο της Γλώσσας αναφέρονται συγκεκριμένες λέξεις, καθώς και ασκήσεις με σκοπό να εξασκηθούν οι μαθητές στη σωστή χρήση της ορθογραφίας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τα λάθη και να τα διορθώνουν.

Σύμφωνα με το Α.Π., στις τάξεις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, πρέπει να γίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της ορθογραφικής ικανότητας μέσω δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την κατανόηση των κανόνων και της δομής της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, στις σελίδες 26-29 του Α.Π., προτείνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην αναγνώριση και τη διόρθωση των λαθών τους, ενώ ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και του

κοινωνού της ενθάρρυνσης της αυτοδιόρθωσης. Έτσι, ο δάσκαλος έχει ενεργή θέση στα ορθογραφικά λάθη των μαθητών.

Μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη σελίδα 46 του Α.Π.: «Μόνιμος στόχος του δασκάλου είναι να καταστήσει το μαθητή υπεύθυνο για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του... Έτσι ο μαθητής εισάγεται στη διαδικασία της συνεχούς αναβάθμισης του γλωσσικού του επιπέδου, δηλαδή στη μορφωτική διαδικασία της συνεχούς τελειοποίησης». Επομένως, η προσέγγιση του Α.Π. παρέχει στον δάσκαλο ελευθερίες για καινοτομία. Στη συνέχεια, θα πραγματοποιηθεί μία αναφορά στα γλωσσικά λάθη που εντοπίζονται στο βιβλίο της Ελληνικής Γραμματικής για μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού.'

5.3 Γλωσσικά Λάθη στο Βιβλίο της Ελληνικής Γραμματικής για μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού

Το Υπουργείο διαθέτει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου το βιβλίο της γραμματικής της ελληνικής γλώσσας. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο λειτουργεί ως σημαντικό βοήθημα, αφού εμπεριέχει όλους τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας με παραδείγματα και ορισμούς. Στόχος αυτού του βιβλίου είναι να εξοπλίσει τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για αποτελεσματική επικοινωνία και τη σωστή χρήση της γραμματικής. Όμως, το συγκεκριμένο βιβλίο δεν δίνει οδηγίες για τη διαχείριση των γραμματικών λαθών, αλλά απλώς παραθέτει τους κανόνες για τα γραμματικά φαινόμενα.

Σύμφωνα με την Βίλλυ Τσάκωνα και το Λεξικό Γλωσσολογικών όρων, στο σχολείο εντοπίζεται γλωσσική ανισότητα και προτιμάται η «πρότυπη» ως η γλώσσα εκείνη στην οποία συντάσσονται τα σχολικά εγχειρίδια και πραγματοποιείται η διαδικασία παράδοσης του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς. Αυτός είναι, εξάλλου, ένας από τους λόγους για τους οποίους παρατηρούνται αποκλίσεις και γλωσσικά λάθη από τα παιδιά. Η έμφαση στην εκμάθηση της νόρμας και των γλωσσικών κανόνων αυτής, συχνά οδηγεί σε υποβάθμιση των υπόλοιπων γλωσσικών ποικιλιών. Αυτό παρατηρείται και στην σχολική γραμματική του Δημοτικού, καθώς εκεί δίνεται έμφαση κυρίως στους γραμματικούς κανόνες της

πρότυπης Ελληνικής, ενώ γλωσσικές ποικιλίες του καθημερινού και προφορικού λόγου είτε αποσιωπώνται είτε παίζουν δευτερεύοντα ρόλο.

Για παράδειγμα, στη σελίδα 104 της σχολικής γραμματικής του Δημοτικού, οι μαθητές διδάσκονται την κλίση των επιθέτων σε -ύς, -εία, -ύ και σε -ης, -ες. Στο κάτω μέρος της σελίδας παρατίθεται η πρότυπη κλίση του επιθέτου «ακριβής». Στην γενική πρώτη του ενικού αριθμού, παρατίθεται ο εξής τύπος: «του/της ακριβούς». Υπάρχει, όμως, μία υποσημείωση στο πλάι της σελίδας σχετικά με την στάση μερικών ομιλητών. Εκεί, γίνεται αναφορά για τον τύπο της γενικής ενικού του αρσενικού σε -η, όπως για παράδειγμα «του ακριβή». Ίσως πιο γνωστή περίπτωση χρήσης αυτού του τύπου της γενικής ενικού είναι το επίθετο «ο/η διεθνής, το διεθνές». Στην περίπτωση αυτή, παρατηρείται συχνά η χρήση του δεύτερου τύπου στον καθημερινό λόγο, ακόμη και από ακαδημαϊκούς, όπως ο Σαραντάκος (2010) που χρησιμοποιεί τον τύπο «της Διεθνής». Έτσι, αυτός ο τύπος γενικής που ολοένα και περισσότερο χρησιμοποιείται στον καθημερινό λόγο, προβάλλεται απλώς ως υποσημείωση και όχι ως ένας δεύτερος τύπος της γενικής, πλάι στον πρότυπο τύπο της νόρμας, όπως στην περίπτωση της σελίδας 103 και του επιθέτου «του ευγνώμονος/-ονα».

Επιπλέον, οι Ξυδόπουλος κ.ά. (2014) επισημαίνουν στην έρευνά τους τη σύνδεση μεταξύ της γλωσσικής επίγνωσης και της ορθογραφίας. Αναλυτικότερα, έχουν διαπιστώσει πως πολλοί μαθητές αυτών των τάξεων επαναλαμβάνουν τα ίδια λάθη και αυτό οφείλεται στην έλλειψη κατανόησης των γραμματικών κανόνων. Συμπεραίνουν πως το βιβλίο της γραμματικής παρέχει μεν τους κανόνες και παραδείγματά τους, όμως αποτυγχάνει να ενοποιήσει τους κανόνες με τη γλωσσική χρήση τους, δηλαδή μπορεί να εξηγήσει πως κλίνεται ένα επίθετο (π.χ. ο διεθνής) και να το δίνει σε πινακάκι, όμως δεν το χρησιμοποιεί σε ένα κείμενο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές για να γίνει ευκολότερα κατανοητό. Αποτέλεσμα των ως άνω είναι να εμποδίζεται η ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τη γραμματική γνώση που έχουν λάβει σε δικά τους κείμενα. Άλλωστε, και οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2014) παρατήρησαν το ίδιο λάθος του σχολικού αυτού εγχειριδίου. Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου παίζει κρίσιμο ρόλο στη βελτίωση της γραμματικής ακρίβειας, όμως στο βιβλίο γίνεται περιορισμένη ενσωμάτωση της ανάπτυξης του λεξιλογίου σε γραμματικές ασκήσεις, αφού ενώ διαθέτει παραδείγματα συντακτικών δομών, σπάνια αυτά τα παραδείγματα συνδέονται με λεξιλόγιο το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές.

Έτσι, γίνεται σαφές πως η Νεοελληνική Γραμματική των Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού ακολουθεί μια κατά γράμμα περιγραφική προσέγγιση, κάνοντας καταγραφή κατά κύριο λόγο των «πρότυπων» τύπων, με αποτέλεσμα οι γλωσσικές ποικιλίες να αποσιωπώνται και τα γλωσσικά λάθη των μαθητών είτε επίσης να αποσιωπώνται είτε να θεωρούνται αποκλίσεις της νόρμας. Υπάρχουν ορισμένες περιπτώσεις όπου παρατηρούνται αναφορές σε διπλούς τύπους, όπως στο παράδειγμα της σελίδας 99 (του βαθιού/του βαθύ) ειδικά όταν αυτοί είναι διαδεδομένοι στον προφορικό λόγο.

Ένα επιπλέον σημείο άξιο αναφοράς, είναι η κλίση των θηλυκών ισοσύλλαβων σε -ω. Πιο συγκεκριμένα, στη σελίδα 77 της γραμματικής, παρατίθεται η κλίση του θηλυκού ισοσύλλαβου «η Αργυρώ», ενώ στο πλάι της σελίδας, υπάρχει αναφορά πως με παρόμοιο τρόπο κλίνονται και ονόματα όπως Φρόσω, Καλυψώ κτλ. Αποφεύγεται, όμως, η χρήση του δευτέρου τύπου της γενικής πτώσης. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα της γενικής «της Σαπφούς», η οποία αν και εμφανίζεται με μικρότερη συχνότητα, εντούτοις εμφανίζεται σε ορισμένα θεατρικά έργα, όμως σε αυτή τη γραμματική αποσιωπάται και προτιμάται η πιο κοινά αποδεκτή γενική «της Αργυρώς». Να σημειωθεί, πως η Σαπφώ αποτελεί ακόμη ένα παράδειγμα κλίσης θηλυκών ισοσύλλαβων κατά το «Αργυρώ», καθώς και πως επίσης συναντάται γενική ενικού «της Αργυρούς», πάλι, όμως με μικρότερη συχνότητα εμφάνισης.

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως αυτό το βιβλίο της γραμματικής είτε αποσιωπά, είτε αποφεύγει την διδασκαλία της προστακτικής των σύνθετων ρημάτων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, όπως οι προστακτικές των ρημάτων υπογράφω>υπόγραψε ή επιστρέφω>επίστρεψε. Σύμφωνα με τον Παναγιωτίδη (2014: 180-183), αυτό αποτελεί ένα άκρως ενδιαφέρον γραμματικό φαινόμενο, καθώς οι δόκιμοι τύποι αυτών των προστακτικών φαντάζουν αντιγραμματικοί και λάθος, ακόμη και αν οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας συχνά προτιμούν τους «αδόκιμους» τύπους «υπέγραψε» και «επέστρεψε», αποτέλεσμα της επαφής με τον κοινωνικό περίγυρο, καθώς και της ανάπτυξης της ανθρώπινης νόησης.

Τέλος, στην γραμματική αποσιωπώνται κατά μεγάλο μέρος όλες οι γεωγραφικές ποικιλίες και οι κοινωνιόλεκτοι. Οι γεωγραφικές ποικιλίες, διάλεκτοι και ιδιώματα, που συνήθως έντονη διαφοροποίηση με τη νόρμα που διδάσκεται στην γραμματική και οι κοινωνιόλεκτοι, όπως το ιδίωμα των νέων, έρχονται σε σύγκρουση με τις διδαχές της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Κακριδή κ.α., 2012) που λαμβάνει μέρος στα σχολεία της

Πρωτοβάθμιας και ειδικότερα στις τάξεις της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, με αποτέλεσμα η χρήση τους να αποσιωπάται εντελώς. Έτσι, όμως, δημιουργούνται σοβαρές αμφιβολίες σχετικά με τον σεβασμό της κοινωνικής ταυτότητας των ομιλητών και της ιδιαίτερης γλωσσικής ποικιλίας που φέρουν από το πρότυπο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις, καθίσταται θολό το τοπίο σχετικά με την επικρατούσα επίσημη νόρμα και αν αυτή είναι μόνο μία, αλλά και σχετικά με τον τρόπο επιβολής της.

5.4 Η στάση των σχολικών εγχειριδίων της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού απέναντι στη γλωσσική ποικιλία

Στο κεφάλαιο αυτό, η βιβλιογραφική έρευνα θα εστιάσει στην στάση των σχολικών εγχειριδίων της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού απέναντι στη γλωσσική ποικιλία. Για το σκοπό αυτό, θα πραγματοποιηθεί ανάλυση συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων. Στόχος είναι να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα σχολικά εγχειρίδια προβάλλουν γλωσσικές ποικιλίες ή αν υιοθετούν μια αυστηρά κανονιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας προς τους μαθητές. Για την ανάλυση αυτή, έχουν επιλεγεί τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας των τάξεων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού.

Αρχικά, όσον αφορά το ονοματικό σύστημα, χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της κλίσης των επιθέτων σε -ης, -ης, -ες. Πιο συγκεκριμένα, στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε' δημοτικού και στη σελίδα 31, παρατίθεται η κλίση των επιθέτων σε -ης, -ης, -ες και αναφέρεται το παράδειγμα του επιθέτου «διεθνής». Στον κλιτικό πίνακα, αναφορά γίνεται μόνο στην πρότυπη κλίση του επιθέτου, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα την γενική ενικού, όπου αναφέρεται μόνο η μορφή «του/της διεθνούς». Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, αποφεύγεται η αναφορά της γλωσσικής ποικιλίας «του διεθνή», η οποία εντοπίζεται στον καθημερινό προφορικό λόγο. Εν αντιθέσει με την προσέγγιση της σχολικής γραμματικής που παρατέθηκε παραπάνω, στο σχολικό εγχειρίδιο παραλείπεται η αναφορά, έστω και ως υποσημείωση, του δεύτερου τύπου της γενικής ενικού. Αξίζει, μάλιστα, να αναφερθεί πως στο δεύτερο τεύχος του σχολικού εγχειριδίου της ΣΤ' δημοτικού, στη σελίδα 11, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά στην κλίση του επιθέτου «επιτυχής». Εκεί, ο τύπος της γενικής ενικού του αρσενικού γένους είναι ένας από αυτούς που απουσιάζουν. Βάσει της πρότυπης κλίσης των επιθέτων σε -ης, -ης, -ες, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως και την οποία οι μαθητές διδάσκονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε' δημοτικού, ο τύπος της

γενικής πτώσης ενικού αριθμού «του επιτυχή», αν και στην γλωσσική ποικιλία του κοινωνικού περιγύρου των μαθητών μπορεί να φαντάζει σωστός, εδώ θα θεωρηθεί ως λάθος. Έτσι, εντοπίζεται περιορισμένη διδασκαλία του επιθέτου, χωρίς την αναφορά σε εναλλακτικές, όπως η γενική ενικού του αρσενικού γένους, που κάνουν την εμφάνιση τους στον προφορικό λόγο.

Στη συνέχεια, ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα στάσης απέναντι σε γλωσσική ποικιλία που εντοπίζεται στα σχολικά εγχειρίδια της Ε' και ΣΤ' δημοτικού, προέρχεται πάλι από το βιβλίο της Ε' δημοτικού, αυτή τη φορά στην σελίδα 65 του τρίτου τεύχους. Εκεί, γίνεται αναφορά στα σύνθετα ρήματα και την αύξηση που αυτά δέχονται. Η ανάλυση εστιάζει στο φαινόμενο της εσωτερικής αύξησης και αναφέρεται στην έγκλιση της προστακτικής. Στον πίνακα που εμφανίζεται στην ίδια σελίδα, παρουσιάζεται η συνοπτική προστακτική, στην οποία παρατίθεται μόνο ο τύπος της νόρμας, χωρίς την εσωτερική αύξηση που εντοπίζεται σε διάφορες γλωσσικές ποικιλίες καθώς και στον προφορικό καθημερινό λόγο. Χαρακτηριστικά, παρατίθενται τα παραδείγματα συνοπτικής προστακτικής «ανάθεσε/αναθέστε», «παράγγειλε/παραγγείλτε ή παραγγείλετε», «περίγραψε/περιγράψτε» και «υπόγραψε/υπογράψτε». Σε όλα αυτά τα παραδείγματα, αποσιωπάται ο αντιγραμματικός και γλωσσικά λάθος τύπος προστακτικής με εσωτερική αύξηση, όπως για παράδειγμα «παρήγγειλε», «περιέγραψε» ή «υπέγραψε». Σύμφωνα πάλι με τον Παναγιωτίδη (2014: 180-183), το φαινόμενο αυτό κρύβει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι δόκιμοι τύποι αυτών των προστακτικών που παρατίθενται και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε' δημοτικού, μοιάζουν αντιγραμματικοί και λάθος, ακόμη και αν οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας συχνά προτιμούν τους «αδόκιμους» τύπους. Έτσι, η στάση που διατηρεί το σχολικό εγχειρίδιο απέναντι στη συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία των ομιλούντων της Ελληνικής, είναι η αποσιώπηση της και η παράθεση μόνο του τύπου της νόρμας.

Εν συνεχεία, επιστρέφοντας στο ονοματικό σύστημα και συγκεκριμένα στην κλίση των επιθέτων, παρατηρείται μία ενδιαφέρουσα υποσημείωση στη σελίδα 57 του πρώτου τεύχους του σχολικού βιβλίου της γλώσσας της Ε' δημοτικού. Εκεί, παρατίθεται η κλίση των επιθέτων σε -ης που δηλώνουν χρώμα, με το παράδειγμα του «σταχτής» να παρατίθεται στον αντίστοιχο πίνακα. Κάτω από τον πίνακα, εντοπίζεται μία σημείωση η οποία αναφέρεται σε ποικιλία στην ορθογραφία του επιθέτου. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στο γεγονός πως όταν οι ομιλητές κάνουν χρήση των επιθέτων αυτών που δηλώνουν χρώμα με την άκλιτη μορφή τους, εντοπίζεται η ορθογραφία -ί στην κατάληξη της λέξης. Για

παράδειγμα, η φράση «ο θαλασσί φιόγκος», θεωρείται δόκιμη, με την αιτιολογία πως συχνά γίνεται χρήση του επιθέτου σε -ί με την μορφή ουσιαστικού στο λόγο, όταν ο ομιλητής επιθυμεί να κάνει δήλωση χρώματος. Έτσι, ορθά παρατίθεται αυτή η γλωσσική ποικιλία στην ορθογραφία και συγκεκριμένα στην ορθογραφία των επιθέτων που δηλώνουν χρώμα σε -ί, όπως «ο θαλασσί».

Έπειτα, άξιο αναφοράς είναι ένα παράδειγμα από την σελίδα 51 του τρίτου τεύχους του σχολικού εγχειριδίου της Ε' δημοτικού. Εκεί, παρατίθεται ένας πίνακας που εστιάζει στην κλίση του ρήματος «εγγυόμουν», του παρατατικού του ρήματος «εγγυώμαι». Το ρήμα αυτό, όπως αναφέρεται και στο βιβλίο, ακολουθεί μία κλίση η οποία θυμίζει την κλίση των ρημάτων της Αρχαίας Ελληνικής, με αποτέλεσμα να ανήκει στην λεγόμενη «λόγια κλίση». Στην περίπτωση αυτή, στα Νέα Ελληνικά, το τρίτο πληθυντικό πρόσωπο σχηματίζεται ως «εγγυόνταν». Απουσιάζει, όμως, η μορφή της γλωσσικής ποικιλίας «εγγυόντουσαν», η οποία συναντάται στον καθημερινό λόγο των ομιλητών της Νέας Ελληνικής. Όπως αναφέρει και ο Παναγιωτίδης (2014: 183), παρατηρείται πως ορισμένοι γραμματικοί τύποι, οι οποίοι θεωρούνται δόκιμοι στον καθημερινό προφορικό λόγο και που προκύπτουν από την καθημερινή εμπειρία με τον κοινωνικό περίγυρο, θεωρούνται αντιγραμματικοί για μέρος των ομιλητών. Το γεγονός αυτό αποτελεί προϊόν κοινωνικών στάσεων ή απόψεων των μελετητών, οι οποίοι στην προκειμένη περίπτωση προτίμησαν την παράθεση μόνο του τύπου ο οποίος είναι επηρεασμένος από την Αρχαία Ελληνική.

Συνολικά, τόσο στο σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας της Ε', όσο και σε αυτό της ΣΤ' δημοτικού, παρατηρείται προτίμηση στην επίσημη νόρμα και τους κανόνες αυτής, αλλά και αποσιώπηση των κατά τόπους γλωσσικών ποικιλιών. Παραδείγματα γλωσσικών ποικιλιών όπως οι διάλεκτοι ή τα ιδιώματα, καθώς και οι κοινωνιόλεκτοι, αποσιωπώνται στα εγχειρίδια αυτά. Όπως παρατηρεί η Χαρέλα (2022: 16), είναι συχνό φαινόμενο οι ομιλητές μίας γλώσσας να κάνουν χρήση γλωσσικών ποικιλιών που διαφέρουν από την πρότυπη γλωσσική μορφή. Οι γλωσσικές ποικιλίες αυτές, όμως, αποσιωπώνται στα σχολικά εγχειρίδια, στα οποία προτιμάται η αυστηρά κανονιστική προσέγγιση και η απόρριψη οποιασδήποτε απόκλισης από την νόρμα.

6 Συμπεράσματα

Η ανωτέρω βιβλιογραφική έρευνα εμβάθυνε στα γλωσσικά λάθη και στην γλωσσική ποικιλότητα της ελληνικής γλώσσας που παρουσιάζεται στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερα, η έρευνα επικεντρώθηκε στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, στις στάσεις των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιμετωπίζεται από εκείνους η γλωσσική ποικιλότητα και τα γλωσσικά λάθη που προέρχονται από αυτή. Μέσω εκτενούς μελέτης και ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στις δύο αυτές τάξεις, της σχολικής γραμματικής Ε' και ΣΤ' δημοτικού, του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς και μέσω παρατήρησης και μελέτης διάφορων επιστημονικών ερευνών, αναδείχθηκαν σημαντικά ευρήματα για τη διαχείριση των λαθών και της γλωσσικής ποικιλομορφίας στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ανωτέρω μελέτη τόνισε τη πληθώρα των γλωσσικών λαθών στην παραγωγή λόγου από τους μαθητές αυτών των τάξεων. Τα συγκεκριμένα λάθη χωρίζονται σε τέσσερα επίπεδα: φωνολογικό (η λανθασμένη προφορά διφθόγγων), μορφολογικό (λανθασμένη κλίση ρημάτων και ονομάτων), συντακτικό (π.χ. δομικά λάθη), σημασιολογικό (λανθασμένη χρήση λέξεων) και το συχνότερο όλων το ορθογραφικό (π.χ. λάθη στα φωνήεντα εξαιτίας της φωνολογικής πολυπλοκότητας της ελληνικής γλώσσας).

Βέβαια, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποδεικνύεται πως τα γλωσσικά λάθη μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σημαντικά εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ανωτέρω λάθη παρέχουν στους δασκάλους χρήσιμες πληροφορίες για το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και για τα σημεία που χρειάζεται να εστιάσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Επιπλέον, τον βοηθούν στην επιλογή του μοντέλου μάθησης, διότι μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν είτε ως παραδείγματα είτε ως έναυσμα για τη διδασκαλία του αντίστοιχου γλωσσικού κανόνα. Εκτός από τον εκπαιδευτικό, τα γλωσσικά λάθη βοηθούν και τον ίδιο τον μαθητή, δεδομένου ότι θα τα λάβει υπόψιν του και διορθώνοντάς τα θα κατακτήσει μόνος του τον κανόνα μέσω της αυτοδιόρθωσης αναπτύσσοντας έτσι και την κριτική ανάλυση της γλώσσας.

Σχετικά με τη γλωσσική ποικιλότητα, έπειτα από εκτεταμένη μελέτη των βιβλίων του μαθήματος της Γλώσσας των δύο τάξεων του Δημοτικού, εξήχθη το συμπέρασμα πως τα εγχειρίδια ακολουθούν κατά βάση τη γλωσσική νόρμα της Ελληνικής με ελάχιστες ή

καθόλου αναφορές σε κείμενα διαφόρων διαλέκτων ή ιδιωμάτων. Η συγκεκριμένη πολιτική του αναλυτικού προγράμματος στοχεύει στη κοινή αποδοχή και χρήση της πρότυπης γλώσσας, ώστε να υπάρχει ομογενοποίηση. Όμως, η συγκεκριμένη πολιτική οδηγεί στην περιθωριοποίηση των διαλέκτων και των ιδιωμάτων, με συνέπεια τη σταδιακή εξαφάνιση αυτών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των ανωτέρω είναι η ανάγκη μαθητών που χρησιμοποιούν διάφορες κοινωνικές ποικιλίες να τροποποιήσουν τα γλωσσικά τους χαρακτηριστικά προκειμένου να μπορούν να ακολουθήσουν τις προσταγές της διδασκαλίας στην τάξη, η οποία συχνά αποσιωπά τις κοινωνικές ποικιλίες και διδάσκει τους γλωσσικούς τύπους της νόρμας. Έτσι, κοινωνικές ποικιλίες που συναντώνται στον καθημερινό λόγο όπως η γενική ενικού του αρσενικού «ο διεθνής > του διεθνή», αναφέρονται με υποσημείωση στο πλάι του πίνακα κλίσης και προβάλλεται ο γλωσσικός τύπος της γενικής ενικού της νόρμας «του διεθνούς».

Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της γλωσσικής ποικιλότητας και των λαθών οι έρευνες έδειξαν διττά αποτελέσματα. Μία μερίδα παιδαγωγών θεωρεί πως η πρότυπη γλώσσα χρειάζεται να ακολουθείται αυστηρά και οτιδήποτε διαφέρει χρειάζεται να διορθώνεται. Αντίθετα, αρκετοί εκτιμούν την παιδαγωγική αξία της γλωσσικής ποικιλότητας η οποία, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις διαφορετικές ποικιλίες εμπλουτίζει έτσι τη γλώσσα. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συνήθως και την αυτοδιόρθωση, αφού μέσω αυτής θα μπορούν να αναλύσουν εκτενέστερα τα γλωσσικά λάθη. Βέβαια, οι δύο αυτές στάσεις εξαρτώνται από τις εμπειρίες και το κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευτικού καθώς και το γεωγραφικό σημείο που βρίσκεται.

Έπειτα από μελέτη του αναλυτικού προγράμματος και τις οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα γλωσσικά λάθη και τη γλωσσική ποικιλότητα, βγαίνει το συμπέρασμα πως προτιμάται η χρήση της γλωσσικής νόρμας. Όμως, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αποκλείει τη γλωσσική ποικιλότητα. Αντίθετα, στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα προωθείται η συμπερίληψη, ενσωματώνοντας τους διαλέκτους και τα ιδιώματα για την ενίσχυση της γλώσσας. Αποτέλεσμα αυτών είναι η εκπαιδευτική διαδικασία να γίνεται ευκολότερη και πιο κατανοητή για τους μαθητές. Το Α.Π. χρειάζεται να εντάξει στις οδηγίες του και την αξία της γλωσσικής ποικιλίας, η οποία μόνο κέρδος μπορεί να αποφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε ως έναυσμα για διάλογο είτε ως παράδειγμα για την κατανόηση γλωσσικών κανόνων, ενώ παράλληλα θα δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου κοινωνικού υποβάθρου.

Η συγκεκριμένη μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα γλωσσικά λάθη χρειάζεται να αντιμετωπίζονται θετικά και όχι ως εμπόδιο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τα εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθώντας την αυτοαξιολόγηση. Αν οι μαθητές προσπαθούν να εντοπίσουν μόνοι τους τα λάθη τους και να τα διορθώσουν, θα αναπτύξουν κριτική γλωσσική επίγνωση και θα κατανοήσουν καλύτερα και ευκολότερα τους κανόνες. Επιπλέον, αν ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τη γλωσσική ποικιλότητα, οι μαθητές θα νιώθουν πιο οικεία βελτιώνοντας της αυτοεκτίμησή τους και αναγνωρίζοντας την πολιτισμική τους ταυτότητα. Επίσης, θα κατανοήσουν πως οι γλωσσικές διαφορές δεν εμποδίζουν την εξέλιξη της γλώσσας αλλά την κάνουν πλουσιότερη εμπλουτίζοντάς την.

Η έρευνα αποπειράθηκε να προτείνει καλές πρακτικές που σύμφωνα με μελετητές βοηθούν στην ενίσχυση της γλωσσικής επίγνωσης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπαιδεύονται σε στρατηγικές διαχείρισης γλωσσικών λαθών και αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας, ενώ θα πρέπει να διαμορφώνουν ένα περιβάλλον μάθησης ανοιχτό για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου γλωσσικού υποβάθρου, στο οποίο θα νιώθουν ελεύθεροι να εκφραστούν χωρίς να φοβούνται επικριτικά σχόλια. Επίσης, τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να ενσωματώσουν υλικό που θα προάγει τη γλωσσική ποικιλομορφία.

Εν κατακλείδι, η συγκεκριμένη μελέτη κατέδειξε την αναγκαιότητα επανεξέτασης των διδακτικών απόψεων για τα γλωσσικά λάθη και τη γλωσσική ποικιλότητα. Έγινε αντιληπτό πως τα γλωσσικά λάθη μπορούν να καταστούν χρήσιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνυοντάς τα ως σημαντικά εργαλεία μάθησης για ένα νέο περιβάλλον μάθησης, στο οποίο οι μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς να δείξουν τον γλωσσικό τους εαυτό χωρίς να φοβούνται και θα αναπτυχθούν γλωσσικά μέσω της αυτοδιόρθωσης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται συνεχώς να επιμορφώνονται για να ακολουθούν τις τελευταίες εξελίξεις στην εκπαίδευση, και με βοηθό τους το ανανεωμένο αναλυτικό πρόγραμμα και με τυχόν κάποιες βελτιώσεις, θα μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στους στη γλωσσική ανάπτυξη.

7 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Μέσω της παρούσας διπλωματικής έρευνας επιχειρήθηκε η βιβλιογραφική διερεύνηση των γλωσσικών λαθών, της γλωσσικής ποικιλότητας στα σχολικά βιβλία της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού, καθώς και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά τα ζητήματα.

Επιπλέον, αναλύθηκε η προσέγγιση που υιοθετεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τις σχολικές τάξεις αυτές. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ζητήματα που αξίζουν περαιτέρω διερεύνησης στο μέλλον.

Πρώτον, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να επεκταθεί η παρούσα μελέτη σε σχολικά βιβλία και των υπόλοιπων τάξεων του Δημοτικού, προκειμένου να εξεταστεί αν και σε ποιο βαθμό προωθείται η γλωσσική ποικιλότητα σε όλο το φάσμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, μια πιο αναλυτική μελέτη του νέου αναλυτικού προγράμματος θα μπορούσε να αποσαφηνίσει τον βαθμό στον οποίο αυτό ενσωματώνει σύγχρονες γλωσσολογικές προσεγγίσεις, καθώς και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητά του μέσα από ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, όπως ανάλυση περιεχομένου και ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών.

Ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα και στα γλωσσικά λάθη. Μια συγκριτική μελέτη μεταξύ εκπαιδευτικών που ακολουθούν το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα και εκείνων που εργάζονται με το νέο θα μπορούσε να αποκαλύψει ενδεχόμενες μεταβολές στις απόψεις και στις διδακτικές πρακτικές τους. Αυτή η διερεύνηση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων, ώστε να διαμορφωθεί μια πληρέστερη εικόνα των στάσεων τους και να αναδειχθούν πιθανοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή ή την αντίσταση στην ενσωμάτωση της γλωσσικής ποικιλότητας στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη στοχευμένων εκπαιδευτικών επιμορφώσεων και τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα ανοίγει τον δρόμο για μια εις βάθος μελέτη των γλωσσικών λαθών και της σχέσης τους με τη γλωσσική ποικιλότητα. Μια διαχρονική έρευνα, η οποία θα παρακολουθεί τους ίδιους μαθητές καθώς προχωρούν από τάξη σε τάξη, θα μπορούσε να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η γλωσσική ποικιλότητα επηρεάζει την εξέλιξη των γλωσσικών λαθών. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστούν μαθητές από διαφορετικές γεωγραφικές και κοινωνικές κοινότητες, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Μια τέτοια μελέτη θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση των γλωσσικών πολιτικών στην εκπαίδευση, καθώς και στην ανάπτυξη προγραμμάτων που θα στηρίζουν την πολυγλωσσική επίγνωση και την ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών.

Συμπερασματικά, η διερεύνηση της γλωσσικής ποικιλότητας, των γλωσσικών λαθών και των στάσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο έρευνας που μπορεί να εμπλουτίσει σημαντικά τις γλωσσολογικές και εκπαιδευτικές σπουδές. Οι προτάσεις που διατυπώθηκαν μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για μελλοντικές μελέτες, οι οποίες θα συμβάλουν στην κατανόηση της δυναμικής της γλώσσας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάπτυξη στρατηγικών που προάγουν τη γλωσσική πολυμορφία και την εκπαιδευτική ισότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αϊβαλιώτης, Π. (2019). *Η Οδύσσεια της ορθογραφίας στην Νεοελληνική Γλώσσα*.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ.

https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1636/AIVALIOTIS%20PANAGIOTIS.pdf?isAllowed=y&sequence=1&utm_source=chatgpt.com

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., & Μητριάκη, Μ. (2014). Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία. Στο *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο– Επιμορφωτικό Υλικό*, Κατσαρού Ε., & Λιακοπούλου Μ., (επιμ.), Θεσσαλονίκη: *Γραφικές Τέχνες ACCESS*, 363-396

Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι. & Ιορδανίδου, Α. (2012). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Αθήνα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Ανδρουλάκης, Γ. (2008). Εκπαιδευτική γλωσσολογία. Στο: Γ. Ανδρουλάκης, Γ. Ξυδόπουλος (Επίμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη: Εισαγωγικά θέματα Γλωσσολογίας* (σελ. 112-122, 131). Πάτρα: Ε.Α.Π.

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

Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος (3η έκδοση).

Ασημακοπούλου, Φ. (2017). *Η ανάλυση των γλωσσικών λαθών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr>

Αφεντούλης, Κ. (2019). Η κατάληξη «-(σ)ιμον» στην ποντιακή διάλεκτο. *Αρχείον Πόντου*. 59, 67-77.

Βεργαδή, Χρυσή & Πολυχρόνη, Φωτεινή & Ψυχολογίας, Τμήμα & Antoniou, Alexander-Stamatios & Rothou, Kyriakoula. (2024). ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ QUALITATIVE READING ERROR ANALYSIS IN GREEK AND
ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN. 2. 165-182.

Γνεφίστεν σεις που ουσατώρα ημέραν κ' είδατε καλόν! (2010, October 1). Οι Λέξεις Έχουν
Τη Δική Τους Ιστορία. <https://sarantakos.wordpress.com/2010/10/01/pontiaka/>

Γούτσος, Δ. (2012). *Κείμενο και κοινωνία: Εισαγωγή στη θεωρητική κοινωνιογλωσσολογία*.
Αθήνα: Πατάκης

Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα. Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Γούτσος, Δ. & Φραγκάκη, Γ. (2015). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*.
Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από:
<http://hdl.handle.net/11419/1932>

Γούτσος, Δ. (2013). Γλώσσα και επικοινωνία. Στο: Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου,
Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης, Β. Τσάκωνα (Επίμ.), Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση:
Εγχειρίδιο Μελέτης (σελ. 187-194). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Δελβερούδη, Ρ. (2001α). Γλώσσα και διάλεκτος. Στο Α-Φ Χριστίδης (επιμ.),
Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δελβερούδη, Σ. (2001). *Γλωσσικές ποικιλίες και κοινωνικές ταυτότητες*. Εκδόσεις
Καρδαμίτσα.

Δερβερούδη, Μ. (2001). *Γλωσσική τυπολογία και ποικιλότητα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Δενδρινού, Β. (2001). Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης
(Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 217-222). Θεσσαλονίκη:
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Θεοδωροπούλου, Μ., & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Χριστίδης Α.-
Φ.(επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής
Γλώσσας.

Ιορδανίδου, Α., & Φτερνιάτη, Α. (επιμ.) (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για
το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκης.

Κακριδή-Φερράρι, Ε. (2007). *Η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κακριδή-Φερράρι, Μ., & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1996). Η γλωσσική ποικιλία και η
διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο συλλογικό έργο *Η νέα ελληνική ως
ξένη γλώσσα-Προβλήματα διδασκαλίας*, 17-39.

- Κακριδή, Μ., Κατή, Δ., & Νικηφορίδου, Β. (2012). *ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. <http://www.komvos.edu.gr/>.
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/1/index.htm>
- Κακριδή-Φεράρι, Μ. (2007α). Διάλεκτος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/index.html
- Κανάκης, Α. (2007). *Η γλωσσική ευγένεια: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Καραντζόλα, Ε. & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Γλωσσική Αλλαγή*. Αθήνα: Νήσος
- Κολοβός, Σ. (2021). Η Ορθογραφία με Εναλλακτικούς Τρόπους Μάθησης: Μια Πειραματική Έρευνα. *Education Sciences*, 2021(2), 80-101.
- Κοντοσόπουλος, Ν. Γ. (2008). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της νέας ελληνικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μία πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη
- Μάνθου, Χ. (2007). «Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (10), 22-26.
- Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΝ: Η ανάδειξη των νεοελληνικών 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* (σσ.117-140). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). *Η γλωσσική ποικιλότητα στην κοινωνική αλληλεπίδραση*. Εκδόσεις Παπαζήση
- Μήτσης, Ν. (2004). Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης – Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μιχάλης, Α. (2015). Κριτική ανάλυση λόγου: δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής

στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία

Μοσχονάς, Σ. (2006). *Γλώσσα και κοινωνία: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Νήσος.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1985). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ

Νικηφορίδου, Κ. (2001). Γλωσσική αλλαγή. Στο Α.-Φ. Χριστίδης. *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, 102-107

Ξάνθη Σ. Β. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ' - ΣΤ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.12681/hjre.10619>

Ξυδόπουλος, Γ. (2004). Τι είναι τελικά τα γλωσσικά λάθη. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα

Ξυδόπουλος, Γ. Ι (2012). *Λεξικολογία: εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.

Ξυδόπουλος, Γ. Ι., Αρχάκης, Α., Τζωρτζάτου, Κ., (2014). «Γλωσσική επίγνωση και ορθογραφία: παρατηρήσεις σε γραπτά μαθητών της Δ', Ε' και Στ' τάξης 1 του 84 Δημοτικού σχολείου με Γ1 τη νέα ελληνική». Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 34, 327-338

Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2020). Μια διεισδυτική ματιά στα γλωσσικά «λάθη». Στο Ν. Σφυρόερα, Μ., & Χαραλαμπίδου, Δ. (2003). Στρατηγικές αναγνώρισης λογότυπων από παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και εκμάθηση της ανάγνωσης: Ερευνητικά δεδομένα και διδακτικές προεκτάσεις. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 5, 155-174.

Οικονομάκου, Μ. (2018). Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11(1), 36-47.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗΣ, Φ. (2014). *ΜΙΑ ΜΟΥ ΓΙΑ ΓΛΩΣΣΑ: ΜΙΚΡΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ*. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΗΤΗΣ.

Παπαδόπουλος, Γ. (2021). Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Ερευνών.

Παπαδόπουλος, Κ. (2019). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών και οι επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr>

Πλαδή Μ. (2001). Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 21: 618-629.

Πόρποδας, Κ. (2003). Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση). *Γνωστική προσέγγιση*.

Ρούσσου, Άννα. 2015. *Σύνταξη. Γραμματική και Μινιμαλισμός*. Κάλλιπος. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/581/1/00_master_document ROUSSO U.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/581/1/00_master_document_ROUSSO_U.pdf).

Ρούσσου, Α. (2015). *Γλώσσα και Κοινωνία: Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
Σετάτος, Μ. (1991). Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπιση τους. *Φιλολόγος*, 17-39.

Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ. (2005). Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. Μια σύγκριση τριών μεθόδων διδασκαλίας. Στο Π.

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). Δυσκολίες και προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές (377-394). Αθήνα: Gutenberg.

Στάμου, Α., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.) *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα* (σσ.13-55). Καβάλα: Σαΐτα.

Τάντος, Α., Αλεξανδρή, Κ., Δόση, Ι., Πούλιου, Κ., Σαββίδου, Π. & Φωτιάδου, Γ. (2015). «Ανάλυση λαθών στο ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): πρώτα ευρήματα». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 35, 719-732

Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Προβλήματα-Προτάσεις* (4^η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας

Τσίγκου, Μ. (2020). *Γλωσσική ποικιλία*. Αθήνα: Δίαυλος.

Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις, στο Η.Γ. Μαρσαγγούρας (επιμ.) *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, 466-511 (Αθήνα: Γρηγόρης).

Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Ενσωμάτωση των Μαθητών. Στον Οδηγό Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, ΕΠΠΑΣ, Θεσσαλονίκη*.

Χαρέλα, Ε. (2022). *Η γλωσσική αλλαγή μέσα από τα λάθη των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. ΕΑΠ.

Χριστίδης, Α.-Φ. (1999). *Γλώσσα, Πολιτική, Πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις

Σχολικά εγχειρίδια

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ-ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ. (n.d.). ebooks.edu.gr.

http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλκιάς, Π. (2019). *Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Τετράδιο Εργασιών, Τεύχη α΄, β΄ και γ΄. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων, «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-E>

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ. (2019). *Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού. Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα*. Βιβλίο Μαθητή, Τεύχη α΄, β΄ και γ΄. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων, «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-F>

Φιλίππακη-Warburton, E., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου., Γ. & Λουκά, Μ. (χ.χ.).
Γραμματική Ε' & ΣΤ' Δημοτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και
Εκδόσεων, «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-E>

Ξενόγλωσση

Aitchison, J. (2006). *The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics* (5th ed.).
Routledge.

Aitchison, J. (2012). *Language change. Progress or decay?* (4th edition). Cambridge:
Cambridge University Press

Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation: A cross-linguistic perspective*.
Cambridge University Press.

Chambers, J. K., & Trudgrill, P. (2011). *Διαλεκτολογία*. Σ. Λαμπροπούλου (μτφ.). Αθήνα:
Πατάκης

Chambers, J., & Schilling, N. (2013). *The Handbook of Language Variation and Change*
(2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Dedotsi, S., & Paraskevopoulou-Kollia, E. (2019). Anti-oppressive education: Messages
from paulo freire educación anti-opresiva: Mensajes de paulo freire. [Educación anti-
opresiva: mensajes de Paulo Freire] *Comunitania*, (18), 9-20.

Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2013). *Language and gender*. Cambridge University
Press.

Edmondson, A., & Moingeon, B. (1999). Learning, trust and organizational
change. *Organizational learning and the learning organization*, 157-175.

Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language
Teaching*, 50(4), 507–526.

Frith, U. (1980). Cognitive processes in spelling.

Frith, S. (1981). 'The magic that can set you free': The ideology of folk and the myth of the
rock community. *Popular music*, 1, 159-168.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.

- Holmes, V. M., & Babauta, M. L. (2005). Single or dual representations for reading and spelling?. *Reading and Writing*, 18, 257-280.
- Holmes, J. (2008). *An introduction to sociolinguistics*. Pearson Education.
- Holmes, J. (2016). *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία* (Σ. Λαμπροπούλου, μετ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change: Social factors*. Blackwell.
- Lee, I. (2013). Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching*, 46(1), 108-119.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 265–302.
- Méndez, E. H., & Cruz, M. d. R. R. (2014). Teachers' perceptions about oral corrective feedback and their practice in EFL classrooms. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 63-75.
- Rahimi, M., & Zhang, L. J. (2015). Exploring non-native English-speaking teachers' cognitions about corrective feedback in teaching English oral communication. *System*, 55, 111-122.
- Open Courses AUTH. (Χ.η.). *Το γλωσσικό λάθος: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές προτάσεις*. Ανακτήθηκε από <https://opencourses.auth.gr>
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: CUP.
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., & Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. *Child development*, 69(6), 1524-1540.
- Trudgill, P. (1972). *Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich*. *Language in Society*, 1(2), 179-195.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society* (4th ed.). Penguin Books.
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An Introduction to Sociolinguistics* (7th ed.). Wiley-Blackwell
- Yule, G. (2016). *The study of language* (6th ed.). Cambridge University Press.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.