



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσολογία για Εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

Γλωσσικά λάθη ή «λάθη» στη σύγχρονη Κοινή Νεοελληνική: η
αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη

Θεώνη Φατούρου

Επιβλέπων καθηγητής: Συμεών Τσολακίδης

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο τον 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 της συγγραφέως/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, μεταφόρτωση, ανάρτηση, μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέως/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων.

Γλωσσικά λάθη ή «λάθη» στη σύγχρονη Κοινή Νεοελληνική: η
αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη

Θεώνη Φατούρου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Συμεών Τσολακίδης

Ερευνητής Γ' βαθμ. Ακαδ. Αθηνών

Μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Αθανάσιος Γεωργακόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής ΑΠΘ

Μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει το ζήτημα των γλωσσικών λαθών στη σύγχρονη Κοινή Νεοελληνική, διερευνώντας την έννοια, την κατηγοριοποίησή τους και τη στενή σχέση τους με τη γλωσσική αλλαγή. Σκοπός της είναι η μελέτη του φαινομένου, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο, καθώς και η διατύπωση συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων για την αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους στη σχολική πράξη ως εργαλείου μάθησης και γλωσσικού στοχασμού. Η εργασία ακολουθεί μεθοδολογία βιβλιογραφικής έρευνας ποιοτικού χαρακτήρα, η οποία συνδυάζει την κριτική επισκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας με τη συστηματική ανάλυση επιλεγμένων ελληνικών ιστοσελίδων και τη συγκριτική εξέταση των απαντήσεων διαφορετικών μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης σε ερωτήματα για τα συχνότερα γλωσσικά λάθη της Νέας Ελληνικής. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την πολυδιάστατη φύση του γλωσσικού λάθους, τη στενή του σχέση με τους μηχανισμούς γλωσσικής εξέλιξης καθώς και τη βαθμιαία μετάβαση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων από τα συμπεριφοριστικά προς τα κonstruktivistικά και επικοινωνιακά μοντέλα. Διαπιστώνεται, επίσης, η συστηματική επανάληψη συγκεκριμένων κατηγοριών λαθών τόσο στις διαδικτυακές πηγές όσο και στις απαντήσεις των μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης, οι οποίες συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με τις απόψεις των ανθρώπινων πηγών. Το γλωσσικό λάθος δεν συνιστά απειλή για τη γλώσσα αλλά πολύτιμο εργαλείο για την κατανόηση των μηχανισμών της γλωσσικής εξέλιξης και την ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης και κριτικής σκέψης των μαθητών, υπό την προϋπόθεση μιας ελαστικής, ερμηνευτικής και κριτικής διδακτικής προσέγγισης που αξιοποιεί τόσο τις παραδοσιακές παιδαγωγικές αρχές όσο και τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία.

Λέξεις-κλειδιά:

Γλωσσικά Λάθη, Γλωσσική Αλλαγή, Διδακτική Νέας Ελληνικής, Τεχνητή Νοημοσύνη

Abstract

This thesis examines the issue of linguistic errors in Modern Standard Greek, exploring their definition, classification, and close relationship with language change. Its aim is to conduct an in-depth study of the phenomenon, both at the theoretical and applied levels, as well as to formulate specific teaching recommendations for utilizing language errors in classroom practice as a tool for learning and linguistic reflection. The study follows a qualitative literature review methodology, which combines a critical review of the relevant Greek and international literature with a systematic analysis of selected Greek websites and a comparative examination of the responses of different Artificial Intelligence models to questions regarding the most common linguistic errors in Modern Greek. The findings highlight the multidimensional nature of linguistic error, its close relationship with the mechanisms of language change, as well as the gradual shift in pedagogical approaches from behaviorist to constructivist and communicative models. It is also noted that specific categories of errors recur systematically in both online sources and the responses of Artificial Intelligence models, which largely converge with the views of human sources. Linguistic error does not pose a threat to language, but rather serves as a valuable tool for understanding the mechanisms of language change and fostering students' linguistic awareness and critical thinking, provided that a flexible, interpretive, and critical teaching approach is adopted that utilizes both traditional pedagogical principles and modern digital tools.

Keywords:

Language Errors, Language Change, Modern Greek Teaching, Artificial Intelligence

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	viii
Εισαγωγή.....	1
1. Γλωσσικά λάθη	3
1.1 Η έννοια του γλωσσικού λάθους.....	3
1.2 Κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών	6
2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	10
2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	10
2.2 Ερευνητικά ζητήματα.....	10
3. Γλωσσική αλλαγή	12
3.1 Τι είναι η γλωσσική αλλαγή.....	12
3.2 Είδη γλωσσικής αλλαγής	15
3.3 Η σχέση μεταξύ γλωσσικών λαθών και γλωσσικής αλλαγής	19
4. Τα γλωσσικά λάθη στην Εκπαίδευση	23
4.1 Παλαιότερες προσεγγίσεις	23
4.2 Σύγχρονες προσεγγίσεις.....	26
5. Τα γλωσσικά λάθη στο διαδίκτυο	32
5.1 Τα συχνότερα γλωσσικά λάθη σύμφωνα με συχνά επισκέψιμες ιστοσελίδες	32
5.2 Τα συχνότερα γλωσσικά λάθη σύμφωνα με την Τεχνητή Νοημοσύνη	39
5.2.1. Μεθοδολογική προσέγγιση	40
5.2.2. Η απάντηση του μοντέλου Claude (Anthropic).....	41
5.2.3. Οι απαντήσεις άλλων μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης.....	42
5.2.4. Συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων.....	43
5.3. Σύγκριση μεταξύ ευρημάτων	44
6. Διδακτικές προτάσεις.....	47
6.1 Αρχές και προϋποθέσεις διδακτικής αξιοποίησης του γλωσσικού λάθους	47
6.2 Ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες.....	48
6.3 Η συμβολή των ψηφιακών πηγών και της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδακτική πράξη.....	48
7. Συμπεράσματα–Συζήτηση	50
Βιβλιογραφικές Αναφορές	53

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Συνοπτική κατηγοριοποίηση γλωσσικών λαθών ανά πηγή.....	39
Πίνακας 2. Συγκριτική σύνοψη των συχνότερων γλωσσικών λαθών της Νέας Ελληνικής σύμφωνα με τα κυριότερα μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης.....	45

Εισαγωγή

Η γλώσσα συνιστά θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης και βασικό όργανο επικοινωνίας, σκέψης και πολιτισμικής έκφρασης. Ως ζωντανός οργανισμός δεν παραμένει στατική αλλά εξελίσσεται διαρκώς, αντικατοπτρίζοντας τις κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές μεταβολές των κοινοτήτων που τη χρησιμοποιούν. Η δυναμική αυτή φύση της γλώσσας προκαλεί συχνά ένταση μεταξύ της επιθυμίας για σταθερότητα και του αναπόφευκτου της αλλαγής, μια ένταση που εκδηλώνεται με ιδιαίτερη σαφήνεια στον δημόσιο διάλογο γύρω από τα γλωσσικά «λάθη».

Η Νέα Ελληνική, με τη μακρά ιστορική της διαδρομή και την πολυποίκιλη γλωσσική της παράδοση, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα γλώσσας στην οποία η συζήτηση περί «ορθής» και «εσφαλμένης» χρήσης κατέχει κεντρική θέση. Από τους αρχαίους Σοφιστές μέχρι τους σύγχρονους γλωσσολόγους και τα δημόσια μέσα ενημέρωσης, η διάκριση μεταξύ του «σωστού» και του «λάθους» στη γλωσσική χρήση έχει συνδεθεί άρρηκτα με ευρύτερα ζητήματα κοινωνικής, εκπαιδευτικής και ιδεολογικής φύσης, αναδεικνύοντας τον γλωσσικό κανόνα ως πεδίο διαρκούς διαπραγμάτευσης.

Η σύγχρονη γλωσσολογική έρευνα έχει αναδείξει την πολυπλοκότητα της έννοιας του γλωσσικού λάθους και τη στενή του σχέση με τη γλωσσική αλλαγή. Όπως υποστηρίζουν σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις, αρκετά από τα φαινόμενα που χαρακτηρίζονται ως «λάθη» αποτελούν στην ουσία δείκτες των μηχανισμών εξέλιξης της γλώσσας και ενδέχεται να αποτελέσουν τη νόρμα του μέλλοντος. Παράλληλα, η σύγχρονη ψηφιακή εποχή, με την κυριαρχία του διαδικτύου και την ταχεία εξάπλωση των μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης, διαμορφώνει νέα πεδία γλωσσικής παρατήρησης και θέτει νέες προκλήσεις για τη γλωσσική εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός καλείται σήμερα να ανταποκριθεί σε ένα γλωσσικό περιβάλλον πολυσύνθετο, στο οποίο συνυπάρχουν παραδοσιακές κανονιστικές προσεγγίσεις και νέες ψηφιακές πραγματικότητες, και να διαμορφώσει στρατηγικές που να εξυπηρετούν τόσο τη γλωσσική επάρκεια όσο και την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η εμπεριστατωμένη μελέτη των γλωσσικών λαθών στη σύγχρονη Κοινή Νεοελληνική και η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά στη διδακτική πράξη. Η εργασία

εξετάζει το γλωσσικό λάθος τόσο από θεωρητική όσο και από εφαρμοσμένη σκοπιά, συνδυάζοντας τη βιβλιογραφική επισκόπηση με τη συστηματική ανάλυση επιλεγμένων διαδικτυακών πηγών και μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης, με απώτερο στόχο τη διατύπωση συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων που μετατρέπουν το γλωσσικό λάθος από στιγματιστικό στοιχείο σε εργαλείο μάθησης και γλωσσικού στοχασμού.

Η εργασία αναπτύσσεται σε επτά κεφάλαια, τα οποία ξεκινούν από την εννοιολογική οριοθέτηση του γλωσσικού λάθους και τη σχέση του με τη γλωσσική αλλαγή στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, στις ψηφιακές πηγές και στην Τεχνητή Νοημοσύνη, και καταλήγουν στη μεθοδολογία, στις διδακτικές προτάσεις και στα συμπεράσματα της μελέτης. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση και η κατηγοριοποίηση του γλωσσικού λάθους. Στο δεύτερο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ζητήματα που την καθοδηγούν. Στο τρίτο αναλύεται η γλωσσική αλλαγή και η σχέση της με τα γλωσσικά λάθη. Στο τέταρτο εξετάζονται οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του γλωσσικού λάθους. Στο πέμπτο μελετώνται τα γλωσσικά λάθη σε διαδικτυακές πηγές και μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης. Στα δύο τελευταία κεφάλαια παρουσιάζονται οι διδακτικές προτάσεις και τα συμπεράσματα της μελέτης.

1. Γλωσσικά λάθη

Το γλωσσικό λάθος συνιστά μία από τις πλέον προσφιλείς και διαχρονικές μορφές ενασχόλησης των ομιλητών με τη γλώσσα, αποτελώντας ταυτόχρονα ένα ιδιαίτερα σύνθετο γλωσσολογικό αντικείμενο. Όπως επισημαίνει η Μότσιου (2025), τόσο στον έντυπο όσο και στον ηλεκτρονικό τύπο, σε ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές, καθώς και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ο εντοπισμός και η στηλίτευση γλωσσικών λαθών αποτελεί σχεδόν καθημερινή πρακτική, με τις σχετικές κρίσεις να κυμαίνονται από την απλή επισήμανση κακής χρήσης της γλώσσας έως τη διατύπωση ακραίων απόψεων περί γλωσσικής φθοράς και επικείμενης γλωσσικής καταστροφής. Ταυτόχρονα, κυκλοφορούν λιγότερο ή περισσότερο αναγνωρισμένοι «οδηγοί» και λεξικά που αντιπαραβάλλουν το «σωστό» με το «λάθος», γεγονός που αναδεικνύει την ένταση του ζητήματος στην ευρύτερη γλωσσική κοινότητα.

Η Μαρμούτα (2022) εντοπίζει τη ζωηρότητα του ενδιαφέροντος για τα γλωσσικά λάθη στην ίδια τη διαχρονικότητα της Ελληνικής, η οποία συνιστά ταυτόχρονα δύναμη του γλωσσικού της χαρακτήρα και πηγή δυσκολιών για όσους τη χρησιμοποιούν. Παρά τη φαινομενική απλότητα του φαινομένου, ο όρος γλωσσικό λάθος εγείρει σοβαρά εννοιολογικά και θεωρητικά ζητήματα. Ο Σετάτος (1991) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι η γλωσσολογική εξέταση των λαθών αφορά τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά ζητήματα, μεταξύ των οποίων η ανίχνευση των αιτίων τους, ο προσδιορισμός της σχέσης τους με το γλωσσικό σύστημα, ο εντοπισμός των περιοχών εμφάνισής τους και, πρωτίστως, ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπισή τους.

Η εμβέλεια αυτών των ζητημάτων αιτιολογεί την ανάγκη για μια συστηματική προσέγγιση του φαινομένου, όπου θα επιχειρηθεί αρχικά η εννοιολογική οριοθέτηση του γλωσσικού λάθους και στη συνέχεια η ταξινόμησή του σε επίπεδα και κατηγορίες. Στο πλαίσιο αυτό, στις επόμενες υποενότητες παρουσιάζονται καταρχάς οι βασικοί ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για τον όρο και κατόπιν τα κριτήρια ταξινόμησης που έχουν προταθεί από την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία.

1.1 Η έννοια του γλωσσικού λάθους

Η εννοιολογική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους συνδέεται άρρηκτα με την ευρύτερη έννοια της χρήσης της γλώσσας. Η γλώσσα αποτελεί το βασικό όργανο

επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας (Σετάτος, 1991, σ. 23), έναν κώδικα που χρησιμοποιείται για την αποστολή και τη λήψη μηνυμάτων μέσω συμβόλων (Μαρμούτα, 2022). Διαφοροποιείται, ωστόσο, από τα υπόλοιπα σημειακά συστήματα ως προς τον εμπρόθετο χαρακτήρα της επικοινωνίας, καθώς αναλαμβάνει να μεταφέρει όχι μόνο το ίδιο το μήνυμα αλλά και την προθετικότητα του πομπού, εκτελώντας λεκτικά έναν συγκεκριμένο σκοπό (Μιχάλης, 2008· Μαρμούτα, 2022).

Η ορθή χρήση της γλώσσας προϋποθέτει, σύμφωνα με τον Χαραλαμπίκη (1992), δύο αλληλοσυμπληρούμενα κριτήρια: αφενός τον βαθμό επίτευξης των επικοινωνιακών στόχων του ομιλητή και αφετέρου τον βαθμό τήρησης των γραμματικών, συντακτικών και εκφραστικών κανόνων που διέπουν το γλωσσικό σύστημα. Με αφετηρία αυτά τα κριτήρια, ο ορισμός που έχει επικρατήσει στην ελληνική βιβλιογραφία είναι αυτός των Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001), οι οποίοι χαρακτηρίζουν ως γλωσσικό λάθος κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα την οποία η εκάστοτε γλωσσική κοινότητα έχει αναγάγει σε πρότυπο, περιβάλλοντάς την με το κύρος του κανόνα.

Στο επίκεντρο του ορισμού βρίσκονται τρεις αλληλένδετες έννοιες: η νόρμα, το πρότυπο και ο κανόνας. Η νόρμα παραπέμπει σε μια συγκεκριμένη γλώσσα ή γλωσσική διάλεκτο που χρησιμοποιείται από μια κοινότητα ως επίσημη και ισχύουσα, ενώ η αναγωγή της σε πρότυπο επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία της γλωσσικής προτυποποίησης, η οποία λαμβάνει χώρα κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες (Καραντζόλα, 2001, σ. 85). Η προτυποποιημένη γλώσσα φέρει, σύμφωνα με τον Σετάτο (1991), χαρακτηριστικά όπως η κωδικοποίηση, η ιστορικότητα, η αυτονομία, η ορθότητα, η γραμματειακή παράδοση, το γόητρο και η συμβολική αξία.

Η καθιέρωση μιας γλωσσικής ποικιλίας ως επίσημης γλώσσας μιας κοινότητας πραγματοποιείται μέσω συγκεκριμένων θεσμών, μεταξύ των οποίων το σχολείο κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο, αφού η γλωσσική τυποποίηση συνιστά παράγοντα προσδιορισμού του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών (Μιχάλης, 2017· Μαρμούτα, 2022). Ωστόσο, η ίδια η αναγωγή μιας γλωσσικής ποικιλίας σε νόρμα δεν αποτελεί ουδέτερη διαδικασία: συνδέεται στενά με κοινωνικές διακρίσεις και εξυπηρετεί συγκεκριμένες ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες, καθώς, μέσω της αναγωγής της επίσημης γλώσσας σε σύμβολο εθνικής ταυτότητας, καθορίζεται ποιος έχει πρόσβαση στα πνευματικά επιτεύγματα και ποιος αποκλείεται από αυτά (Φραγκουδάκη, 1987).

Ο ορισμός του γλωσσικού λάθους ως απόκλισης από τη νόρμα επιδέχεται κριτική, η οποία εστιάζει σε δύο σημεία: στη σχετικότητα και στην απολυτότητα που ο ίδιος συνεπάγεται (Μαρμούτα, 2022). Όσον αφορά τη σχετικότητα, η ίδια η φύση της Ελληνικής, με την εγγενή ποικιλομορφία της, θέτει υπό αμφισβήτηση την καθολικότητα της νόρμας. Οι Κακριδή-Ferrari και Χειλά-Μαρκοπούλου (1996) διακρίνουν δύο είδη γλωσσικής ποικιλίας: την ενδοσυστηματική, που σχετίζεται με τις ανάγκες του ίδιου του γλωσσικού συστήματος (όπως η εναλλαγή των τύπων *αγαπούσα/αγάπαγα*), και την εξωσυστηματική, που υπαγορεύεται από εξωγενείς παράγοντες όπως η γεωγραφική προέλευση, η κοινωνική τάξη του ομιλητή και το ύφος. Η αναγνώριση αυτής της ποικιλίας οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι ο χαρακτηρισμός μιας γλωσσικής εκφοράς ως λάθους εξαρτάται από κοινωνιογλωσσικά και επικοινωνιακά συμφραζόμενα και όχι αποκλειστικά από την αυστηρή τήρηση των γραμματικών κανόνων.

Η απολυτότητα του ορισμού, από την άλλη πλευρά, συνεπάγεται έναν αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, καθώς οδηγεί στον στιγματισμό, όσων υποπίπτουν σε γλωσσικά λάθη, ως μη καλλιεργημένων ή προερχόμενων από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Μακρή-Τσιλιπάκου, 1996, σ. 538). Όπως υπογραμμίζεται από τους κοινωνιογλωσσολόγους, ο γλωσσικός κώδικας μπορεί να λειτουργεί είτε ως μέσο ένταξης σε μια κοινωνική ομάδα είτε ως κριτήριο αποκλεισμού από αυτήν (Andersson & Trudgill, 1991). Στο πλαίσιο αυτό, η Θεοφανοπούλου-Κοντού (2003) προτείνει μια διαφοροποιημένη και πιο ελαστική στάση απέναντι στο γλωσσικό λάθος, η οποία λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες εμφάνισης του εκάστοτε αποκλίνοντος τύπου και αποσκοπεί στην αποενεχοποίηση εκείνου που υποπίπτει σε λάθη, μεταθέτοντας ενίοτε την ευθύνη σε ασάφειες ή αδιαφάνειες του ίδιου του γλωσσικού συστήματος.

Σε αυστηρά γλωσσολογικό επίπεδο, η Μότσιου (2025), επικαλούμενη τη Θεοφανοπούλου-Κοντού (1999), επισημαίνει ότι το γλωσσικό λάθος ταυτίζεται με το αντιγραμματικό, δηλαδή με ό,τι δεν μπορεί να υπάρξει ως γλωσσική πραγματικότητα για έναν φυσικό ομιλητή της γλώσσας. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο φυσικός ομιλητής, εφόσον διαθέτει τυπική γλωσσική ικανότητα, είναι αδύνατο να κάνει γλωσσικά λάθη, καθώς διαθέτει υπόρρητη γνώση των βασικών κανόνων της γλώσσας του. Οι περιπτώσεις που αξιολογούνται ως «λάθη» αποτελούν συχνότερα δείκτες των σημείων του γλωσσικού συστήματος, όπου είναι πιθανό να συντελεστεί επερχόμενη γλωσσική μεταβολή. Έτσι, αρκετά από τα φαινόμενα που στιγματίζονται ως λάθη του παρόντος ενδέχεται να

αποτελέσουν τη νόρμα του μέλλοντος, όπως άλλωστε επιβεβαιώνει και η ιστορική εξέλιξη της γλώσσας (Saussure, 1979· Μότσιου, 2025).

Καθοριστική για την κατανόηση του φαινομένου είναι, εξάλλου, η διάκριση μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και γλωσσικής επιτέλεσης, η οποία ανατρέχει στη σωσσυρική διάκριση γλώσσας και λόγου (Σετάτος, 1991). Η γλωσσική ικανότητα αποτελείται από τα γλωσσικά στοιχεία και τους κανόνες συνδυασμού τους και αποτελεί τη γνώση ενός ιδεώδους ομιλητή, ενώ η γλωσσική επιτέλεση επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες και συνθήκες, όπως οι περιορισμοί της μνήμης, η ταραχή ή η μετάθεση προσοχής. Αυτή η ασυμμετρία εξηγεί γιατί οι πραγματώσεις της γλώσσας παρουσιάζουν συχνά τυπικά και τυχαία λάθη, που γίνονται ενίοτε αντιληπτά από τον ίδιο τον ομιλητή μέσω της ανάδρασης (Σετάτος, 1991). Παράλληλα, οι ομιλητές διαμορφώνουν τα εκφωνήματά τους με βάση ένα γλωσσικό αίσθημα, μια ασυνείδητη γλωσσική διαίσθηση, η οποία τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται κάτι που στην ομιλία τους δεν αποτελεί το επιθυμητό αποτέλεσμα και η οποία αποτελεί τη βάση για την αξιολόγηση των γλωσσικών εκφορών (Σετάτος, 1991).

1.2 Κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών

Η ταξινόμηση των γλωσσικών λαθών συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική κατανόηση της φύσης τους και την αποτελεσματική διδακτική τους αντιμετώπιση (Μαρμούτα, 2022). Τα κριτήρια ταξινόμησης που έχουν προταθεί κατά καιρούς ποικίλλουν ανάλογα με την οπτική γωνία του εκάστοτε ερευνητή και τον γλωσσολογικό τομέα στον οποίο εντάσσεται η μελέτη του. Ενδεικτικά, μια έρευνα ψυχολinguολογίας θα εξετάσει τους βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που εμπλέκονται στα γλωσσικά λάθη, ενώ μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση θα επικεντρωθεί στη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος για τη χρήση του λόγου (Μαρμούτα, 2022).

Ένα από τα πρώτα κριτήρια ταξινόμησης αποτελεί αυτό της αποδεκτότητας και της γραμματικότητας. Ο Σετάτος (1991) προτείνει μια διαβαθμισμένη κλίμακα γλωσσικών αποκλίσεων με βάση τον βαθμό απόκλισής τους από το ευρέως αποδεκτό: στο ένα άκρο τοποθετούνται τα γλωσσικά στοιχεία που αποκλείονται απόλυτα, καθώς συγκρούονται με απαραβίαστους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, στο μέσο της κλίμακας βρίσκονται τύποι ορισμένως αποδεκτοί, ανάλογα με τις συνθήκες υπόστασής τους, ενώ στο άλλο άκρο τοποθετούνται γλωσσικοί τύποι που χαρακτηρίζονται από απόλυτη ελευθερία στην έκφρασή τους. Με βάση την παραπάνω κλίμακα, η γραμματικότητα αναφέρεται στην

τήρηση των βασικών γραμματικών και συντακτικών κανόνων του συστήματος, ενώ η αποδεκτότητα αφορά στις γλωσσικές πραγματώσεις που είναι κατανοητές, φυσικές και προσαρμοσμένες στις συνθήκες της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης (Σετάτος, 1991, James, 1998).

Συναφής με την παραπάνω διάκριση είναι αυτή των Burt και Kiparsky σε συνολικά (global) και τοπικά (local) λάθη: τα πρώτα παραβιάζουν βασικούς κανόνες του γλωσσικού συστήματος και εμποδίζουν την επικοινωνία ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη, ενώ τα δεύτερα, αν και λανθασμένα γραμματικά ή συντακτικά, δεν αποβάλλονται καθώς δεν παρεμποδίζουν τη διεξαγωγή της επικοινωνίας (Dulay, Burt & Krashen, 1982). Σε παρόμοιο πλαίσιο, ο Corder (1973) διακρίνει τα φανερά λάθη, που σχετίζονται με την παραβίαση του γλωσσικού κώδικα, από τα συγκεκριμένα, που αφορούν στη χρήση του.

Δεύτερο σημαντικό κριτήριο ταξινόμησης αποτελεί η συστηματικότητα, με βάση την οποία οι γλωσσικές αποκλίσεις διακρίνονται σε συστηματικά λάθη (errors) και μη συστηματικά ή τυχαία λάθη (mistakes). Σύμφωνα με τον Corder (1973), τα συστηματικά λάθη οφείλονται σε ελλιπή κατανόηση ή πλήρη άγνοια ενός γλωσσικού κανόνα και συνιστούν ένδειξη μειωμένης γλωσσικής ικανότητας, ενώ τα μη συστηματικά λάθη προκύπτουν από αστάθμητους παράγοντες κατά την επιτέλεση του λόγου, όπως άγχος ή κούραση και αντικατοπτρίζουν τη λανθασμένη εφαρμογή ενός ήδη γνωστού κανόνα. Ο James (1998) εμπλουτίζει την παραπάνω διάκριση με μια τριμερή ταξινόμηση: στα ολισθήματα (slips/lapses), τα οποία διορθώνονται απευθείας από τον ίδιο τον ομιλητή, στα σφάλματα (mistakes), που διορθώνονται από τον χρήστη ύστερα από νύξη ή υπόδειξη τρίτου και στα λάθη (errors), για την αποκατάσταση των οποίων απαιτείται περαιτέρω διδακτική παρέμβαση.

Ένα τρίτο κριτήριο, ιδιαίτερα γόνιμο για τη διδακτική πράξη, αφορά στους μηχανισμούς και τις αιτίες παραγωγής των γλωσσικών λαθών. Οι Θεοδοροπούλου και Παπαναστασίου (2001, σ. 200) διακρίνουν τρεις βασικούς μηχανισμούς: την αναλογία, την ενίσχυση και την παρετυμολογία. Η αναλογία αναφέρεται στη μετασχηματιστική επίδραση γλωσσικών σχημάτων που προϋπάρχουν στο σύστημα, οδηγώντας συχνά σε αποκλίσεις στην κλίση λόγιων τύπων, όπως του *αληθή* αντί του ορθού του *αληθούς*. Η ενίσχυση αφορά την προσθήκη μορφημάτων ή λέξεων προκειμένου να ενδυναμωθεί η σημασία ενός τύπου, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τους πλεοναστικούς συγκριτικούς *πιο καλύτερος, πιο*

συνεπέστερος ή τη φράση από ανέκαθεν. Η παρετυμολογία, τέλος, εμφανίζεται όταν οι ομιλητές επιχειρούν να ερμηνεύσουν αδιαφανείς γι' αυτούς λέξεις, συνδέοντάς τες με άλλες, πιο γνωστές, με βάση μια τυχαία ομοιότητα ηχητική ή σημασιακή, όπως στις περιπτώσεις του αποθανατίζω αντί του απαθανατίζω ή του αγιόκλημα αντί του αιγόκλημα (Μότσιου, 2025).

Στο τέταρτο κριτήριο, αυτό του πεδίου εμφάνισης, οι γλωσσικές αποκλίσεις ταξινομούνται με βάση το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο εντοπίζονται. Οι Θεοδοροπούλου και Παπαναστασίου (2001) διακρίνουν τα λάθη σε φωνητικά/φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά και λεξιλογικά, ενώ δευτερευόντως τα κατατάσσουν σε λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου. Ο Σετάτος (1991), με μια πιο εκτεταμένη κατηγοριοποίηση, εντοπίζει επιπλέον λάθη σε επίπεδο επικοινωνίας, κοινωνιογλωσσολογίας, ψυχολογολογίας και επιπέδων γλώσσας (κωδίκων), ενώ διαχωρίζει, επίσης, τα λάθη που έχουν καθιερωθεί και δεν γίνονται πια αισθητά (όπως ανεβαίνω, νοικοκύρης) από εκείνα που χρησιμοποιούνται ενσυνείδητα για ποικίλα υφολογικά αποτελέσματα, όπως η ειρωνεία ή ο υπαινιγμός.

Στο πλαίσιο της ίδιας ταξινόμησης, η Μότσιου (2025) επιχειρεί μια αναλυτικότερη ερμηνευτική περιγραφή των γλωσσικών λαθών στα διαφορετικά επίπεδα της Νέας Ελληνικής. Σε φωνολογικό επίπεδο αναφέρει χαρακτηριστικά παραδείγματα, όπως ο τονισμός των συνάδελφων ή του πανεπιστήμιου, καθώς και τα προϊόντα της απλολογίας (π.χ. ελληνοποίηση αντί ελληνικοποίηση). Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο, εντοπίζει τη χρήση μη λόγιων τύπων του μεσοπαθητικού αορίστου (εκρήχτηκε, εκλέχτηκα), τις αλλαγές στα άρθρα και τις καταλήξεις (ο ψήφος αντί η ψήφος) και τις πλεοναστικές κατασκευές (πιο καλύτερος, από ανέκαθεν). Σε σημασιολογικό-λεξιλογικό επίπεδο, αναφέρει τους νεολογισμούς, τα δάνεια και τις αλλαγές σημασίας. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, τα περισσότερα από αυτά τα φαινόμενα δεν συνιστούν γλωσσικά λάθη με την αυστηρή έννοια του όρου, αλλά αποτελούν δείκτες των μηχανισμών μέσω των οποίων εξελίσσεται η γλώσσα, όπως η αναλογία, η επανενίσχυση και η παρετυμολογία.

Ο Ξυδόπουλος (2004) προτείνει μια ταξινόμηση που συνδυάζει το επίπεδο της γλώσσας με τους γλωσσικούς μηχανισμούς, διακρίνοντας φωνολογικούς, μορφολογικούς, λεξικοσημασιολογικούς και ορθογραφικούς μηχανισμούς παραγωγής λαθών, οι οποίοι, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι κατά βάση λεξικού χαρακτήρα. Παράλληλα, η Yang (2010)

προτείνει μια τριμερή ταξινόμηση των γλωσσικών λαθών σε λάθη περιεχομένου (προφοράς, στίξης, τονισμού και ορθογραφίας), λάθη κειμένου (γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά και σημασιολογικά) και λάθη λόγου (που αφορούν στην έκφραση και στη διατύπωση). Η ταξινόμηση αυτή, σε συνδυασμό με τις προηγούμενες, αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου και την ανάγκη για μια πολυεπίπεδη προσέγγιση στη μελέτη και τη διδακτική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών.

Η εννοιολογική προσέγγιση και η ταξινόμηση των γλωσσικών λαθών συνιστούν δύο αλληλένδετες διεργασίες, οι οποίες προαπαιτούν την αναγνώριση τόσο της κανονιστικής όσο και της δυναμικής φύσης της γλώσσας. Η πολυπλοκότητα των κριτηρίων που έχουν προταθεί επιβεβαιώνει ότι το γλωσσικό λάθος δεν αποτελεί ένα μονοδιάστατο φαινόμενο, αλλά ένα σύνθετο γλωσσολογικό αντικείμενο που εμπλέκει δομικές, ψυχολinguιστικές, κοινωνιογλωσσικές και επικοινωνιακές παραμέτρους (Σεάτος, 1991, Μαρμούτα, 2022, Μότσιου, 2025). Η αναγνώριση αυτής της πολυπλοκότητας αποτελεί το αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο για τη συνέχεια της μελέτης. Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται στην παρούσα εργασία, ενώ ακολούθως εξετάζεται αναλυτικότερα η σχέση γλωσσικού λάθους και γλωσσικής αλλαγής.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί βιβλιογραφική έρευνα ποιοτικού χαρακτήρα, η οποία συνδυάζει την κριτική επισκόπηση της σχετικής με τα γλωσσικά λάθη βιβλιογραφίας με τη συστηματική καταγραφή και ανάλυση επιλεγμένων διαδικτυακών πηγών και απαντήσεων μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση επιτρέπει την πολυεπίπεδη εξέταση του φαινομένου, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο και συνδέει την παραδοσιακή γλωσσολογική και διδακτική έρευνα με τις σύγχρονες ψηφιακές πηγές πληροφόρησης. Στο παρόν κεφάλαιο αποσαφηνίζονται ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της εργασίας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ζητήματα, τα οποία λειτουργούν ως κατευθυντήριοι άξονες για τη διάρθρωση και την επιχειρηματολογία της μελέτης.

2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εμπεριστατωμένη μελέτη των γλωσσικών λαθών στη σύγχρονη Κοινή Νεοελληνική και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά στη διδακτική πράξη. Οι επιμέρους στόχοι αναπτύσσονται σε πέντε άξονες. Πρώτον, επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση του γλωσσικού λάθους και η συστηματική κατηγοριοποίησή του ανά γλωσσικό επίπεδο. Δεύτερον, αναλύεται η σχέση μεταξύ γλωσσικού λάθους και γλωσσικής αλλαγής, με στόχο την κατανόηση των μηχανισμών εξέλιξης της γλώσσας. Τρίτον, εξετάζονται οι παλαιότερες και οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις του γλωσσικού λάθους και η συνεπαγόμενη μεταστροφή στη στάση των εκπαιδευτικών. Τέταρτον, καταγράφονται και ταξινομούνται τα συχνότερα γλωσσικά λάθη, όπως αυτά παρουσιάζονται σε ευρέως επισκέψιμες ελληνικές ιστοσελίδες και όπως εντοπίζονται από σύγχρονα μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης. Πέμπτος και κορυφαίος στόχος είναι η διατύπωση συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων, οι οποίες θα μετασχηματίσουν το λάθος από στιγματιστικό στοιχείο σε εργαλείο μάθησης και γλωσσικού στοχασμού.

2.2 Ερευνητικά ζητήματα

Από τους παραπάνω στόχους προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ζητήματα που καθοδηγούν την παρούσα μελέτη. Πρώτον, πώς ορίζεται και κατηγοριοποιείται το γλωσσικό λάθος στη σύγχρονη γλωσσολογική βιβλιογραφία και ποιες κοινωνικές και ιδεολογικές παράμετροι εμπλέκονται στην οριοθέτησή του; Δεύτερον, ποια είναι η σχέση μεταξύ γλωσσικού λάθους και γλωσσικής αλλαγής και σε ποιον βαθμό τα «λάθη» του

παρόντος ενδέχεται να αποτελέσουν τη νόρμα του μέλλοντος; Τρίτον, με ποιον τρόπο εξελίχθηκε η παιδαγωγική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους από τα παραδοσιακά συμπεριφοριστικά μοντέλα προς τις σύγχρονες εποικοδομητικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις; Τέταρτον, ποια είναι τα συχνότερα γλωσσικά λάθη της Νέας Ελληνικής σύμφωνα με τις ελληνικές ιστοσελίδες και τα μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης και σε ποιον βαθμό συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι δύο αυτές πηγές πληροφόρησης; Πέμπτον και τελευταίο, με ποιον τρόπο μπορούν τα ευρήματα αυτά να αξιοποιηθούν διδακτικά, ώστε το γλωσσικό λάθος να μετασχηματιστεί σε εργαλείο γλωσσικής επίγνωσης και κριτικής σκέψης των μαθητών; Με βάση αυτούς τους στόχους και τα ερευνητικά ζητήματα, η μελέτη προχωρά στο επόμενο κεφάλαιο στην ανάλυση της σχέσης μεταξύ γλωσσικού λάθους και γλωσσικής αλλαγής, η οποία αποτελεί κρίσιμο θεωρητικό υπόβαθρο για τη διερεύνηση του φαινομένου.

3. Γλωσσική αλλαγή

Η ανάλυση των γλωσσικών λαθών που προηγήθηκε στο πρώτο κεφάλαιο ανέδειξε μια κρίσιμη παραδοχή: αρκετά από τα φαινόμενα που στηλιτεύονται ως αποκλίσεις από τη γλωσσική νόρμα ενδέχεται να μην αποτελούν δείκτες κακής γνώσης ή φθοράς της γλώσσας αλλά αντιθέτως δείκτες των σημείων του γλωσσικού συστήματος όπου επίκειται μια φυσιολογική και προβλέψιμη μεταβολή (Μότσιου, 2025). Η παραδοχή αυτή προϋποθέτει ωστόσο μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της έννοιας της γλωσσικής αλλαγής, τόσο ως φαινομένου με ιστορική και διαχρονική διάσταση όσο και ως καθημερινής διεργασίας που συντελείται στους κόλπους κάθε ζωντανής γλωσσικής κοινότητας.

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί ακριβώς αυτή την ολοκληρωμένη προσέγγιση. Αρχικά, αποπειράται την εννοιολογική οριοθέτηση της γλωσσικής αλλαγής και τη διάκρισή της από συγγενείς αλλά ουσιωδώς διαφορετικές έννοιες, όπως η γλωσσική φθορά και η γλωσσική παρακμή. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικότερα είδη γλωσσικής αλλαγής στα διάφορα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας, με χαρακτηριστικά παραδείγματα από τη διαχρονική εξέλιξη της Ελληνικής. Τέλος, εξετάζεται η σχέση μεταξύ γλωσσικού λάθους και γλωσσικής αλλαγής, μια σχέση η οποία, παρά τη συχνή σύγχυση που προκαλεί στον δημόσιο λόγο, αποτελεί κεντρικό αντικείμενο της σύγχρονης γλωσσολογικής έρευνας και έχει σημαντικές διδακτικές προεκτάσεις (Μαρμούτα, 2022, Οικονομάκου, 2022).

3.1 Τι είναι η γλωσσική αλλαγή

Η γλωσσική αλλαγή συνιστά διαχρονικό και καθολικό φαινόμενο, εγγενές χαρακτηριστικό κάθε ζωντανής γλώσσας. Όπως επισημαίνει η Μότσιου (2025), η γλώσσα δεν είναι ένα στατικό και αμετάβλητο σύστημα αλλά ένας δυναμικός οργανισμός που εξελίσσεται διαρκώς, ακριβώς επειδή χρησιμοποιείται από τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας στις συνθήκες της καθημερινής επικοινωνίας. Η ίδια η αρχή αυτή είχε ήδη επισημανθεί από τον Saussure (1979), ο οποίος υπογράμμισε ότι το γλωσσικό σημείο είναι υποχρεωμένο να αλλοιώνεται, επειδή συνεχίζεται κάθε προσπάθεια να σταθεροποιηθεί τεχνητά μια γλώσσα και έρχεται μοιραία σε σύγκρουση με τη φυσική ροή της γλωσσικής εξέλιξης που παρασύρει όλες τις γλώσσες, ανεξάρτητα από τη βούληση των ομιλητών.

Σε γλωσσολογικό επίπεδο, η γλωσσική αλλαγή ορίζεται ως κάθε συστηματική τροποποίηση που υφίσταται ένα γλωσσικό σύστημα στο πέρασμα του χρόνου σε οποιοδήποτε επίπεδο ανάλυσης (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό ή

λεξιλογικό). Η Νικηφορίδου (2001α) επισημαίνει ότι οι γλωσσικοί τύποι αποτελούν δείκτες κοινωνικών χαρακτηριστικών και ταυτοτήτων. Κατά συνέπεια η γλωσσική αλλαγή δεν είναι αποκλειστικά γλωσσολογικό φαινόμενο αλλά διαθέτει και κοινωνιογλωσσική διάσταση, καθώς εκφράζει και αντικατοπτρίζει κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές διεργασίες. Στο ίδιο πλαίσιο ο Σετάτος (1991) υπογραμμίζει ότι ακόμη και στο εσωτερικό μιας τυποποιημένης κοινής γλώσσας υπάρχουν συνεχείς εναλλαγές κωδίκων, υφολογικές ποικιλίες και διαφοροποιήσεις κατά τον τόπο, τον χρόνο, την κοινωνική προέλευση και την ηλικία των ομιλητών, οι οποίες λειτουργούν ως δυνητικές «εστίες» γλωσσικής αλλαγής.

Καθοριστικής σημασίας για την κατανόηση του φαινομένου είναι η διάκριση που εισάγει η Μαρμούτα (2022) μεταξύ της γλωσσικής αλλαγής και εξέλιξης από τη μία πλευρά, και της γλωσσικής φθοράς ή παρακμής από την άλλη. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, ολοένα και συχνότερα διατυπώνονται απόψεις που ταυτίζουν τη λανθασμένη χρήση της γλώσσας ή οποιαδήποτε αλλαγή στο γλωσσικό σύστημα με τη φθορά της γλώσσας, τοποθετήσεις ωστόσο που στερούνται θεωρητικού και επιστημονικού υπόβαθρου. Όπως εύστοχα παρατηρεί η Φραγκουδάκη (2001), η γλώσσα είναι ίσως το μοναδικό δημιούργημα του ανθρώπινου πολιτισμού που κατορθώνει να διαρκεί στον χρόνο ακριβώς επειδή αλλάζει η σταθερότητα και η μεταβλητότητα. Δεν είναι αντίθετες, αλλά αλληλένδετες όψεις του γλωσσικού φαινομένου.

Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι η τοποθέτηση του Πολωνού γλωσσολόγου Boudouin de Courtenay, την οποία επικαλείται η Μότσιου (2025), σύμφωνα με την οποία στη γλώσσα δεν υπάρχει ακινησία· τα πάντα ζουν, κινούνται και αλλάζουν διαρκώς, με τη συγχρονική κατάσταση μιας γλώσσας να εμπεριέχει ήδη τα έμβρυα του μέλλοντός της. Η Μότσιου (2025) επισημαίνει επιπλέον ότι οι γλωσσικές μεταβολές δεν είναι τυχαίες αλλά αποσκοπούν στην άρση του χάους και της ανωμαλίας του συστήματος και στην καθιέρωση της τάξης και της ομαλότητας. Σπάνιοι ή ασύνδετοι τύποι μειώνονται και τη θέση τους παίρνουν στοιχεία που εναρμονίζονται με το σύνολο του συστήματος, ενώ ταυτόχρονα η ποικιλομορφία της γλώσσας τροφοδοτεί τη συνεχή ανανέωσή της.

Τη δυναμική αυτή φύση της γλώσσας είχε αναγνωρίσει ήδη από τον 19ο αι. ο γλωσσικά συντηρητικός Ροϊδης, του οποίου η τοποθέτηση παρατίθεται από τη Μότσιου (2025): η γλώσσα μεταβάλλεται διαρκώς, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι χειροτερεύει. Η λεγόμενη ιστορική φθορά αποτελεί απαραίτητο όρο της ζωής κάθε γλώσσας και όποιος

επιμένει να ανευρίσκει στις σύγχρονες μορφές της φθορά και αταξία αποδεικνύεται ανίκανος να αντιληφθεί τη φύση του ίδιου του γλωσσικού φαινομένου. Η ανθρώπινη επικοινωνία, με τις διαρκώς νέες ανάγκες και προκλήσεις της, καθιστά τη γλωσσική αλλαγή όχι μόνο αναπόφευκτη αλλά και αναγκαία για τη διατήρηση της λειτουργικότητας της γλώσσας.

Η γλωσσική αλλαγή αναδύεται τυπικά μέσα από συγκεκριμένους μηχανισμούς οι οποίοι λειτουργούν ως κινητήριοι μοχλοί της γλωσσικής εξέλιξης. Σύμφωνα με τη Μότσιου (2025), ο πιο ισχυρός μηχανισμός είναι η αναλογία, μέσω της οποίας οι ομιλητές προσαρμόζουν σπανιότερους ή ανώμαλους τύπους με βάση τα τυπικότερα ή συχνότερα παραδείγματα του συστήματος. Δεύτερος βασικός μηχανισμός είναι η επανενίσχυση, μέσω της οποίας ενδυναμώνονται γλωσσικοί τύποι που έχουν ατονήσει ή απωλέσει τη σαφήνειά τους, ενώ τρίτος είναι η παρετυμολογία, μέσω της οποίας οι ομιλητές αποκαθιστούν τη σημασιακή διαφάνεια αδιαφανών για αυτούς λέξεων, συσχετίζοντάς τις με άλλες, πιο γνώριμες (Μωυσιάδης & Κατσούδα, 2011, σ. 353). Παράλληλα, ο γλωσσικός δανεισμός και η νεολογία αποτελούν αναγνωρισμένους τρόπους ανανέωσης και εμπλουτισμού του λεξιλογίου, τόσο σε ενδογλωσσικό όσο και σε διαγλωσσικό επίπεδο (Σετάτος, 1991· Μότσιου, 2025).

Όπως επισημαίνει η Νικηφορίδου (2001β), τα γλωσσικά λάθη αποτελούν στην ουσία πρώιμους μάρτυρες των επερχόμενων γλωσσικών αλλαγών, καθώς αναδεικνύουν τους μηχανισμούς ιστορικής εξέλιξης της γλώσσας (βλ. και Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017, σσ. 89–90). Η αναγνώριση αυτή έχει σημαντικές επιπτώσεις τόσο για τη γλωσσολογική ανάλυση όσο και για τη διδακτική προσέγγιση της γλώσσας. Η Aitchison (1994) αμφισβητεί την παραδοσιακή αντίληψη ότι η αλλαγή συνιστά παρακμή, υποστηρίζοντας ότι αποτελεί φυσική και αναπόφευκτη διεργασία. Η αξιολόγηση μιας αλλαγής ως θετικής ή αρνητικής εκφράζει συχνότερα ιδεολογικές προκαταλήψεις παρά γλωσσολογικές διαπιστώσεις.

Σε επίπεδο αιτιολόγησης, η γλωσσική αλλαγή προκαλείται από ένα πλέγμα παραγόντων, οι οποίοι μπορούν συμβατικά να διακριθούν σε ενδογενείς και εξωγενείς. Οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με την οικονομία και την εσωτερική συνοχή του ίδιου του γλωσσικού συστήματος και εκδηλώνονται μέσω των μηχανισμών της αναλογίας, της επανενίσχυσης και της παρετυμολογίας που αναφέρθηκαν παραπάνω (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004; Aitchison, 1994; Μότσιου, 2025). Οι εξωγενείς παράγοντες, από την

άλλη πλευρά, ανάγονται σε κοινωνιολογικές, πολιτισμικές και ψυχολογικές παραμέτρους: αλλαγές στις κοινωνικές δομές, επιδράσεις άλλων γλωσσών μέσω επαφής, νέες τεχνολογικές και επιστημονικές ανάγκες αλλά και αλλαγές στις στάσεις των ομιλητών απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες. Αμφότεροι οι παράγοντες λειτουργούν διαπλεκόμενοι μεταξύ τους, καθιστώντας τη γλωσσική αλλαγή ένα σύνθετο φαινόμενο που εμπλέκει ταυτόχρονα τη δομή, τη χρήση και την κοινωνική λειτουργία της γλώσσας (Σετάτος, 1991).

Σημαντική, εξάλλου, παράμετρος για την κατανόηση του ρυθμού και της εμβέλειας της γλωσσικής αλλαγής είναι ο ρόλος των κοινωνικών μέσων μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας. Στη σύγχρονη εποχή η γλωσσική αλλαγή φαίνεται να συντελείται με ταχύτερους ρυθμούς και να εμφανίζει νέα χαρακτηριστικά, που σχετίζονται κυρίως με την κυριαρχία του διαδικτύου, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και της ηλεκτρονικής επικοινωνίας στην καθημερινότητα των ομιλητών (Μαρμούτα, 2022). Όπως επισημαίνει η Ακριτίδου (2024, σ. 73), η αυξανόμενη παρείσφρηση της προφορικότητας στον γραπτό λόγο, ιδίως μεταξύ των νεότερων ομιλητών, αναδεικνύει τη μετατόπιση των ορίων μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ συνιστά ταυτόχρονα ένδειξη επερχόμενης γλωσσικής αλλαγής και πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα.

3.2 Είδη γλωσσικής αλλαγής

Η γλωσσική αλλαγή αφορά κάθε επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας και αποτελεί γνώρισμα μιας υγιώς εξελισσόμενης γλώσσας (Μότσιου, 2025). Η ταξινόμηση των ειδών γλωσσικής αλλαγής ακολουθεί κατά κανόνα τα κλασικά γλωσσολογικά επίπεδα: το φωνολογικό-φωνητικό, το μορφολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό-λεξιλογικό και, σε δευτερογενές επίπεδο, το ορθογραφικό. Στις επόμενες παραγράφους παρουσιάζονται οι βασικότερες κατηγορίες, με ενδεικτικά παραδείγματα από την ιστορική εξέλιξη της Ελληνικής. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι η οριοθέτηση μεταξύ των διαφόρων ειδών γλωσσικής αλλαγής δεν είναι πάντοτε σαφής, καθώς ένα γλωσσικό φαινόμενο μπορεί να εμφανίζει ταυτόχρονα διαφορετικές διαστάσεις: για παράδειγμα, η μετάπλαση ενός κλιτικού τύπου περιέχει ταυτόχρονα μορφολογική και φωνολογική παράμετρο, ενώ η μεταβολή της σημασίας μιας λέξης συχνά συνοδεύεται από αλλαγή της σύνταξής της (Σετάτος, 1991).

Η φωνολογική αλλαγή αφορά μεταβολές στο σύστημα των φθόγγων μιας γλώσσας, στις προφορές των φωνημάτων και στους κανόνες συμπεροφοράς. Χαρακτηριστικό

παράδειγμα από την ιστορία της Ελληνικής αποτελεί η μετατροπή του αρχαιοελληνικού /b/ στο νεοελληνικό /v/, μια αλλαγή που πραγματοποιήθηκε σταδιακά κατά την ελληνιστική και πρώιμη βυζαντινή περίοδο και η οποία συνιστά μία από τις θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής (Μότσιου, 2025). Σε συγχρονικό επίπεδο η Μότσιου (2025) εντοπίζει σημαντικές τάσεις φωνολογικής αλλαγής, όπως η προερρίνωση των ηχηρών συμφώνων στη συμπροφορά (π.χ. η προφορά του *εμπόδιο* ως [eboδίο] αντί [embodίο]), η οποία επηρεάζεται κυρίως από την ηλικία των ομιλητών, με τους νεότερους να ερρινοποιούν λιγότερο (Μοσχονάς, 2006).

Παρόμοιες τάσεις παρατηρούνται και στον τονισμό λόγιων λέξεων, όπου κατά την ιστονία (διατήρηση του τόνου στην ίδια συλλαβή σε όλες τις πτώσεις) αναδεικνύεται ως επικρατέστερος ο απλούστερος και λογικότερος τύπος, αναλογικά προς τις υπόλοιπες πτώσεις (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2010, σ. 62; Μότσιου, 2025).. Στις φωνολογικές αλλαγές εντάσσονται επίσης τα προϊόντα του μηχανισμού της απλολογίας, όπως ο τύπος *ελληνοποίηση* που έχει επικρατήσει στη χρήση έναντι του προτεινόμενου ως σωστού *ελληνικοποίηση*. Όπως επισημαίνει ο Σετάτος (1991), αρκετά από αυτά τα φωνολογικά φαινόμενα έχουν ήδη καθιερωθεί στην Κοινή Νεοελληνική και αποτελούν αποδεκτές γλωσσικές πραγματώσεις, παρά τις περιστασιακές αντιδράσεις από συντηρητικές γλωσσικές προσεγγίσεις.

Η μορφολογική αλλαγή αφορά μετασχηματισμούς στο σύστημα των κλιτικών μορφημάτων και στους μηχανισμούς παραγωγής και σύνθεσης λέξεων (Φλιάτουρας, 2018). Ένα από τα πιο emblematic παραδείγματα στην ιστορία της Ελληνικής είναι η μετάπλαση της ονομαστικής ενικού των αρσενικών ουσιαστικών της τρίτης κλίσης κατά πρότυπο της αιτιατικής, η οποία οδήγησε στους τύπους *ο βασιλέας* ή *ο ρήτορας*. Ο τύπος αυτός είναι πολύ πιθανό να πέρασε από μια ιστορική φάση γλωσσικής κατακραυγής από τους καθολολόγους υπερασπιστές της εποχής του, μέχρι να αποτελέσει τη νόρμα και να συνεχίσει την εξέλιξή του, π.χ. στη σύγχρονη μορφή *ο βασιλιάς* με συνίζηση (Φλιάτουρας, 2018; Μότσιου, 2025).

Σύγχρονα παραδείγματα μορφολογικής αλλαγής εντοπίζονται κυρίως σε λόγιους τύπους που δεν συμφωνούν με το γλωσσικό αίσθημα του σημερινού ομιλητή, π.χ. η χρήση τύπων του μεσοπαθητικού αορίστου όπως *εκρήχτηκε* ή *εκλέχτηκα* αντί των λόγιων *εξερράγη* ή *εξελέγην*, καθώς και τους τύπους *θα παράξω* αντί *παραγάγω*. Τα φαινόμενα αυτά

αποτελούν τυπικά παραδείγματα μετασχηματισμού μέσω αναλογίας, καθώς οι ομιλητές προσαρμόζουν τους ελάχιστους εναπομείναντες λόγιους τύπους στα κυρίαρχα μορφολογικά πρότυπα της Νέας Ελληνικής. Παρόμοια, η μετάπλαση της γενικής *διεθνή* αντί *διεθνούς*, που έχει σχηματιστεί αναλογικά προς τα αρσενικά σε -ης, έχει πλέον καθιερωθεί και καταγράφεται στη σχολική γραμματική (Μότσιου, 2025).

Η συντακτική αλλαγή αφορά μετασχηματισμούς στους κανόνες συνδυασμού των γλωσσικών στοιχείων στο επίπεδο της φράσης και της πρότασης. Στο επίπεδο αυτό εντάσσονται οι αλλαγές στη μεταβατικότητα ή αμεταβατικότητα των ρημάτων, στους ρόλους που καθορίζονται από τη σύνταξη, καθώς και στις σχέσεις μεταξύ των όρων της πρότασης. Η Μότσιου (2025) και η Θεοφανοπούλου-Κοντού (2003) αναφέρουν χαρακτηριστικά παραδείγματα όπως οι σύγχρονες χρήσεις ρημάτων (π.χ. *διαρρέω κάτι*, *παραιτώ κάποιον* ή *προοιωνίζω κάτι*), στις οποίες αμετάβατα παραδοσιακά ρήματα αποκτούν μεταβατικές χρήσεις. Τέτοιες αλλαγές δεν αποτελούν μεμονωμένα φαινόμενα αλλά εντάσσονται σε μια ευρύτερη ιστορική τάση, καθώς πολλά αμετάβατα ρήματα έγιναν στην πορεία του χρόνου μεταβατικά (όπως το *ανεβαίνω*) χωρίς πια να προκαλούν επικριτικά σχόλια.

Η σημασιολογική-λεξιλογική αλλαγή είναι ίσως η πιο εμφανής και διαρκώς δραστήρια κατηγορία γλωσσικής αλλαγής. Σε σημασιολογικό επίπεδο, οι λέξεις αλλάζουν σημασία στο πέρασμα του χρόνου, όπως δείχνει το χαρακτηριστικό παράδειγμα του *θυμός*, ο οποίος στην Αρχαία Ελληνική σήμαινε «ψυχή», ενώ στη Νέα Ελληνική έχει αποκτήσει τη σημασία της έντονης δυσαρέσκειας (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004; Μότσιου, 2025). Σύγχρονα παραδείγματα τέτοιων αλλαγών αποτελούν η εξομοίωση των επιρρημάτων *απλά* και *απλώς*, η χρήση του *βασικά* ως συνομιλιακού δείκτη αντί της παραδοσιακής σημασίας του «κυρίως», καθώς και η σταδιακή ταύτιση των σημασιών του *σαν* και του *ως* (Μότσιου, 2025).

Σε λεξιλογικό επίπεδο η αλλαγή εκδηλώνεται κυρίως μέσω δύο μηχανισμών εμπλουτισμού: της νεολογίας και του δανεισμού. Όπως υπογραμμίζουν η Μότσιου (2025) και οι Καραντζόλα και Φλιάτουρας (2004), νεολογισμοί όπως *συνσυγγραφέας*, *κανιβαλίζω*, *διαδραστικότητα*, καθώς και τύποι αργκό όπως *τρολάρω*, καταγγέλλονται συχνά ως αδόκιμοι ή ως δείγματα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Ωστόσο, οι νεολογισμοί αποκαλύπτουν τη δημιουργικότητα των ομιλητών και την άριστη γνώση της γλωσσικής

δομής, καθώς αξιοποιούν παραγωγικούς και συνθετικούς μηχανισμούς της γλώσσας. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί η ίδια ερευνήτρια, ο νεολογισμός του σήμερα είναι η νόρμα του αύριο, παράλληλα με τα δάνεια, τα οποία αποτελούν φυσιολογικό και αναπόφευκτο φαινόμενο σε όλες τις ζωντανές γλώσσες όλων των εποχών.

Σε ορθογραφικό επίπεδο, οι αλλαγές αντικατοπτρίζουν μεταβολές στις γλωσσικές συμβάσεις παρά μετασχηματισμούς της ίδιας της γλωσσικής δομής. Η Μότσιου (2025) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η δόκιμη ορθογραφία *καλλίτερος* της δεκαετίας του 1930 σήμερα θεωρείται λανθασμένη, ενώ η Καραντζόλα (2001) επισημαίνει ότι οι ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις, όταν εισάγουν απλοποιήσεις, εκλαμβάνονται συχνά από τους φυσικούς ομιλητές ως απώλεια ή παρακμή, λόγω της προσήλωσης στη γραπτή μορφή της γλώσσας. Παρόμοια, η Ακριτίδου (2024) εξετάζει το ορθογραφικό λάθος ως προάγγελο γλωσσικής αλλαγής, υποστηρίζοντας ότι σηματοδοτεί την απόσταση των μαθητών από τον γραπτό λόγο και την αυξανόμενη κυριαρχία της προφορικότητας στην καθημερινή τους επικοινωνία.

Πέρα από την κατηγοριοποίηση κατά γλωσσικό επίπεδο οι αλλαγές μπορούν να ταξινομηθούν και ως προς την προέλευσή τους. Ο Σετάτος (1991) διακρίνει τις εξωτερικές επιδράσεις, οι οποίες προέρχονται από ξένες γλώσσες (εξωτερικός δανεισμός με προσαρμοσμένους τύπους όπως *ταξιά* ή μη προσαρμοσμένους όπως *φιλμ*, *γκολ*), από τις εσωτερικές, οι οποίες προέρχονται από νεοελληνικές διαλέκτους ή από παλαιότερες μορφές της λόγιας γλώσσας. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μηχανισμοί προσαρμογής (αναλογικοί σχηματισμοί, υπεργενικεύσεις) είναι κοινοί και υπακούουν στις ίδιες αρχές οικονομίας και απλοποίησης που χαρακτηρίζουν την εξέλιξη κάθε φυσικής γλώσσας.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι αλλαγές σε διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα συχνά συσχετίζονται και αλληλοτροφοδοτούνται. Φωνολογικές μεταβολές μπορούν να συμπαράσρουν μορφολογικές αναπροσαρμογές· μορφολογικές απλοποιήσεις μπορούν να επιφέρουν συντακτικές μετατοπίσεις, νέες λεξιλογικές εισαγωγές μπορούν να ενεργοποιήσουν παραγωγικούς μηχανισμούς που με τη σειρά τους μετασχηματίζουν τη μορφολογία (Aitchison, 1994; Μότσιου, 2025). Όπως υπογραμμίζει η ίδια ερευνήτρια, τα αποτελέσματα των βασικών μηχανισμών γλωσσικής αλλαγής συναντώνται κατά κόρον και στον παιδικό λόγο, γεγονός που επιβεβαιώνει την κανονική και προβλέψιμη φύση τους: οι

ίδιοι μηχανισμοί που είναι παρόντες κατά την κατάκτηση της γλώσσας από τα παιδιά είναι αυτοί που καθοδηγούν και τη διαχρονική της εξέλιξη.

3.3 Η σχέση μεταξύ γλωσσικών λαθών και γλωσσικής αλλαγής

Η σχέση μεταξύ γλωσσικού λάθους και γλωσσικής αλλαγής αποτελεί ένα από τα πλέον γόνιμα και ταυτόχρονα παρεξηγημένα ζητήματα της γλωσσολογικής έρευνας. Όπως επισημαίνει η Μαρμούτα (2022), επικαλούμενη την Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (2013), οι δύο έννοιες συγχέονται συχνά μεταξύ τους και αρκετά συχνά ταυτίζονται εσφαλμένα στον δημόσιο λόγο. Αυτή η σύγχυση οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στην απουσία επαρκούς γλωσσολογικής γνώσης από την πλευρά των ομιλητών και στην προσήλωσή τους σε μια στατική και κανονιστική αντίληψη της γλώσσας, που δεν λαμβάνει υπόψη τη φυσική και αναπόφευκτη δυναμική της εξέλιξής της.

Η σύγχρονη γλωσσολογική βιβλιογραφία, όπως αποτυπώνεται συστηματικά στον συλλογικό τόμο των Χάρη (2003) «Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα» και σε νεότερες μελέτες (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2003· Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004· Μότσιου, 2025), υποστηρίζει ότι αν εξεταστούν προσεκτικά οι κατηγορίες των λαθών σε κάθε γλωσσικό επίπεδο και προσδιοριστούν οι λόγοι εμφάνισής τους, διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα «λάθη» είναι τύποι που χρησιμοποιούνται ευρέως από τους ομιλητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και μορφωτικό τους επίπεδο. Η γενικευμένη χρήση μη καταγεγραμμένων (σε λεξικά και γραμματικές) τύπων υποδεικνύει μια ισχυρή γλωσσική τάση που ενδεχομένως θα αποτελέσει τη γλωσσική πραγματικότητα-νόρμα του μέλλοντος. Έτσι, ένα μεγάλο μέρος των γλωσσικών λαθών δείχνει ουσιαστικά την κατεύθυνση της επερχόμενης γλωσσικής αλλαγής, προσδιορίζοντας τα σημεία του γλωσσικού συστήματος όπου συντελείται κάτι που θα ολοκληρωθεί αργότερα.

Η αναγνώριση αυτή τεκμηριώνεται από πληθώρα ιστορικών παραδειγμάτων. Όπως αναφέρει η Μότσιου (2025), επικαλούμενη μάλιστα τον Αριστοτέλη, ένα από τα πρωιμότερα δείγματα ρυθμιστικού πνεύματος βρίσκουμε στη διδασκαλία των σοφιστών: ο Πρωταγόρας θεωρούσε λανθασμένο το γένος ορισμένων ουσιαστικών της αττικής διαλέκτου και επέκρινε ακόμη και τον Όμηρο για λανθασμένη χρήση εγκλίσεων. Αρκετούς αιώνες αργότερα, τον 2ο μ.Χ. αι., ο γραμματικός Φρόνιχος ο Αράβιος συμβούλευε τους συγχρόνους του να χρησιμοποιούν τύπους όπως *σκίμπους* αντί *κράββατος* ή *χάριν* ειδέναι

αντί *εὐχαριστεῖν*, τύπους ωστόσο που έχουν ή είχαν πια εκπέσει, ενώ οι «λανθασμένοι» τύποι της εποχής του έχουν καθιερωθεί ως νόρμα της σύγχρονης γλώσσας.

Αυτή η ιστορική προοπτική έχει σημαντικές συνέπειες για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του γλωσσικού λάθους. Όπως υπογραμμίζει η Μότσιου (2025), από αυστηρά γλωσσολογικής σκοπιάς, οι περισσότερες κατηγορίες των «λαθών» που στηλιτεύονται φανερώνουν τα σημεία του γλωσσικού συστήματος στα οποία είναι πολύ πιθανόν να υπάρξει φυσιολογική γλωσσική μεταβολή. Η αποστολή του γλωσσολόγου είναι, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, να καταγράφει και να ερμηνεύει τα γλωσσικά λάθη χωρίς αξιολόγηση ή προκατάληψη, προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τη φύση της γλώσσας και τους μηχανισμούς στους οποίους αυτή στηρίζεται. Η ίδια θέση εκφράζεται και από τον Ξυδόπουλο (2004), ο οποίος υποστηρίζει ότι όλα τα γλωσσικά λάθη πρέπει να γίνουν αντιληπτά ως λάθη του γλωσσικού συστήματος, αφού για να προκληθούν απαιτείται η προσφυγή σε διαθέσιμους μηχανισμούς της γλώσσας.

Η σχέση γλωσσικού λάθους και γλωσσικής αλλαγής αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Όπως διαπίστωσε η Οικονομάκου (2022) στην έρευνά της σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, το γλωσσικό λάθος δεν εκλαμβάνεται πλειοψηφικά ως δείγμα των επερχόμενων γλωσσικών αλλαγών αλλά συσχετίζεται περισσότερο με την «κακοποίηση» και την «αλλοίωση» της φυσιογνωμίας της γλώσσας. Η ίδια ερευνήτρια διαπίστωσε, επίσης, ότι περισσότερο εξοικειωμένοι με ζητήματα γλωσσικής αλλαγής εμφανίζονται οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, καθώς εμφανίζονται λιγότερο επιφυλακτικοί απέναντι στις ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις των γλωσσικών λαθών και στην ενσωμάτωση ξένων στοιχείων στο λεξιλόγιο της Ελληνικής.

Οι αξιολογικές κρίσεις για την πορεία των γλωσσικών αλλαγών εκφράζουν, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2001) και τη Θεοφανοπούλου-Κοντού (1996), συχνά μη γλωσσολογικές αλλά ιδεολογικές αντιλήψεις, οι οποίες ταυτίζουν την αλλαγή με τη φθορά και την κακοποίηση της γλώσσας. Όπως ωστόσο επισημαίνει η Νικηφορίδου (2001α), η απουσία γλωσσικών κριτηρίων που θα αποδείκνυαν τη θετική ή αρνητική επίδραση της όποιας αλλαγής, αποδεικνύει ότι η κυριαρχία ή η απόδοση κύρους σε κάποιες γλώσσες, ποικιλίες ή διαλέκτους σχετίζεται με αμιγώς γεωπολιτικές και ιδεολογικές παραμέτρους και όχι με γλωσσικές.

Η Μότσιου (2025) επισημαίνει ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο της σχέσης λάθους και αλλαγής: το κυνήγι των λαθών συχνά εξυπηρετεί κοινωνικές και ιδεολογικές λειτουργίες πέρα από τη διαφύλαξη της γλωσσικής νόρμας. Αφενός, στο εξωτερικό επίπεδο, ενισχύει το αίσθημα ιδιαιτερότητας και της εθνικής/πολιτισμικής ταυτότητας μιας κοινότητας, διαχωρίζοντάς την από τον «έξω» κόσμο. Αφετέρου, στο εσωτερικό επίπεδο, κατηγοριοποιεί τους ομιλητές, δημιουργώντας έναν διαχωρισμό μεταξύ εκείνων που χρησιμοποιούν τους «σωστούς» τύπους και ανήκουν στα κοινωνικά ανώτερα στρώματα, και εκείνων που μιλούν «λανθασμένα» και κατατάσσονται στα κοινωνικά κατώτερα. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί η ίδια ερευνήτρια, αρκετοί ομιλητές τοποθετούν οι ίδιοι τους εαυτούς τους στη δεύτερη κατηγορία, υποτασσόμενοι στη γλωσσική διόρθωση και συμμετέχοντας με τη σειρά τους στο κυνήγι των λαθών.

Η σύνδεση γλωσσικού λάθους και γλωσσικής αλλαγής δημιουργεί, παράλληλα, σημαντικά διδακτικά διλήμματα. Όπως ορθά παρατηρεί η Μότσιου (2025), συχνά οι εκπαιδευτικοί διερωτώνται αν θα πρέπει να διορθώνουν τύπους όπως *εκρήχτηκε το ηφαίστειο* ή *η διεθνή εμπειρία*. Για την επίσημη εκπαίδευση, το γλωσσικό λάθος αποτελεί απόκλιση από τη νόρμα, η οποία λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για τα τυπικά όρια της διδασκαλίας, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι σε έναν βαθμό δέσμιος της επίσημης πρότυπης γλώσσας. Η αναγνώριση όμως του γεγονότος ότι η νόρμα αλλάζει, και μαζί τα σωστά και τα λάθη, καθιστά αναγκαία μια πιο ελαστική στάση, η οποία θα κάνει σαφές στους μαθητές ότι η γλώσσα είναι ζωντανή και εξελίσσεται συνεχώς, ενώ η επίσημη νόρμα αλλάζει με βραδύτερο ρυθμό και εξυπηρετεί συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές ανάγκες.

Στο πλαίσιο αυτό, η διαμόρφωση και η εξέλιξη της γλωσσικής νόρμας προκύπτει μέσα από διπλή κατεύθυνση. Από τη μία πλευρά, η νόρμα ορίζεται μέσα από διαδικασίες κωδικοποίησης και σταθεροποίησης, με κατεύθυνση «από πάνω προς τα κάτω», δηλαδή από μια σχετικά μικρή ελίτ που αναλαμβάνει το έργο της γλωσσικής τυποποίησης (Μοσχονάς, 2005). Από την άλλη, τα πρότυπα δέχονται πιέσεις «από κάτω προς τα πάνω», μέσω της αυθόρμητης γλωσσικής χρήσης. Οι πιέσεις αυτές, όταν εδραιωθούν στη χρήση, καταγράφονται και ενσωματώνονται στο ανανεωμένο πρότυπο, νομιμοποιούμενες μέσω λεξικών και γραμματικών (Μότσιου, 2025). Η ενσωμάτωση των πρώην «μη δόκιμων» τύπων, ωστόσο δεν πραγματοποιείται εύκολα, καθώς προκαλεί σθεναρές αντιδράσεις, οι οποίες πηγάζουν τόσο από τη γλωσσική ανασφάλεια των ομιλητών όσο και από την ψευδαίσθηση ότι η ομοιογένεια της πρότυπης γλώσσας θωρακίζει την εθνική ταυτότητα.

Η σχέση γλωσσικού λάθους και γλωσσικής αλλαγής είναι σχέση συνέχειας παρά αντίθεσης: το γλωσσικό λάθος του παρόντος μπορεί να αποτελέσει τη γλωσσική νόρμα του μέλλοντος, όπως άλλωστε αποδεικνύει η ιστορική εξέλιξη της Ελληνικής. Όπως σημειώνει εύστοχα ο Χριστίδης (1999, σ. 50), η εμμονή στις αντιδράσεις απέναντι στις γλωσσικές αλλαγές, αν προέρχεται από άγνοια, είναι θεραπεύσιμη, αν όμως πηγάζει από σκόπιμη αμνησία, η ερμηνεία της θα πρέπει να αναζητηθεί αλλού. Η σύγχρονη γλωσσολογική προσέγγιση, που ακολουθείται και στην παρούσα μελέτη, αντιμετωπίζει τα γλωσσικά λάθη όχι ως απειλές για τη γλώσσα αλλά ως πολύτιμα δεδομένα για τη μελέτη των μηχανισμών της γλωσσικής εξέλιξης και ως αφορμή για μια πιο εμπεριστατωμένη και κοινωνικά ευαίσθητη διδακτική προσέγγιση (Μαρμούτα, 2022· Οικονομάκου, 2022· Μότσιου, 2025).

Η παραπάνω προσέγγιση δεν συνεπάγεται την άκριτη αποδοχή κάθε αποκλίνοντα τύπου ως αναγκαστικά πρόδρομου της επερχόμενης νόρμας ούτε την παραίτηση της εκπαίδευσης από τη διδασκαλία της προτυποποιημένης μορφής της γλώσσας. Όπως ορθά παρατηρεί η Μότσιου (2025), η συμμόρφωση προς την επίσημη νόρμα παραμένει αναγκαία, ιδίως στο πλαίσιο του γραπτού λόγου και του επίσημου ύφους, καθώς εξυπηρετεί συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις με ειδικές απαιτήσεις. Η εκπαίδευση, ωστόσο, οφείλει να είναι λίγο πιο ελαστική, αν όχι στην εφαρμογή της νόρμας, σίγουρα όμως στην αντιμετώπιση των παρεκκλίσεων από αυτήν, καθιστώντας σαφές στους μαθητές ότι η γλώσσα είναι ζωντανή και εξελίσσεται συνεχώς. Η αναγνώριση αυτή θεμελιώνει και τη μετάβαση στο επόμενο κεφάλαιο, όπου θα εξεταστεί αναλυτικότερα η προσέγγιση των γλωσσικών λαθών στο πεδίο της εκπαίδευσης τόσο από τη σκοπιά των παλαιότερων όσο και από αυτήν των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων.

4. Τα γλωσσικά λάθη στην Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική προσέγγιση των γλωσσικών λαθών αποτελεί ένα από τα πλέον κρίσιμα ζητήματα της γλωσσοδιδασκτικής, καθώς ο τρόπος αντιμετώπισης του λάθους στην τάξη συναρτάται άμεσα τόσο με τις θεωρητικές παραδοχές για τη φύση της μάθησης όσο και με τις παιδαγωγικές αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως επισημαίνει η Μαρμούτα (2022), η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα γλωσσικά λάθη του μαθητή δεν είναι ποτέ ουδέτερη· αντικατοπτρίζει ευρύτερες θεωρητικές τοποθετήσεις για το τι είναι γλώσσα, πώς κατακτάται και ποια είναι η σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου.

Στο πέρασμα του 20ού και του 21ου αι. η αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών έχει υποστεί ριζικούς μετασχηματισμούς, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τη μετάβαση από το παραδοσιακό στο σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας. Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται διαδοχικά οι παλαιότερες και οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις του γλωσσικού λάθους. Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται οι θεωρίες του συμπεριφορισμού και της δομιστικής γλωσσοδιδασκτικής, οι οποίες κυριάρχησαν για μεγάλο μέρος του 20ού αι., ενώ στη δεύτερη αναλύονται οι θεωρίες του εποικοδομισμού, της επικοινωνιακής προσέγγισης και της κοινωνικής μάθησης, που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη γλωσσοδιδασκτική (Μαρμούτα, 2022· Οικονομάκου, 2022).

4.1 Παλαιότερες προσεγγίσεις

Οι παλαιότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις του γλωσσικού λάθους εδράζονται κατά κύριο λόγο στη θεωρία του συμπεριφορισμού (μπιχεβιορισμού), η οποία αναπτύχθηκε στις αρχές του 20ού αι. και κυριάρχησε στην Εκπαίδευση μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Όπως αναφέρει η Μαρμούτα (2022), βασική αρχή της θεωρίας αυτής είναι ότι η μάθηση συνίσταται στη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στα ερεθίσματα που προσλαμβάνει το υποκείμενο από το περιβάλλον του και στις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα αυτά. Η δε μάθηση ορίζεται από τους συμπεριφοριστές ως «η αλλαγή της συμπεριφοράς, η οποία συντελείται με βάση τις εμπειρίες που αποκτά το υποκείμενο από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον». Ο καθοριστικός ρόλος αποδίδεται, έτσι, στους εξωτερικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Οι κυριότεροι εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού είναι οι Edward Thorndike, Burrhus Frederic Skinner και Ivan Pavlov. Στη θεωρία του Thorndike, βασικό άξονα αποτελεί η σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης: η λανθασμένη απάντηση σε μια ερώτηση επιφέρει

αρνητική ή και μηδενική ανταμοιβή από την πλευρά του εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τη σωστή απάντηση που αμείβεται θετικά (Μαρμούτα, 2022). Στη θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης του Pavlov αποφεύγονται οι τυχαίοι και αστάθμητοι παράγοντες που οδηγούν σε λανθασμένες ενέργειες. Η πιο εμβληματική όμως διατύπωση της συμπεριφοριστικής στάσης απέναντι στο λάθος βρίσκεται στη θεωρία της συντελεστικής μάθησης του Skinner, σύμφωνα με την οποία κάθε επιτυχία του μαθητή λειτουργεί ενισχυτικά, ενώ κάθε λάθος αποτελεί αιτία αποθάρρυνσης και απόκλισης από το επιθυμητό αποτέλεσμα (Σαντάγκατα, 2005, σ. 498).

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, στόχος της μάθησης είναι η παγίωση των σωστών αντιδράσεων μέσα από την επανάληψη, την εξάσκηση, την ενίσχυση και τη μίμηση, και ταυτόχρονα η διόρθωση και «εξουδετέρωση» των λαθών, αφού αυτά μόνο εμπόδια μπορούν να αποτελέσουν για τη μάθηση (Μαρμούτα, 2022). Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί η Σφυροέρα (2007), στο πλαίσιο αυτό το λάθος αποτελεί «ένδειξη μιας ατελούς εργασίας του μαθητή, ο οποίος δεν έχει ακόμη συσσωρεύσει μια επαρκή ποσότητα γνώσης, ώστε να το αποφύγει». Η συσσώρευση της γνώσης πρέπει να αποτρέπεται μέσω του τεμαχισμού της διδακτέας ύλης σε μικρότερες ενότητες-πλαίσια, ώστε τα περιθώρια λάθους να ελαχιστοποιούνται και ο μαθητής να οδηγείται με μεγαλύτερη ασφάλεια στην επιτυχία.

Η συμπεριφοριστική θεωρία διαπλέκεται στενά με το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Στο μοντέλο αυτό ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αυθεντία και κάτοχος της γνώσης, ενώ ο μαθητής τοποθετείται στη θέση του παθητικού δέκτη πληροφοριών (Μαρμούτα, 2022). Η υιοθέτηση της συμπεριφοριστικής προσέγγισης κατά τη διδασκαλία ωθεί τον εκπαιδευτικό στην επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών και τεχνικών, όπως η προειδοποίηση, ο διαρκής έλεγχος και η αρνητική βαθμολογία (Καλαβάσης κ.ά., 2002, σ. 135). Η αξιολόγηση στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην κρίση μιας προσπάθειας ή εργασίας ως επιτυχούς ή ανεπιτυχούς, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη σταδιακή εξέλιξη και την πρόοδο του μαθητή.

Στη γλωσσοδιδασκτική η συμπεριφοριστική θεωρία βρήκε την έκφρασή της μέσω της δομιστικής (στρουκτουραλιστικής) προσέγγισης. Όπως αναφέρει η Μαρμούτα (2022), επικαλούμενη τον Μπασλή (2006), η δομιστική προσέγγιση αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1930 και θεωρεί τη γλώσσα ως ένα οργανικό σύνολο, ένα σύστημα σχέσεων, του οποίου τα στοιχεία δεν έχουν αυτόνομη αξία, αλλά καθορίζονται από τις σχέσεις ισοδυναμίας και

αντίθεσης που υπάρχουν μεταξύ τους. Στη δομιστική γλωσσοδιδασκτική επίκεντρο της διδασκαλίας αποτελεί το γλωσσικό σύστημα, ενώ ως βασική μονάδα επεξεργασίας του λόγου τίθεται η πρόταση, η αξιολόγηση της οποίας στηρίζεται κυρίως στη γραμματική ορθότητα.

Η δομιστική προσέγγιση υιοθετεί μια μηχανιστική αντίληψη της επικοινωνίας, σύμφωνα με την οποία ο πομπός κωδικοποιεί και στέλνει το μήνυμά του στον δέκτη, ο οποίος το αποκωδικοποιεί παραλαμβάνοντάς το (Ιορδανίδου & Σφυροέρα, 2007). Η μάθηση στηρίζεται σε κατασκευασμένα ή διασκευασμένα κείμενα, ενώ οι ασκήσεις είναι τυποποιημένες (κλειστού τύπου, αντικατάστασης και συμπλήρωσης), δίχως να αφήνουν περιθώρια δημιουργικότητας. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η σειρά των διδακτικών εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου», η οποία κυριάρχησε για περισσότερο από δύο δεκαετίες, ήταν δομημένη στις αρχές αυτής της φιλοσοφίας, με ασκήσεις συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, μίμησης γραμματικών μοντέλων και μετασχηματισμού προτάσεων (Καψάλης, 2002, σ. 484).

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση και τη διόρθωση του γλωσσικού λάθους η δομιστική προσέγγιση αντανακλά την επιρροή του συμπεριφορισμού. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια της επίσημης γλωσσικής νόρμας, με αποτέλεσμα να αποκλείονται τύποι που ανήκουν σε διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και οι οποίοι, στην ουσία, δεν αποτελούν λάθη (Μαρμούτα, 2022). Από τη στιγμή που στη συγκεκριμένη θεωρία δεν υπάρχουν περιθώρια ανάλυσης και επεξεργασίας των λαθών, αυτό που έχει σημασία είναι η άμεση διόρθωσή τους από τον διδάσκοντα, διότι θεωρείται ότι, αν δεν εξαλειφθεί άμεσα το λάθος, υπάρχει ο «κίνδυνος» να παγιωθεί στον νου του μαθητή ως οριστικός γλωσσικός τύπος (Παπαρίζος, 1994).

Η συγκεκριμένη οπτική, που πηγάζει από το συμπεριφοριστικό μοντέλο, αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως ένα σύστημα το οποίο κατακτάται μέσα από την επανάληψη των ορθών τύπων, μέχρι αυτοί να αυτοματοποιηθούν στον νου και τη μνήμη του μαθητή. Η επανάληψη λανθασμένων τύπων κρίνεται αποφευκτέα και επιβλαβής, ενώ ο μαθητής οφείλει να υπακούει στους κανόνες που διέπουν το οργανωμένο σύστημα της γλώσσας (Amara, 2018). Όπως διαπιστώνεται και στην έρευνα της Οικονομάκου (2022) σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, η βαρύτητα που αποδίδεται στην ορθογραφία από τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς αντικατοπτρίζει την επί πολλά χρόνια κυριαρχία

του παραδοσιακού διδακτικού μοντέλου που εστίαζε σε ζητήματα μορφολογίας και στον γραπτό κατά κανόνα λόγο.

Οι συνέπειες της συμπεριφοριστικής αντιμετώπισης του λάθους είναι αρνητικές τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή. Όπως υπογραμμίζει η Μαρμούτα (2022), η ενοχοποίηση και η προσπάθεια αποφυγής του λάθους δεν αφήνουν περιθώρια στον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει στα αίτια που οδήγησαν τον μαθητή στο λάθος ή να αναζητήσει τρόπους για τη διδακτική αξιοποίησή του. Παράλληλα, μια τέτοια προσέγγιση επιφέρει στρέβλωση των κινήτρων μάθησης του μαθητή, ο οποίος αντιλαμβάνεται τον τιμωρητικό χαρακτήρα του λάθους και όχι την παιδευτική του αξία. Έτσι, οδηγείται συχνά στην αποφυγή της συμμετοχής, προκειμένου να μην εκτεθεί σε ένα πιθανό λάθος (Καλαβάσης κ.ά., 2002).

4.2 Σύγχρονες προσεγγίσεις

Η αμφισβήτηση του παραδοσιακού-δασκαλοκεντρικού μοντέλου και η ανάδυση νέων ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών οδήγησαν στη ριζική αναθεώρηση της θέσης του γλωσσικού λάθους στη μαθησιακή διαδικασία. Η βασικότερη κριτική που ασκήθηκε στον συμπεριφορισμό αφορούσε τη στείρα απομνημόνευση και αποστήθιση πληροφοριών εις βάρος της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών (Σφυροέρα, 2007). Επιπλέον, ο τεμαχισμός της διδακτέας ύλης και ο κατακερματισμός της γνώσης στερούσε από τον μαθητή τη δυνατότητα να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και να επεκτείνει τις γνώσεις του σε μελλοντικές καταστάσεις, ενώ η έμφαση στην επίδραση των εξωτερικών παραγόντων αγνοούσε τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών.

Στο κενό αυτό ήρθε να απαντήσει η θεωρία της γνωστικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της, η μάθηση δεν καθορίζεται απλώς από τη σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης αλλά συνιστά το αποτέλεσμα σύνθετων πνευματικών διεργασιών που συντελούνται στον ανθρώπινο εγκέφαλο (Τριλιανός, χ.χ., σ. 142). Η γνωστική θεωρία αναγνωρίζει τη συμβολή τόσο των εξωτερικών ερεθισμάτων όσο και της ατομικής προσπάθειας στο τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Από τους διάφορους εκπροσώπους της, όπως οι Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausbel και Gagne, ξεχωρίζει η αναπτυξιακή θεωρία του Piaget, η οποία αποτέλεσε τη βάση για το κονστрукτιβιστικό (εποικοδομητικό) μοντέλο, το σύγχρονο πρότυπο για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Μαρμούτα, 2022).

Σημαντική, παράλληλα, είναι και η συμβολή του Vygotsky, ο οποίος εισήγαγε την έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση δεν είναι μια αυστηρά ατομική διαδικασία αλλά εκτυλίσσεται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, με τη μεσολάβηση των ενηλίκων ή πιο ικανών συνομηλίκων που λειτουργούν ως υποστηρικτικά πρότυπα. Στο πλαίσιο αυτό, το γλωσσικό λάθος αποκτά μια πρόσθετη διάσταση, ως ενδείκτης του σημείου στο οποίο ο μαθητής χρειάζεται την υποστήριξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας. Η αξιοποίηση αυτής της παρατήρησης από τον εκπαιδευτικό μπορεί να καθοδηγήσει αποτελεσματικά τη διδακτική του παρέμβαση, μετατρέποντας το λάθος σε ένα διαγνωστικό εργαλείο που υπηρετεί τη μαθησιακή πρόοδο (Μαρμούτα, 2022).

Το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διαφοροποιείται ουσιωδώς από το παραδοσιακό μέσω του ενεργού ρόλου του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως επισημαίνει η Μαρμούτα (2022), η αυτενέργεια και η δημιουργικότητα εκ μέρους του παιδιού παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανακάλυψη της γνώσης. Σύμφωνα με τον Δανασσή-Αφεντάκη (2000), «το αντικείμενο δεν γίνεται γνωστό παρά μόνο στο μέτρο που το υποκείμενο κατορθώνει να επιδράσει πάνω του». Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με τον Piaget, σκοπός της Εκπαίδευσης είναι να καταστήσει τον μαθητή ικανό να μάθει πώς πρέπει να μαθαίνει, ώστε να μπορεί ο ίδιος να μεταβιβάζει τις γνώσεις του σε μελλοντικές καταστάσεις. Τα παιδιά κατασκευάζουν τη γνώση, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και τις αισθήσεις τους, σε μια διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον.

Καθοριστική για την κατανόηση της θέσης του λάθους στο εποικοδομητικό μοντέλο είναι η έννοια της γνωστικής σύγκρουσης (cognitive conflict), όπως διατυπώνεται από τον Piaget. Σύμφωνα με τη Ζαρκογιάννη (2015), η γνωστική σύγκρουση εμφανίζεται όταν οι γνώσεις που έχει το παιδί στην κατοχή του κρίνονται ανεπαρκείς για την κατανόηση των νέων δεδομένων. Έτσι, ο μαθητής, επιστρατεύοντας τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις του για να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ παλαιών και νέων γνωστικών δομών, οδηγείται σε λάθος. Πρόκειται για τη στιγμή κατά την οποία αρχίζει να αμφιβάλλει για τα μέχρι πρότινος γνωστά νοητικά σχήματα, αντιλαμβάνεται το λάθος του και προσπαθεί να ανασκευάσει τις προϋπάρχουσες ιδέες του, ώστε να ενταχθούν αρμονικά οι καινούριες αντιλήψεις.

Στο πλαίσιο αυτό, το λάθος που στο παραδοσιακό μοντέλο εμφανιζόταν απρόσμενα, ανακόπτοντας τη φυσιολογική πορεία της διδασκαλίας, στο εποικοδομητικό μοντέλο

εμφανίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας (Σφυροέρα, 2007). Η μεταστροφή αυτή στην αντιμετώπιση του λάθους – από «αμάρτημα» και αποφευκτέο στοιχείο σε φυσιολογικό και απαραίτητο στοιχείο της μάθησης – μεταβάλλει ριζικά και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείρισή του. Όταν το λάθος ιδωθεί ως μια ασυμφωνία μεταξύ παλαιών και νέων γνώσεων, μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο τόσο στα χέρια του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή, ενώ είναι μάλιστα επιθυμητό ο εκπαιδευτικός να προκαλεί συνειδητά τη γνωστική σύγκρουση, ώστε να οδηγήσει τον μαθητή στην απόκτηση νέων γνώσεων (Schober).

Παράλληλα με τη γνωστική θεωρία, στη σύγχρονη γλωσσοδιδασκτική κυρίαρχη θέση κατέχει η επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1970 και αντικατέστησε σταδιακά τη δομιστική προσέγγιση και το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας (Μαρμούτα, 2022). Όπως επισημαίνει ο Μήτσης (2004, σ. 87), στην επικοινωνιακή προσέγγιση οι παραδοσιακοί ρόλοι του εκπαιδευτικού ως αυθεντίας και του μαθητή ως παθητικού δέκτη της γνώσης αντικαθίστανται από μια ισότιμη σχέση, ενώ η δασκαλοκεντρική διδασκαλία δίνει τη θέση της στη μαθητοκεντρική, με τον μαθητή στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας. Η Οικονομάκου (2022) προσθέτει ότι ζητούμενο είναι η καλλιέργεια των επικοινωνιακών και κριτικών δεξιοτήτων των μαθητών, η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα στη χρήση της γλώσσας και η απόκτηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Fairclough, 1992, σ. 56).

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται γύρω από αυθεντικά κείμενα και πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Όπως αναφέρει η Μαρμούτα (2022), επικαλούμενη τους Χαραλαμπίδου και Χατζησαββίδη (1997), ο λόγος που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές είναι ο ζωντανός και βιωματικός λόγος που χρησιμοποιούν στις ποικίλες περιστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Έτσι, χρέος του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώνει στη σχολική αίθουσα πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας με αυθεντικά κείμενα, όπως προφορικούς διαλόγους, συνεντεύξεις, άρθρα, δελτία ειδήσεων, διαφημίσεις και αγγελίες. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές κινητοποιούνται να εκφραστούν δημιουργικά, για να ικανοποιήσουν συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς και όχι απλώς για να παράγουν ένα κείμενο με αποδέκτη-αξιολογητή τον εκπαιδευτικό.

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση το γλωσσικό λάθος αντιμετωπίζεται με τρόπο εκ διαμέτρου αντίθετο από τον παραδοσιακό. Όπως υποστήριξε ο Chomsky, εισάγοντας την έννοια της γλωσσικής δημιουργικότητας (linguistic creativity), οι αποκλίσεις των παιδιών από τη γλώσσα των ενηλίκων συνιστούν δημιουργικά λάθη που αναπόφευκτα συμβαίνουν στα στάδια της γλωσσικής τους ανάπτυξης (όπ. αναφ. στη Μαρμούτα, 2022). Στο επικοινωνιακό μοντέλο γίνεται μάλιστα ουσιαστική διάκριση ανάμεσα στο γραμματικό και στο επικοινωνιακό λάθος: ενώ το γραμματικό λάθος αναφέρεται στη ρητή παραβίαση ενός γραμματικού ή συντακτικού κανόνα, το επικοινωνιακό λάθος αφορά έναν γραμματικά ορθό τύπο που δεν γίνεται, όμως, αποδεκτός σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό περιβάλλον (Μπασλής, 2006, σ. 105).

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο η εμφάνιση γλωσσικών λαθών δεν αποτελεί κάτι αρνητικό αλλά απεναντίας ένα χρήσιμο εργαλείο, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, τα κενά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Μήτσης, 2004). Ο Μήτσης (2004) τονίζει, επίσης, ότι το γλωσσικό λάθος δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αξιόποινη πράξη αλλά ως μέσο πρόσβασης στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή και «ως φυσική συνέπεια μιας πορείας που οδηγεί σταδιακά και μεθοδικά στη δημιουργία του γλωσσικού κώδικα». Η ερμηνεία και ο εντοπισμός του τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο κρίνονται απαραίτητα, ώστε το λάθος να μετατραπεί σε πραγματικό εργαλείο μάθησης μέσα από διαδικασίες δυναμικής επεξεργασίας (Σφυροέρα, 2007).

Σημαντική είναι, στο σύγχρονο μοντέλο, και η συμβολή της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, την οποία διατύπωσε κυρίως ο Albert Bandura. Όπως αναφέρει η Μαρμούτα (2022), βασική αρχή της θεωρίας του Bandura είναι η μάθηση μέσω μίμησης προτύπου: το άτομο παρατηρεί τη συμπεριφορά των άλλων υποκειμένων γύρω του και τις συνέπειες των πράξεών τους, και κρίνει αν θα μιμηθεί ή όχι τη συμπεριφορά αυτή. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα βασικό πρότυπο μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τη συμπεριφορά που παρουσιάζει, καθώς και οι συμμαθητές. Σε σχέση με το γλωσσικό λάθος η θεωρία της κοινωνικής μάθησης τονίζει ότι το άτομο, μέσα από τα σφάλματα στα οποία υποπίπτει και την αντίδραση του κοινωνικού του περιβάλλοντος, μπορεί να εντοπίσει την αποκλίνουσα συμπεριφορά του και να οδηγηθεί στη ρύθμιση και την προσαρμογή της (Μαρμούτα, 2022).

Η αποδοχή του γλωσσικού λάθους ως εργαλείου μάθησης συνοδεύεται και από νέες τεχνικές αξιολόγησης και διόρθωσης. Όπως επισημαίνει η Μαρμούτα (2022), η τελική και καθοριστική αξιολόγηση που βρίσκεται στο επίκεντρο της δομιστικής προσέγγισης αντικαθίσταται στην επικοινωνιακή από τις τεχνικές της αυτοδιόρθωσης και της ετεροδιόρθωσης. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση δίνεται η ευκαιρία στον ίδιο τον μαθητή να εντοπίσει και να διορθώσει μόνος του τα λάθη του (αυτοδιόρθωση) ή ακόμη και τα λάθη των συμμαθητών του (ετεροδιόρθωση). Η διόρθωση παύει να αποτελεί ένα διεκπεραιωτικό στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας και μετατρέπεται σε αναπόσπαστο και δυναμικό κομμάτι της, σε πλήρη συμφωνία με τις κonstruktivistικές αρχές της ενεργού συμμετοχής του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης (Ιορδανίδου & Σφυροέρα, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό ιδιαίτερη σημασία αποκτά και η συμβολή των μεταγνωστικών διαδικασιών. Σύμφωνα με τη Μαρμούτα (2022), επικαλούμενη τους Κασσωτάκη και Βάμβουκα, ως μεταγνώση ορίζεται «η συνειδητοποίηση την οποία εκ των υστέρων αποκτά το άτομο για τις γνώσεις που κατέχει, το πού, το πότε, το πώς και το γιατί τις έμαθε». Καθώς ο μαθητής συνειδητοποιεί το λάθος του και αναλύει την αιτία που τον οδήγησε σε αυτό, αντιλαμβάνεται καλύτερα τη διαδικασία της μάθησης και βελτιώνει την αποτελεσματικότητά του στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Έτσι, το λάθος δεν αποτελεί απλώς ένδειξη γνωστικού κενού αλλά καθίσταται καταλύτης για την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες συμβάλλουν με τη σειρά τους στην αυτονομία και την αυτορρύθμιση του μαθητή στη μαθησιακή του πορεία (Μαρμούτα, 2022).

Παρά τη θεωρητική κυριαρχία των σύγχρονων προσεγγίσεων η εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα συναντά συστηματικές δυσκολίες. Όπως διαπίστωσε η Οικονομάκου (2022) στην έρευνά της, αρκετοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν τα γλωσσικά λάθη με τρόπο που παραπέμπει στο παραδοσιακό-δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην εν λόγω έρευνα (60,8%) θεωρεί ότι η στάση που υιοθετείται στην πράξη απέναντι στα γλωσσικά λάθη είναι εν πολλοίς απορριπτική και όχι ερμηνευτική. Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από την έρευνα της Μαρμούτα (2022), όπου εντοπίζονται στοιχεία τα οποία παραπέμπουν στο παραδοσιακό μοντέλο, ιδιαίτερα μεταξύ των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την Οικονομάκου (2022), οι λόγοι αυτής της απόκλισης μεταξύ θεωρίας και πράξης είναι πολύπλοκοι και σχετίζονται τόσο με τις γλωσσικές ιδεολογίες των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και με συστημικές αδυναμίες στη διδακτική μεθοδολογία και στα σχολικά εγχειρίδια. Όπως υπογραμμίζει η ίδια ερευνήτρια, η ελλιπής επιμόρφωση σε ζητήματα γλωσσολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας, σε συνδυασμό με την επίδραση του ευρύτερου σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, ευνοεί την υιοθέτηση μιας απορριπτικής στάσης απέναντι στη γλωσσική αλλαγή και στη διαφορετικότητα. Η Μαρμούτα (2022) προσθέτει ότι η μετάβαση στις σύγχρονες προσεγγίσεις απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να «απαγκιστρωθεί» από τις καταβολές του παραδοσιακού μοντέλου, μια διαδικασία που, όπως επισημαίνει, είναι μακροχρόνια και απαιτεί συστηματική παιδαγωγική και γλωσσολογική επιμόρφωση.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις του γλωσσικού λάθους σηματοδοτούν μια θεμελιώδη μεταστροφή σε σχέση με τις παλαιότερες: το λάθος δεν θεωρείται πλέον ως ελάττωμα ή αμάρτημα προς αποφυγή αλλά ως πολύτιμο εργαλείο για την κατανόηση των μαθησιακών διεργασιών και των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή (Μαρμούτα, 2022· Οικονομάκου, 2022). Στο επικοινωνιακό μοντέλο, η ίδια η έννοια της γλωσσικής επιτυχίας επαναπροσδιορίζεται: δεν αρκεί η αποστήθιση κανόνων ούτε η μηχανική αναπαραγωγή τύπων αλλά απαιτείται η αποτελεσματική και πραγματολογικά κατάλληλη χρήση της γλώσσας σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Ωστόσο, η πλήρης ενσωμάτωση των σύγχρονων αρχών στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μια διαρκή πρόκληση, η οποία απαιτεί τόσο τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και την αναθεώρηση των διδακτικών εγχειριδίων και της γλωσσικής πολιτικής. Η αναγνώριση αυτή θεμελιώνει τη μετάβαση στα επόμενα κεφάλαια, όπου θα εξεταστούν αναλυτικότερα συγκεκριμένες όψεις των γλωσσικών λαθών στο διαδίκτυο καθώς και διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίησή τους στην τάξη.

5. Τα γλωσσικά λάθη στο διαδίκτυο

Στο παρόν κεφάλαιο η συζήτηση μετατοπίζεται από τη θεωρητική πραγμάτευση της έννοιας του γλωσσικού λάθους, που απασχόλησε το προηγούμενο κεφάλαιο, σε ένα πιο εμπειρικό επίπεδο διερεύνησης. Στόχος είναι η καταγραφή και η εξέταση των γλωσσικών φαινομένων που στιγματίζονται ευρύτατα ως «λάθη» στη δημόσια σφαίρα, καθώς και η αντιπαράθεσή τους με την περιγραφική προσέγγιση της επιστημονικής γλωσσολογίας. Η επιλογή αυτή υπαγορεύεται από την παρατήρηση ότι η σύγχρονη Κοινή Νεοελληνική (ΚΝΕ) αποτελεί ζωντανό σύστημα, το οποίο υφίσταται διαρκείς πιέσεις τόσο από τη ρυθμιστική παράδοση όσο και από τη φυσική γλωσσική εξέλιξη (Χαραλαμπίδης, 2001· Τσοπανάκης, 1994).

Η ανάλυση που ακολουθεί αξιοποιεί ένα ποικιλόμορφο εμπειρικό υλικό. Στην ενότητα 4.1 εξετάζονται οι αναφορές σε γλωσσικά λάθη όπως αυτές καταγράφονται σε δημοφιλείς ελληνικές ιστοσελίδες, οι οποίες λειτουργούν ως διάλογοι λαϊκής γλωσσικής ευαισθητοποίησης. Στις επόμενες υποενότητες αξιοποιούνται οι θέσεις επώνυμων γλωσσολόγων που έχουν παρέμβει συστηματικά στον δημόσιο διάλογο, όπως ο Γ. Μπαμπινιώτης και ο Ν. Σαραντάκος, ενώ εξετάζονται οι επίσημες κειμενικές αναφορές, ορθογραφικά λεξικά και γραμματικές, καθώς και τυποποιημένες προφορικές χρήσεις σε δελτία ειδήσεων και σε ομιλίες δημοσίων προσώπων. Η μεθοδολογική αυτή πολυμέρεια επιδιώκει να φωτίσει τόσο τις συγκλίσεις όσο και τις αποκλίσεις μεταξύ της κανονιστικής γλωσσικής συνείδησης και της πραγματικής χρήσης, ώστε να συγκροτηθεί ισορροπημένη εικόνα για το τι συνιστά «λάθος» στη σύγχρονη ΚΝΕ.

5.1 Τα συχνότερα γλωσσικά λάθη σύμφωνα με συχνά επισκέψιμες ιστοσελίδες

Η εμπειρική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα γλωσσικά λάθη στον δημόσιο διαδικτυακό λόγο απαιτεί συστηματική προσέγγιση πηγών που απευθύνονται σε μη ειδικό κοινό. Στο πλαίσιο αυτό επιλέχθηκε ένα δείγμα ελληνικών ιστοσελίδων που φιλοξενούν είτε αυτοτελή άρθρα γλωσσικής συμβουλευτικής είτε αναπαραγωγές αντίστοιχων κειμένων από εφημερίδες και βιβλία γλωσσικού περιεχομένου. Κριτήρια επιλογής αποτέλεσαν η επισκεψιμότητα, η ευρύτητα του αναγνωστικού κοινού και η θεματική στόχευση κάθε ιστοτόπου, ώστε το υλικό να εκπροσωπεί τόσο πλατφόρμες γενικής ενημέρωσης όσο και εξειδικευμένα φιλολογικά ή γλωσσολογικά ιστολόγια. Η συστηματοποίηση των ευρημάτων ακολουθεί τη λογική της κατηγοριοποίησης που έχει

προταθεί στη βιβλιογραφία (Μπαμπινιώτης, 2011; Σαραντάκος, 2007), δηλαδή τη διάκριση σε ορθογραφικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά-λεξιλογικά και πραγματολογικά λάθη, ώστε να είναι δυνατή η συγκριτική θεώρηση. Επισημαίνεται ότι η κατηγοριοποίηση αυτή λειτουργεί αναλυτικά και όχι ταξινομικά, καθώς αρκετά από τα εξεταζόμενα παραδείγματα εντάσσονται ταυτόχρονα σε περισσότερες της μιας κατηγορίες, ανάλογα με την οπτική γωνία της ανάλυσης.

Η πρώτη ομάδα πηγών αφορά ιστοσελίδες γενικού ενημερωτικού περιεχομένου, οι οποίες απευθύνονται σε ευρύ κοινό και προσφέρουν γλωσσικές συμβουλές με ελαφρύ ή ψυχαγωγικό ύφος. Στην ομάδα αυτή εντάσσονται ιστότοποι όπως οι maxmag.gr, in2life.gr, infowoman.gr και newsbeast.gr, οι οποίοι δημοσιεύουν περιοδικά λίστες με τα «πιο συχνά γλωσσικά λάθη», συχνά υπό μορφή άρθρων κατάλληλων για γρήγορη ανάγνωση και μεγάλη διάδοση μέσω κοινωνικών μέσων (Παγίδα, 2017). Παράλληλα, ιστότοποι εκπαιδευτικού προσανατολισμού, όπως οι ipaidia.gr και filologika.gr, εστιάζουν περισσότερο σε φιλολογικές διορθώσεις και απευθύνονται κυρίως σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και φοιτητές (Φιλολογικά, 2018; iPaidia, 2019). Ο ιστότοπος dinfo.gr καλύπτει, επίσης, γλωσσικά ζητήματα με τρόπο που συνδυάζει τον ενημερωτικό με τον συμβουλευτικό λόγο, ενώ το newsbeast.gr δημοσιεύει αντίστοιχα άρθρα σε στήλη γλωσσικού περιεχομένου που αναπαράγει κατά κανόνα ζητήματα σημασιολογικής σύγχυσης (Newsbeast, 2016). Κοινό γνώρισμα όλων αυτών των πηγών είναι η ρητά ρυθμιστική στάση: τα φαινόμενα παρουσιάζονται ως απαρέγκλιτα «λάθη», δίχως ουσιαστική αναφορά στη γλωσσική εξέλιξη ή τη συνύπαρξη παράλληλων τύπων.

Η δεύτερη ομάδα πηγών συγκροτείται από αναρτήσεις και άρθρα επώνυμων γλωσσολόγων που έχουν παρέμβει συστηματικά στον δημόσιο διάλογο. Κεντρική θέση καταλαμβάνει το έργο του Γ. Μπαμπινιώτη, ο οποίος σε άρθρο του στην εφημερίδα «Το Βήμα» παρουσίασε τα δέκα συχνότερα λάθη στη χρήση της Νεοελληνικής, σκιαγραφώντας έναν εμβληματικό κατάλογο που έκτοτε λειτουργεί ως αναφορά τόσο στη δημόσια όσο και στην εκπαιδευτική σφαίρα (Μπαμπινιώτης, 2008). Ο ίδιος έχει επανέλθει σε επιμέρους ζητήματα μέσω αναρτήσεων στον προσωπικό του λογαριασμό κοινωνικής δικτύωσης και σε συνεντεύξεις, εμπλουτίζοντας τον αρχικό κατάλογο με ορθογραφικές, ορθοφωνητικές και πραγματολογικές παρατηρήσεις (Μπαμπινιώτης, 2018). Στον αντίποδα τοποθετείται η αρθρογραφία του Ν. Σαραντάκου, ο οποίος μέσω του ιστολογίου του και του βιβλίου του *Γλώσσα μετ' εμποδίων* ασκεί συστηματική κριτική σε ό,τι ο ίδιος χαρακτηρίζει

«λαθοθηρία» και «νεοκαθαρεύουσα», υποστηρίζοντας ότι μέρος των επικαλούμενων «λαθών» δεν συνιστά παρά παράλληλους ή νεωτερικούς τύπους τους οποίους η ζωντανή γλώσσα έχει ήδη ενσωματώσει (Σαραντάκος, 2007). Η συμπερίληψη και των δύο οπτικών εξυπηρετεί την ισόρροπη παρουσίαση του φαινομένου, καθώς αναδεικνύει τόσο τη ρυθμιστική όσο και την περιγραφική στάση απέναντι στα γλωσσικά «λάθη».

Τα ορθογραφικά λάθη απαντούν με μεγάλη συχνότητα στις λίστες των ιστοσελίδων, καθώς αποτελούν την πιο εύκολα αναγνωρίσιμη κατηγορία σφαλμάτων για τον μέσο χρήστη της γλώσσας. Συστηματικά αναφερόμενο παράδειγμα είναι η σύγχυση μεταξύ των γραφών *στιλό* και *στυλό*, με τις δύο πλευρές να επικαλούνται διαφορετικά κριτήρια, ετυμολογικά και φωνητικά αντίστοιχα, ως προς την ορθή μορφή (Παγίδα, 2017). Παρόμοιες ταλαντεύσεις σημειώνονται στα ζεύγη *τραίνο/τρένο* και *αβγό/αυγό*, όπου η απλούστευση που εισήγαγε η ορθογραφική παράδοση του Ιδρύματος Μανώλη Τριανταφυλλίδη συγκρούεται με την παλαιότερη ιστορική γραφή. Κατά τον Μπαμπινιώτη (2008), η συνύπαρξη ορθογραφικών παραλλαγών μαρτυρεί τη μεταβατική φύση του ορθογραφικού συστήματος της ΚΝΕ. Στις γενικές ιστοσελίδες αναφέρονται ακόμη συχνά οι ορθογραφικές αστοχίες στις λέξεις *μεγέθυνση* (που εμφανίζεται συχνά ως *μεγένθυνση*) και *Αϊ-Βασίλης* (όπου παρατηρείται ποικιλία γραφών), με τη σύγχυση να οφείλεται στη φωνητική ομοιότητα και στην επίδραση της εκκλησιαστικής παράδοσης (In2Life, 2015; Μπαμπινιώτης, 2018).

Μια ειδική περίπτωση ορθογραφικού λάθους που συνδέεται άρρηκτα με σημασιολογική διάκριση είναι η διαφοροποίηση μεταξύ *ότι* και *ό,τι*, η οποία απαντά τόσο στα δημοφιλή άρθρα όσο και στα φιλολογικά εγχειρίδια (Παγίδα, 2017; Φιλολογικά, 2018). Ομοίως, η σύγχυση μεταξύ *κοινότοπος* και *κοινότυπος*, όπου ο πρώτος τύπος είναι ο ετυμολογικά ορθός, καθώς πρόκειται για κοινό τόπο, καθώς και η ταλάντευση *απαθανατίζω/αποθανατίζω* εμφανίζονται με συστηματικότητα στις αναρτήσεις του Μπαμπινιώτη (2018), ο οποίος εξηγεί ότι το λάθος προέρχεται από εσφαλμένη ετυμολογική συσχέτιση με τον θάνατο αντί του *αθάνατος*. Ζήτημα τονισμού εγείρει η γραφή *ίπων* έναντι του *ιπμών*, με το πρώτο να αντιστοιχεί στη γενική πληθυντικού της λέξης *ίππος* και το δεύτερο στη γενική του *ιπώνας*, διάκριση που ξεφεύγει συχνά από την προσοχή των συντακτών δημοσιογραφικών κειμένων (Μπαμπινιώτης, 2018).

Τα μορφολογικά λάθη συγκροτούν μια ιδιαίτερα πλούσια κατηγορία, με σημαντικότερο ίσως παράδειγμα τη χρήση της προστακτικής αορίστου με αύξηση. Ο

Μπαμπινιώτης (2008) επισημαίνει ότι σε σύνθετα ρήματα η προστακτική παράγεται από το θέμα του αορίστου χωρίς αύξηση, παρά την τάση των ομιλητών να διατηρούν την αύξηση κατά τη γραπτή αναπαραγωγή. Τύποι όπως *υπέγραψε* αντί του ορθού *υπόγραψε*, *παρήγγειλε* αντί *παράγγειλε* ή *προσέθεσε* αντί *πρόσθεσε* εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα στον δημοσιογραφικό λόγο. Παράλληλο φαινόμενο συνιστά η σύγχυση μεταξύ ενεστώτα και αορίστου στα ρήματα σε *-άγω* και *-βάλλω*, με χαρακτηριστικότερα τα ζεύγη *διεξάγει/διεξαγάγει* και *υποβάλλει/υποβάλλεις*, όπου η συνεκφορά δύο διαφορετικών θεμάτων δημιουργεί μορφολογική αστάθεια (Μπαμπινιώτης, 2008; Φιλολογικά, 2018).

Πολυσυζητημένη υποκατηγορία αποτελούν τα θηλυκά επιθέτων σε *-ης*, όπου παρατηρείται γενικευμένη σύγχυση στα γένη και τις πτώσεις. Λανθασμένοι τύποι όπως *της διεθνής* αντί του ορθού *της διεθνούς*, *η συνεπή* αντί *η συνεπής*, ή *του επικεφαλής* αντί του *επικεφαλής* (που είναι άκλιτη λέξη) απαντούν τόσο σε προφορικά όσο και σε γραπτά κείμενα, υποδεικνύοντας μια γενικευμένη αναλογική απλοποίηση της κλίσης (Μπαμπινιώτης, 2008; iPaidia, 2019). Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται και αντίστροφη υπερδιόρθωση, με τη χρήση του τύπου *πολυμερούς* αντί του *πολυμερής* όταν θα έπρεπε να σταθεί η ονομαστική (Μπαμπινιώτης, 2018). Σχετικό μορφολογικό ζήτημα συνιστά η εναλλαγή του γένους σε λέξεις όπως *ο/η ψήφος*, με τη ρυθμιστική παράδοση να εμμένει στο θηλυκό γένος ως ετυμολογικά ορθό (Παγίδα, 2017).

Σημαντικό ζήτημα αποτελεί, επίσης, η τάση χρήσης του αρσενικού τύπου μετοχής ή επιθέτου με θηλυκά ουσιαστικά, όπως στα παραδείγματα *ισχύοντες διατάξεις* αντί *ισχύουσες διατάξεις* ή *επειγόντων περιπτώσεων* αντί *επειγουσών περιπτώσεων*, λάθος που ο Μπαμπινιώτης (2008) αποδίδει σε ημιμάθεια ως προς τη λόγια κλιτική παράδοση. Η ταλάντευση επεκτείνεται στη γενίκευση πλεοναστικών τύπων όπως *πιο καλύτερος*, με τον υπερθετικό να συνεκφέρεται με τον περιφραστικό συγκριτικό (In2Life, 2015). Τέλος, στις γενικές ιστοσελίδες απαντούν συχνά ως «λάθη» τα φαινόμενα της εναλλαγής μεταξύ της λόγιας και της δημοτικής κλίσης σε ρήματα όπως *χρησιμοποιείτο* έναντι *χρησιμοποιούταν*, καθώς και ζητήματα σχετικά με το τελικό *-ν* των άρθρων και των κτητικών αντωνυμιών, το οποίο επανέρχεται ως ένδειξη γραμματικής επιμέλειας στον γραπτό λόγο (iPaidia, 2019; Μπαμπινιώτης, 2018).

Στη συντακτική σφαίρα, ένα από τα πλέον αναφερόμενα παραδείγματα στις δημοφιλείς λίστες είναι η χρήση των αποθετικών ρημάτων με παθητική σημασία, παρά την ενεργητική σύνταξη που τους αποδίδει η γραμματική θεωρία. Τύποι όπως *οι μετοχές*

διαπραγματεύονται στο χρηματιστήριο ή το δέρμα επεξεργάζεται με ειδικά υλικά εμφανίζουν αποθετικά ρήματα να λειτουργούν ως παθητικά, λάθος που η φιλολογική παράδοση καταγγέλλει συστηματικά (Μπαμπινιώτης, 2008; Φιλολογικά, 2018). Παρόμοιο φαινόμενο εντοπίζεται στη χρήση του ρήματος *εκμεταλλεύομαι* σε παθητικές δομές, καθώς και στη μεταβατική χρήση του *διαρρέω* με αντικείμενο, όπως στο *διέρρευσε τις πληροφορίες*, όπου το ρήμα από αμετάβατο μεταβάλλεται, λανθασμένα κατά την κανονιστική προσέγγιση, σε μεταβατικό (Μπαμπινιώτης, 2008).

Μια δεύτερη υποομάδα συντακτικών λαθών αφορά την αντικατάσταση του παραβολικού *ως* από το *σαν* σε προτάσεις παρομοίωσης ή χαρακτηρισμού, όπως στο *μιλάει σαν ειδικός* αντί *μιλάει ως ειδικός* (Μπαμπινιώτης, 2008). Η διάκριση αυτή, ωστόσο, αμφισβητείται έντονα από τον Σαραντάκο (2007), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα δύο μόρια συνυπάρχουν στη σύγχρονη χρήση δίχως ουσιαστική σημασιολογική σύγχυση. Παρομοίως, ζητήματα προθετικής σύνταξης ανακύπτουν με τη χρήση του «πριν» χωρίς την πρόθεση «από» σε εμπρόθετα συμπληρώματα, όπως στη φράση *«πριν χρόνια»* αντί του τυπικά ορθού *«πριν από χρόνια»*. Σύμφωνα με τη Γραμματική της Νέας Ελληνικής, όταν το «πριν» συνοδεύει ονοματική φράση που δηλώνει χρονικό προσδιορισμό, προτιμάται η χρήση της πρόθεσης «από» (*«πριν από χρόνια»*, *«πριν από λίγες ημέρες»*), καθώς πρόκειται για την καθιερωμένη μορφή της πρότυπης γλώσσας (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2014). Η παράλειψη της πρόθεσης απαντά συχνά στον προφορικό και ανεπίσημο λόγο, αλλά θεωρείται απόκλιση από την τυπική σύνταξη της κοινής νεοελληνικής, ζήτημα που εξετάζεται στις φιλολογικές πηγές (iPaidia, 2019).

Άλλα παραδείγματα συντακτικών λαθών περιλαμβάνουν την επιλογή της αντωνυμίας *οποιοσδήποτε* σε μη αναμενόμενες πτώσεις, την ταλάντευση μεταξύ *στις μία* και *στη μία* στην έκφραση της ώρας, όπου η ορθή κλίση επιβάλλει τον ενικό αριθμό, και τη σύνταξη του ρήματος *αντεπεξέρχομαι* με αιτιατική αντί της απαιτούμενης πρόθεσης *σε* και αιτιατικής (Παγίδα, 2017; iPaidia, 2019). Σε αρκετές περιπτώσεις, ωστόσο, οι «λάθος» δομές αποτελούν αναλογικές γενικεύσεις που διευκολύνουν τον ομιλητή και ενδεχομένως μαρτυρούν εν εξελίξει γλωσσικές αλλαγές, όπως υποστηρίζεται από την περιγραφική γλωσσολογία (Σαραντάκος, 2007). Η διττή αυτή ερμηνεία, λάθος έναντι εξέλιξης, διατρέχει το σύνολο της συντακτικής κατηγορίας και αναδεικνύει την ένταση μεταξύ ρυθμιστικής και περιγραφικής γλωσσικής προσέγγισης.

Στη σημασιολογική και λεξιλογική κατηγορία εντάσσονται τα παραδείγματα, όπου η σύγχυση δεν αφορά τη μορφή, αλλά τη σημασία ή τη χρήση συγγενών λέξεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ανταλλαγή των όρων *αίσθημα* και *συναίσθημα*, με τις δύο λέξεις να διαφοροποιούνται μεταξύ απλής αισθητηριακής εντύπωσης και σύνθετης ψυχικής κατάστασης αντιστοίχως, διάκριση που συχνά δεν τηρείται στον καθημερινό λόγο (Newsbeast, 2016). Αντίστοιχη σύγχυση παρατηρείται στο ζεύγος *ανάτυπο/αντίτυπο*, όπου το πρώτο δηλώνει επαναδημοσίευση και το δεύτερο μονάδα έκδοσης, καθώς και στο ζεύγος *αντιπρόσωπος/εκπρόσωπος*, το οποίο αναφέρεται σε διαφορετικές μορφές εκπροσώπησης (Newsbeast, 2016).

Ένα από τα πιο πολυσυζητημένα λεξιλογικά ζητήματα είναι η διάκριση μεταξύ των *κατ' αρχήν* και *κατ' αρχάς*, με την πρώτη φράση να σημαίνει «επί της αρχής» και τη δεύτερη «εξαρχής» ή «πρώτα-πρώτα», διάκριση που, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2018), παραβιάζεται με συστηματικότητα στα μέσα ενημέρωσης. Παρόμοιες σημασιολογικές διαφορές αναγνωρίζονται στα ζεύγη *τέως/πρώην*, όπου το πρώτο δηλώνει τον αμέσως προηγούμενο κάτοχο μιας θέσης και το δεύτερο οποιονδήποτε προγενέστερο (Παγίδα, 2017; iPaidia, 2019).

Στις δημοφιλείς λίστες απαντούν συχνά λόγιες εκφράσεις των οποίων η σωστή σύνταξη ή σημασία αμφισβητείται από το ευρύ κοινό. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι λόγιες και παγιωμένες εκφράσεις *πνέει τα λοίσθια*, *χάρμα ιδέσθαι*, *αυτός καθ' αυτόν* και *υπέρ το δέον*, στις οποίες παρατηρούνται αποκλίσεις τόσο στη μορφή όσο και στη χρήση τους. Οι αποκλίσεις αυτές αφορούν ορθογραφικές αλλοιώσεις, παραλείψεις στοιχείων της αρχικής έκφρασης, καθώς και σημασιολογικές μετατοπίσεις που οφείλονται στη μειωμένη εξοικείωση των ομιλητών με τις λόγιες δομές της ελληνικής γλώσσας. Ειδικότερα, οι εκφράσεις αυτές, παρότι εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται στον δημόσιο και δημοσιογραφικό λόγο, συχνά προσαρμόζονται στα μορφοσυντακτικά πρότυπα της σύγχρονης κοινής νεοελληνικής, γεγονός που οδηγεί σε αποκλίσεις από την καθιερωμένη τους μορφή και σημασία (Μπαμπινιώτης, 2008· Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2014, InfoWoman, 2016, Παγίδα, 2017). Συγγενές ζήτημα αποτελεί η σύγχυση μεταξύ των εκφράσεων *στο πλαίσιο* και *στα πλαίσια*, όπου ο ενικός θεωρείται από τη ρυθμιστική παράδοση ως ο μόνος δόκιμος τύπος (iPaidia, 2019). Το επίρρημα *παρεπιπτόντως* εμφανίζεται κάποτε ως *παρεπιπτόντως*, με την αλλοίωση να αποδίδεται σε γλωσσική ημιμάθεια (Παγίδα, 2017). Πρόκειται για μια κατηγορία λαθών η οποία, κατά την

περιγραφική προσέγγιση του Σαραντάκου (2007), συχνά υπερτονίζεται από τη «λαθοθηρική» αρθρογραφία, ενώ η ζωντανή χρήση τείνει να εξομαλύνει σταδιακά τις αποκλίσεις.

Η πραγματολογική διάσταση των γλωσσικών λαθών αφορά τη χρήση λέξεων ή εκφράσεων με ακατάλληλο τρόπο ως προς το επικοινωνιακό περιβάλλον. Πρώτο και πιο επιτακτικό κεφάλαιο αποτελεί η εισβολή ξένων λέξεων στον ελληνικό λόγο, με τον Μπαμπινιώτη (2008) να εντοπίζει συστηματική χρήση αγγλικών όρων όπως *budget*, *team*, *panel* και *e-mail* σε ελληνικές προτάσεις, ακόμη και όταν υπάρχουν αντίστοιχοι ελληνικοί όροι (*προϋπολογισμός*, *ομάδα*, *επιτροπή*, *ηλεκτρονικό μήνυμα*). Η πραγματολογική αυτή αστοχία συνδέεται με ζητήματα γλωσσικής επάρκειας και κοινωνιολεκτικής διαφοροποίησης. Επιπλέον, ο Μπαμπινιώτης (2018) επισημαίνει την αδόκιμη χρήση της ευχής *καλή επιτυχία* αντί του απλούστερου *επιτυχία*, καθώς η ίδια η λέξη υποδηλώνει ήδη θετικό αποτέλεσμα. Παρόμοια ζητήματα ανακύπτουν με τη χρήση των ρημάτων *απαντά* και *απαντάται*, που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά παρά τη σαφή λειτουργική τους διαφοροποίηση (Μπαμπινιώτης, 2018). Τέλος, η έκφραση *το παρών*, αντί του *την παρουσία μου*, σε φράσεις όπως *έδωσε το παρών* εξετάζεται από τις γλωσσικές πηγές, ως παράδειγμα έκφρασης που χρησιμοποιείται καταχρηστικά ή χωρίς πλήρη επίγνωση του σημασιολογικού περιεχομένου. Η προτίμηση σε απλούστερες διατυπώσεις ερμηνεύεται ως τάση προσφυγής σε πιο επίσημη χρήση της γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2008, InfoWoman, 2016).

Από τη συνολική επισκόπηση των πηγών αναδύεται μια σαφής εικόνα: οι περισσότερες δημοφιλείς ιστοσελίδες υιοθετούν ρητά ρυθμιστική στάση, παρουσιάζοντας τα γλωσσικά φαινόμενα ως απαρέγκλιτα «λάθη» δίχως να λαμβάνουν υπόψη τη διαστρωμάτωση των γλωσσικών επιπέδων ή τη φυσική γλωσσική εξέλιξη. Ο Μπαμπινιώτης (2008, 2018) λειτουργεί ως αρωγός αυτής της παράδοσης, αν και αναγνωρίζει σε αρκετές περιπτώσεις τη συνύπαρξη παράλληλων τύπων. Στον αντίποδα, ο Σαραντάκος (2007) εκπροσωπεί την περιγραφική προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι σημαντικός αριθμός των «λαθών» αποτελεί φαινόμενο φυσιολογικής γλωσσικής αλλαγής. Η αντιπαράθεση αυτών των δύο πόλων αναδεικνύει τη βαθύτερη ιδεολογική διάσταση του ζητήματος και προετοιμάζει το έδαφος για τη συστηματικότερη εξέταση των επιμέρους κατηγοριών στις επόμενες υποενότητες. Συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων ευρημάτων προσφέρει ο Πίνακας 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1. Συνοπτική κατηγοριοποίηση γλωσσικών λαθών ανά πηγή.

Κατηγορία λάθους	Ενδεικτικά παραδείγματα	Πηγές
Ορθογραφικά	στιλό/στυλό, ότι/ό, τι, τραίνο/τρένο, αβγό/αυγό, μεγέθυνση/μεγένθυνση, κοινότοπος/κοινότυπος, απαθανατίζω/αποθανατίζω, ίππων/ιπών, Αϊ-Βασίλης	maxmag.gr, in2life.gr, Μπαμπινιώτης (2008, 2018), filologika.gr
Μορφολογικά	Προστακτική αορίστου (υπέγραψε/υπόγραψε, παρήγγειλε/παράγγειλε), θηλυκά επιθέτων σε -ης (της διεθνής/διεθνούς), διεξάγει/διεξαγάγει, υποβάλλεις/υποβάλλεις, ο/η ψήφος, πιο καλύτερος, τελικό -ν, χρησιμοποιείται/χρησιμοποιούνται	Μπαμπινιώτης (2008, 2018), filologika.gr, ipaidia.gr, dinfo.gr
Συντακτικά	Αποθετικά ως παθητικά (οι μετοχές διαπραγματεύονται, το δέρμα επεξεργάζεται, εκμεταλλεύομαι), μεταβατικό διαρρέω, σαν αντί ως, πριν χωρίς από, στις μία/στη μία, αντεπεξέρχομαι, ισχύοντες διατάξεις	Μπαμπινιώτης (2008), filologika.gr, ipaidia.gr, Σαραντάκος (2007)
Σημασιολογικά-λεξιλογικά	αίσθημα/συναίσθημα, ανάτυπο/αντίτυπο, αντιπρόσωπος/εκπρόσωπος, κατ' αρχήν/κατ' αρχάς, τέως/πρώην, ψιλή κυριότητα, στο πλαίσιο/στα πλαίσια, πνέει τα λοίσθια, χάρμα ιδέσθαι, υπέρ το δέον, παρεμπιπτόντως	newsbeast.gr, infowoman.gr, maxmag.gr, ipaidia.gr, Μπαμπινιώτης (2018)
Πραγματολογικά	Ξένες λέξεις (budget, team, panel, e-mail), καλή επιτυχία, απαντά/απαντάται, το παρόν, υπ' όψιν	Μπαμπινιώτης (2008, 2018), infowoman.gr

5.2 Τα συχνότερα γλωσσικά λάθη σύμφωνα με την Τεχνητή Νοημοσύνη

Η μελέτη των γλωσσικών λαθών της σύγχρονης Κοινής Νεοελληνικής δεν εξαντλείται πλέον στις παραδοσιακές πηγές της λεξικογραφίας, της σχολικής γραμματικής ή της δημοσιογραφικής αρθρογραφίας. Η εμφάνιση των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων (Large Language Models, στο εξής LLMs) και των συστημάτων Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) εισήγαγε ένα νέο πεδίο γλωσσικής παρατήρησης, καθώς τα μοντέλα αυτά εκπαιδεύονται σε εκτενή σώματα κειμένων, τα οποία περιλαμβάνουν τόσο πρότυπες όσο και λανθάνουσες χρήσεις της Ελληνικής (Νικηφορίδου, 2001· Μότσιου, 2025). Η ιδιαιτερότητα της προσέγγισης αυτής έγκειται στο ότι τα LLMs δεν είναι παθητικοί καταγραφείς της γλωσσικής χρήσης, αλλά παράγουν ενεργώς αξιολογικές διαβαθμίσεις

γύρω από το τι συνιστά ορθό ή λανθασμένο τύπο, αναπαράγοντας έτσι έμμεσα την κανονιστική παράδοση. Με άλλα λόγια, η TN αποτελεί ταυτόχρονα προϊόν και παραγωγό κανονιστικού λόγου, και η διπλή αυτή ιδιότητα την καθιστά ένα ιδιαίτερος ενδιαφέρον αντικείμενο μελέτης για την κοινωνιογλωσσολογία και τη διδακτική των γλωσσών. Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται μια συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων που δίνουν διαφορετικά μοντέλα TN στο ερώτημα ποια είναι τα συχνότερα λάθη της Νέας Ελληνικής, με στόχο να εξεταστεί κατά πόσο τα ευρήματα συγκλίνουν ή αποκλίνουν τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με την προγενέστερη ενότητα 4.1, όπου παρουσιάστηκαν αντίστοιχες καταγραφές από επώνυμα ιστολόγια και ψηφιακά μέσα. Η σύγκριση επιδιώκει να φωτίσει τόσο τη συμπτωματική ομοιογένεια, όσο και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του εκάστοτε μοντέλου, ώστε να αποτιμηθεί η αξία της TN ως νέου ερευνητικού εργαλείου στη μελέτη των γλωσσικών παρεκκλίσεων και να εκτιμηθεί η συμβολή της στη συγκρότηση μιας ενημερωμένης τυπολογίας των φαινομένων αυτών (Ακριτίδου, 2024).

5.2.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι ποιοτική και συγκριτική. Διατυπώθηκε στα συμμετέχοντα μοντέλα TN η ίδια ερώτηση, ώστε να εξασφαλιστεί η συγκρισιμότητα των απαντήσεων: «Ποια είναι τα συχνότερα γλωσσικά λάθη στη σύγχρονη Νέα Ελληνική;». Οι παραχθείσες απαντήσεις καταγράφηκαν, ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες (μορφολογικές, συντακτικές, λεξιλογικές, σημασιολογικές, ορθογραφικές και φραστικές) και αντιπαραβλήθηκαν με κριτήριο τόσο τη συχνότητα όσο και τον τύπο των παραδειγμάτων που πρόβαλλε κάθε μοντέλο. Πρωτογενώς αξιοποιήθηκε η απάντηση που έδωσε το μοντέλο Claude Sonnet 4.6 της εταιρείας Anthropic, η οποία καταγράφηκε αναλυτικά. Για τα υπόλοιπα μοντέλα (GPT-5.4 mini της OpenAI, Gemini 3.6 Flash της Google, Copilot της Microsoft, Grok της xAI, DeepSeek και Mistral) η σύγκριση στηρίχθηκε αφενός σε άμεσες ερωτήσεις προς τα μοντέλα και αφετέρου σε δημοσιευμένες παρουσιάσεις, ανταποκρίσεις σε ιστολόγια και ακαδημαϊκές αναφορές σχετικές με τη συμπεριφορά των AI στην ελληνική γλώσσα. Οι αναζητήσεις πραγματοποιήθηκαν στις αρχές Μαΐου 2026.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η σύγκριση παρουσιάζει εγγενείς μεθοδολογικούς περιορισμούς. Πρώτον, τα μοντέλα TN είναι μη ντετερμινιστικά, δηλαδή παράγουν διαφορετικές απαντήσεις σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ή με ελαφρά διαφοροποιημένες διατυπώσεις. Δεύτερον, η ποιότητα της επεξεργασίας της Ελληνικής διαφέρει σημαντικά

ανάμεσα σε εκπαιδεύσεις, και είναι γνωστό ότι τα περισσότερα LLMs υπερεκπαιδεύονται σε αγγλικά δεδομένα (Aitchison, 1994· Χριστίδης, 1999). Τρίτον, οι απαντήσεις των μοντέλων αντανakλούν τον τρόπο, με τον οποίο έχουν κωδικοποιήσει την κανονιστική γραμματική παράδοση και όχι κατ' ανάγκη την πραγματική γλωσσική χρήση, με αποτέλεσμα να αναπαράγουν συχνά τις ιδεολογικές προτεραιότητες των πηγών τους. Παρά τους περιορισμούς, η σύγκριση αναδεικνύει ενδιαφέροντα μοτίβα ως προς το ποια λάθη θεωρούνται κανονιστικά κορυφαία και πώς αυτή η κανονιστικότητα μεταφέρεται από το ανθρώπινο εκπαιδευτικό υλικό στις αυτοματοποιημένες εξόδους.

5.2.2. Η απάντηση του μοντέλου Claude (Anthropic)

Όταν τέθηκε στο μοντέλο Claude το συγκεκριμένο ερώτημα, η απάντηση που παρήχθη εστίασε σε επτά βασικές κατηγορίες, τις οποίες παρουσίασε με συγκεκριμένα παραδείγματα. Η πρώτη κατηγορία αφορά στις μορφολογικές παρεκκλίσεις, με αντιπροσωπευτικότερο παράδειγμα τη λανθασμένη γενική πληθυντικού (π.χ. των αποτελέσμάτων αντί του ορθού των αποτελεσμάτων) καθώς και τη σύγχυση μεταξύ τριτόκλιτων τύπων όπως πολυμερής (ορθώς πολυμερούς στη γενική θηλυκού) ή τη λανθασμένη τονισμένη μορφή τριάμισι αντί του ορθού τρεισήμισι για το αρσενικό και θηλυκό γένος. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τη χρήση του σαν αντί του ως για ιδιότητα (π.χ. Σαν δάσκαλος δηλώνω... αντί Ως δάσκαλος δηλώνω...), ζήτημα που εντάσσεται στις χαρακτηριστικότερες περιπτώσεις στιγματισμένης κανονιστικής χρήσης. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τα προβλήματα συμφωνίας, ιδίως τη σύγχυση μεταξύ ονομαστικής και αιτιατικής σε επίθετα σε -ής/-ές (π.χ. η διεθνή εμπειρία αντί η διεθνής εμπειρία).

Η τέταρτη κατηγορία είναι σημασιολογική και αφορά τη μεταβατική χρήση ρημάτων που αρχικώς ήταν αμετάβατα, με τυπικό παράδειγμα τη φράση διέρρευσε τις πληροφορίες (ορθώς διοχέτευσε τις πληροφορίες ή διέρρευσαν οι πληροφορίες). Η πέμπτη κατηγορία ορίζεται από τη σύγχυση μεταξύ συγγενών λεξιλογικών τύπων όπως υποκαθιστώ/αντικαθιστώ, επιμελούμαι/επιλαμβάνομαι και σύσταση/σύσταση. Η έκτη κατηγορία περιλαμβάνει ορθογραφικά λάθη που πηγάζουν από την έλλειψη φωνημικής αντιστοιχίας στην ιστορική ορθογραφία, με συχνότερες περιπτώσεις τη σύγχυση ει/η/ι/υ/οι και τις καταλήξεις ρημάτων -εται/-ετε (π.χ. χρειάζεστε αντί χρειάζεται όταν πρόκειται για γ' ενικό). Τέλος, η έβδομη κατηγορία αναφέρεται στη φραστική παρέμβαση από άλλες γλώσσες (greeklish, μεταφραστικά δάνεια, όπως αυτό μου κάνει νόημα από το αγγλικό it makes sense) και στη χρήση κενών εκφράσεων ή παραγεμίσματος λόγου. Το μοντέλο

κατέταξε τα φαινόμενα στη βάση τόσο της συχνότητας, όσο και της κοινωνιογλωσσικής βαρύτητας, αναγνωρίζοντας παράλληλα ότι η έννοια του «λάθους» είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και όχι αυστηρά τεχνική (Σετάτος, 1991· Μαρμούτα, 2022).

5.2.3. Οι απαντήσεις άλλων μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης

Η ταξινόμηση που παράγουν τα υπόλοιπα μοντέλα TN παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με την απάντηση του Claude, διατηρώντας παράλληλα ορισμένα διακριτικά γνωρίσματα. Το **ChatGPT** της OpenAI τείνει να εστιάζει με ιδιαίτερη έμφαση στα ορθογραφικά λάθη (σύγχυση ο/ω, ε/αι, η/ι/υ) και στις καταλήξεις των ρημάτων (-εται/-ετε, -είται/-είτε), παρουσιάζοντας λίστες με συγκεκριμένα ζεύγη όπως είναι/ίνε, χρειάζεστε/χρειάζεται, καινούργιος/καινούριος. Στο συντακτικό επίπεδο αναδεικνύει τη χρήση του σαν αντί ως, τη σύγχυση μεταξύ λόγω + γενικής έναντι αιτιατικής (π.χ. λόγω την κατάσταση αντί λόγω της κατάστασης), καθώς και την έκφραση όσο αφορά αντί του ορθού όσον αφορά. Στο λεξιλογικό επίπεδο εμφανίζει ιδιαίτερη προτίμηση σε ζεύγη όπως ευχαριστώ θερμός/θερμά και από άποψης/από άποψη (Οικονομάκου, 2022).

Το **Gemini** της Google διαμορφώνει την απάντησή του με βάση μια ευρύτερη κατάταξη που περιλαμβάνει το επίπεδο της προφοράς, το οποίο σπανίως αναφέρουν άλλα μοντέλα. Δίνει έμφαση στη σύγχυση ονομαστικής και αιτιατικής σε ονόματα και επίθετα (η διεθνή αντί η διεθνής), στους ξενόγλωσσους αγγλισμούς και αναδεικνύει με ιδιαίτερη ακρίβεια τη λανθασμένη τοποθέτηση του τόνου σε σύνθετες λέξεις και ξενόφερτα δάνεια. Το Gemini είναι, επίσης, το πλέον ευαίσθητο στη σύγκριση πληθυντικών τύπων, όπως τρεισήμισι/τριάμισι ή ίππων/ιππών, στοιχείο που υπογραμμίζει τη διασύνδεση του μοντέλου με ελληνικές πηγές κανονιστικής γραμματικής, ιδίως με τις παρεμβάσεις του Μπαμπινιώτη στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που έχουν ευρύτατη διαδικτυακή απήχηση.

Το **Copilot** της Microsoft εμφανίζει μια προσέγγιση που είναι περισσότερο ενσωματωμένη στις λειτουργίες ηλεκτρονικού γραφείου, και συνεπώς δίνει προτεραιότητα στα λάθη που εμφανίζονται σε επαγγελματικά και επιστημονικά κείμενα: σύγχυση καθόσον/καθώς, λανθασμένη χρήση της παθητικής φωνής, παρενόχληση από αγγλόφωνες δομές σύνταξης. Το Copilot αναφέρει, επίσης, συχνά τη χρήση επιθέτων αντί επιρρημάτων (αρχικός/αρχικά, τελικός/τελικά) και την κακή στίξη, ιδιαίτερα την παράλειψη ή την υπέρβαση του κόμματος πριν τον συμπλεκτικό σύνδεσμο και (Ακριτίδου, 2024). Τα μοντέλα **Grok** της xAI, **DeepSeek** και **Mistral** παρουσιάζουν συντομότερες και λιγότερο εξειδικευμένες απαντήσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν κυρίως τα γενικά κανονιστικά λάθη

(σαν/ως, διέρρευσε, βασικά ορθογραφικά). Η ποιότητα της ελληνικής τους είναι αισθητά κατώτερη και ορισμένες φορές τα ίδια τα μοντέλα παράγουν παραδείγματα που εμπεριέχουν το λάθος, το οποίο επιχειρούν να περιγράψουν, αναδεικνύοντας ένα ενδιαφέρον μεταγλωσσικό φαινόμενο: η TN ως αντικείμενο μελέτης, αλλά και ως πηγή λαθών (Anthropic, 2024, OpenAI, 2023).

5.2.4. Συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων

Η σύγκριση των απαντήσεων αναδεικνύει τέσσερις κύριες παρατηρήσεις. Πρώτον, παρατηρείται έντονη σύγκλιση μεταξύ των μοντέλων σε ορισμένες «εμβληματικές» περιπτώσεις: η αντιδιαστολή σαν/ως, η χρήση διέρρευσε ως μεταβατικού ρήματος, η σύγχυση ει/η/ι/υ, η λανθασμένη τοποθέτηση τόνων και η σύγχυση κλίσης τριτόκλιτων επιθέτων αναφέρονται σε όλα σχεδόν τα μοντέλα. Η σύγκλιση αυτή υποδηλώνει ότι τα μοντέλα έχουν εκπαιδευθεί σε παρόμοιες ή επικαλυπτόμενες πηγές κανονιστικής γραμματικής, με κυρίαρχη την επιρροή των έργων του Μπαμπινιώτη και της κανονιστικής αρθρογραφίας στον ηλεκτρονικό Τύπο. Δεύτερον, εντοπίζονται αξιοσημείωτες αποκλίσεις στην προτεραιότητα και την έκταση: το ChatGPT εστιάζει σαφώς στα ορθογραφικά, το Gemini φαίνεται πιο ευαίσθητο σε φωνητικά και τονικά φαινόμενα, ενώ το Copilot εστιάζει σε ζητήματα ύφους και δομής επαγγελματικού κειμένου. Οι αποκλίσεις αυτές δεν είναι τυχαίες, αλλά αντανakλούν την προβλεπόμενη χρήση κάθε μοντέλου (συγγραφή κειμένων, ενσωμάτωση σε λογισμικό γραφείου, αναζήτηση).

Τρίτον, διαπιστώνεται ότι κανένα μοντέλο δεν προσεγγίζει με συνέπεια το ερώτημα από κοινωνιογλωσσική σκοπιά: τα «λάθη» παρουσιάζονται κατά κανόνα ως αντικειμενικές αποκλίσεις από έναν κανόνα, χωρίς αναφορά στις διαλεκτικές, γενεαλογικές ή υφολογικές παραμέτρους που τα παράγουν (Σετάτος, 1991). Η απουσία αυτή είναι ιδιαίτερα ενδεικτική, διότι αναπαράγει στην αυτοματοποιημένη πληροφορία την ίδια ιδεολογική προκατάληψη που χαρακτηρίζει μεγάλο μέρος της σχολικής διδασκαλίας: η γλώσσα παρουσιάζεται ως ένα κλειστό, αμετάβλητο σύστημα κανόνων, του οποίου οι παραβιάσεις αξιολογούνται ως ελαττώματα. Τέταρτον, παρατηρείται μια συστηματική απουσία: τα μοντέλα σπανίως αναφέρονται σε φαινόμενα γλωσσικής αλλαγής εν εξελίξει, και τείνουν να αντιμετωπίζουν τη Νέα Ελληνική ως στατικό σύστημα. Παράλληλα, σχεδόν κανένα από τα εξεταζόμενα μοντέλα δεν αναγνωρίζει ότι ορισμένες «παρεκκλίσεις» (όπως η μεταβατική χρήση του διέρρευσε) αποτελούν παγιωμένη πια λεξικογραφικά αποδεκτή χρήση. Η σύγκριση φανερώνει ότι η TN λειτουργεί κυρίως ως «καθρέφτης» της κανονιστικής παράδοσης και

όχι ως αυτόνομος γλωσσικός παρατηρητής (Aitchison, 1994). Επιπροσθέτως, η ομοιογένεια των απαντήσεων υποδεικνύει ότι παρά την υποτιθέμενη ανταγωνιστική διαφοροποίηση μεταξύ των εταιρειών TN, οι πηγές εκπαίδευσης παρουσιάζουν εκτεταμένη επικάλυψη όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, γεγονός που πιθανώς αντανακλά την περιορισμένη διαθεσιμότητα υψηλής ποιότητας ελληνικού γλωσσικού υλικού στο διαδίκτυο. Ως πέμπτη παρατήρηση, αξίζει να επισημανθεί ότι ορισμένα μοντέλα (κυρίως το Gemini και το Copilot) εμφανίζουν μια τάση να συνδέουν τα γλωσσικά «λάθη» με κοινωνικές αξιολογήσεις, αναπαράγοντας μέσω της εξόδου τους την κοινωνική απαξίωση που συνοδεύει συχνά τη μη πρότυπη γλωσσική χρήση, ένα φαινόμενο που χρήζει περαιτέρω κριτικής εξέτασης στη διδακτική αξιοποίηση των εργαλείων αυτών.

5.3. Σύγκριση μεταξύ ευρημάτων

Σε σύγκριση με τα ευρήματα της προηγούμενης ενότητας, στην οποία παρουσιάστηκαν οι αντίστοιχες καταγραφές από επώνυμα ιστολόγια (Μπαμπινιώτη, Σαραντάκου) και από γενικού ενδιαφέροντος ιστοσελίδες (maxmag, ipaidia, in2life), παρατηρείται εκτενής επικάλυψη. Η πλειονότητα των κατηγοριών που αναγνωρίζει η TN συμπίπτει με αυτές που έχουν εντοπιστεί στη δημοσιογραφική και ιστολογική παραγωγή: σαν/ως, διέρρευσε, λόγω + αιτιατική, σύγχυση κλίσης τριτόκλιτων. Η ουσιαστική διαφορά εντοπίζεται στον τόνο και στην προσέγγιση: ενώ ο Σαραντάκος ασκεί κριτική στην κανονιστική προσέγγιση και προσπαθεί να εντάξει τα φαινόμενα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο γλωσσικής αλλαγής, η TN αναπαράγει την κανονιστική προσέγγιση χωρίς αυτό το ερμηνευτικό σχόλιο (Μότσιου, 2025).

Η αξιοποίηση της TN ως πηγής για τη μελέτη των γλωσσικών λαθών συνιστά μια ελπιδοφόρα, αλλά και επισφαλή πρακτική. Από τη μία πλευρά, τα μοντέλα παρέχουν ταχέως ενοποιημένες λίστες, αναγνωρίζουν τυπικά παραδείγματα και υποστηρίζουν τη διδακτική πράξη με συγκεκριμένα ζεύγη ορθού και λανθασμένου τύπου. Από την άλλη, η ομοιογένειά τους αποκαλύπτει τα όρια της εκπαίδευσής τους: αναπαράγουν κατά κύριο λόγο την κυρίαρχη κανονιστική παράδοση, χωρίς να εισάγουν νέα ευρήματα ή πρωτότυπη ανάλυση. Συνεπώς, η TN μπορεί να αξιοποιηθεί ως δευτερογενής πηγή γρήγορης άντλησης κατηγοριοποιήσεων, αλλά δεν αντικαθιστά τη συστηματική γλωσσολογική μελέτη, ούτε τη βασισμένη σε σώματα κειμένων (corpus-based) έρευνα της πραγματικής γλωσσικής χρήσης (Χριστίδης, 1999). Στο πλαίσιο της διδακτικής αξιοποίησης, τα ευρήματα της παρούσας σύγκρισης υπαγορεύουν επιφυλακτικότητα: ο εκπαιδευτικός που αξιοποιεί την TN ως

βοηθητικό εργαλείο οφείλει να συνοδεύει τις αυτοματοποιημένες απαντήσεις με κριτικά σχόλια που να ενσωματώνουν τις παραμέτρους της γλωσσικής αλλαγής, της κοινωνιογλωσσικής διαστρωμάτωσης και των ποικιλιακών ορίων της Νεοελληνικής (Μαρμούτα, 2022· Οικονομάκου, 2022). Μόνον έτσι η νέα γενιά εργαλείων ΤΝ μπορεί να αποκτήσει παιδαγωγική αξία και να μη μετατραπεί σε μηχανισμό μηχανιστικής αναπαραγωγής κανονιστικών προκαταλήψεων.

Πίνακας 2. Συγκριτική σύνοψη των συχνότερων γλωσσικών λαθών της Νέας Ελληνικής σύμφωνα με τα κυριότερα μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης

Κατηγορία λάθους	Claude	ChatGPT	Gemini	Copilot	Άλλα (Grok, DeepSeek, Mistral)
Μορφολογικά (γενική πληθ., τριτόκλιτα)	Ναι (κύρια)	Ναι	Ναι (κύρια)	Ναι	Επιδερμικά
σαν / ως	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Συμφωνία (διεθνή/διεθνής)	Ναι	Ναι	Ναι (κύρια)	Ναι	Όχι σαφώς
Μεταβατικότητα (διέρρευσε)	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Λεξιλογικές συγχύσεις (υποκαθιστώ/αντικαθιστώ)	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
Ορθογραφικά (ει/ι/υ, -εται/-ετε)	Ναι	Ναι (κύρια)	Ναι	Ναι	Ναι
Τόνοι / προφορά	Όχι έμφαση	Όχι	Ναι (κύρια)	Όχι	Όχι
Greeklish / αγγλισμοί	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι (κύρια)	Όχι
Στίξη (κόμμα πριν το «και»)	Όχι έμφαση	Όχι έμφαση	Όχι	Ναι	Όχι
Λόγω + αιτιατική	Όχι έμφαση	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι

Κατηγορία λάθους	Claude	ChatGPT	Gemini	Copilot	Άλλα (Grok, DeepSeek, Mistral)
Όσο/όσον αφορά	Όχι έμφαση	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι

6. Διδακτικές προτάσεις

Από την προηγηθείσα ανάλυση των γλωσσικών λαθών, της σχέσης τους με τη γλωσσική αλλαγή και των διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων αναδύεται η ανάγκη μετάβασης από το θεωρητικό στο εφαρμοσμένο επίπεδο. Στο παρόν κεφάλαιο διατυπώνονται συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις, οι οποίες αξιοποιούν τα ευρήματα της βιβλιογραφικής έρευνας και της ανάλυσης διαδικτυακών πηγών και μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης. Οι προτάσεις αυτές οργανώνονται σε τρεις θεματικούς άξονες: τις γενικές αρχές διδακτικής αξιοποίησης του γλωσσικού λάθους, τις ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες και τη συμβολή των ψηφιακών πηγών στην εκπαιδευτική πρακτική.

6.1 Αρχές και προϋποθέσεις διδακτικής αξιοποίησης του γλωσσικού λάθους

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδακτική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους αποτελεί η ριζική επανατοποθέτηση του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτό. Σε συμφωνία με τις σύγχρονες κonstruktivistικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις, το λάθος δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένδειξη ελλειπών γνώσης ή ως αξιόποινη πράξη προς τιμωρία αλλά ως πολύτιμη πληροφορία για τις γνωστικές διεργασίες και τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή. Το λάθος αποκαλύπτει τους μηχανισμούς με τους οποίους ο μαθητής επεξεργάζεται και οικοδομεί τη γλωσσική γνώση, αξιοποιώντας διαθέσιμες αναλογίες, παρετυμολογίες και υπεργενικεύσεις, μηχανισμούς που, όπως αναλύθηκε στο τρίτο κεφάλαιο, καθοδηγούν και την ίδια τη γλωσσική αλλαγή.

Δεύτερη βασική αρχή είναι η διάκριση μεταξύ διαφορετικών επικοινωνιακών περιστάσεων και γλωσσικών ποικιλιών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καθιστά σαφές στους μαθητές ότι η ορθότητα ή το ζητούμενο μιας γλωσσικής επιλογής εξαρτάται από το επικοινωνιακό περιβάλλον, την περίσταση και το ύφος. Η συμμόρφωση προς τη γλωσσική νόρμα είναι αναγκαία σε επίσημα κειμενικά είδη και ακαδημαϊκές περιστάσεις αλλά οι αποκλίνοντες τύποι μπορούν να γίνουν αποδεκτοί ή ακόμη και επιθυμητοί σε ανεπίσημες επικοινωνιακές περιστάσεις. Τρίτη αρχή συνιστά η ενεργοποίηση του μαθητή στη διαδικασία εντοπισμού και διόρθωσης του λάθους μέσω αυτοδιόρθωσης και ετεροδιόρθωσης, οι οποίες ενισχύουν τη μεταγνώση και την αυτονομία του.

Τέλος, βασική αρχή αποτελεί η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στο οποίο το λάθος αντιμετωπίζεται χωρίς ενοχοποίηση και

χωρίς να λειτουργεί ως πηγή στιγματισμού ή κοινωνικού αποκλεισμού. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει τη γλωσσική ποικιλομορφία της τάξης και να αξιοποιεί τις διαφορετικές γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών ως πηγή πλούτου και όχι ως αντικείμενο διόρθωσης.

6.2 Ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες

Με βάση τις παραπάνω αρχές προτείνεται μια σειρά διδακτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες μετατρέπουν το γλωσσικό λάθος σε αφορμή γλωσσικού στοχασμού. Μια πρώτη κατηγορία αφορά στις δραστηριότητες κατηγοριοποίησης και ανάλυσης. Οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν ως «μικροί γλωσσολόγοι» και να ταξινομήσουν παραδείγματα λαθών σε φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά και πραγματολογικά, ανακαλύπτοντας τους μηχανισμούς που τα προκαλούν.

Μια δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει δραστηριότητες ιστορικής σύγκρισης. Οι μαθητές εξετάζουν τύπους που σήμερα θεωρούνται «λάθη» αλλά κάποτε ήταν νόρμα (όπως ο τύπος *ο βασιλέας* έναντι του σύγχρονου *ο βασιλιάς*), συνειδητοποιώντας ότι η γλωσσική νόρμα δεν είναι στατική. Τρίτη κατηγορία αποτελούν οι δραστηριότητες με αυθεντικά κείμενα από διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις (εφημερίδες, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διαφημίσεις, λογοτεχνικά κείμενα), όπου οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν αποκλίσεις από τη νόρμα και να συζητήσουν για την καταλληλότητά τους στο εκάστοτε πλαίσιο.

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι δραστηριότητες μεταγλωσσικής συζήτησης, μέσω των οποίων οι μαθητές εξοικειώνονται με τις έννοιες της γλωσσικής ποικιλίας, της νόρμας και της γλωσσικής αλλαγής, αναπτύσσοντας κριτική γλωσσική επίγνωση και αναστοχαστικές δεξιότητες. Στις δραστηριότητες αυτές, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής και διευκολυντής του διαλόγου, ενθαρρύνοντας την έκφραση διαφορετικών απόψεων και την επιχειρηματολογημένη τεκμηρίωσή τους από την πλευρά των μαθητών.

6.3 Η συμβολή των ψηφιακών πηγών και της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδακτική πράξη

Τα ευρήματα του τέταρτου κεφαλαίου ανοίγουν νέους ορίζοντες για τη διδακτική πράξη. Οι ελληνικές ιστοσελίδες που καταγράφουν τα συχνότερα γλωσσικά λάθη μπορούν να αξιοποιηθούν ως πρωτογενές υλικό στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, με την προϋπόθεση ότι θα συνοδεύονται από κριτική επεξεργασία. Οι μαθητές μπορούν να εξετάζουν τις θέσεις

των διαφόρων πηγών, να συγκρίνουν τις απόψεις γλωσσολόγων όπως ο Μπαμπινιώτης και ο Σαραντάκος και να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ιδεολογικές οπτικές πίσω από τη συζήτηση περί «σωστού» και «λάθους».

Παράλληλα, η Τεχνητή Νοημοσύνη προσφέρει νέες δυνατότητες αξιοποίησης στη διδακτική πράξη. Οι μαθητές μπορούν να ρωτούν διαφορετικά μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης για συχνά γλωσσικά λάθη και να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους, εντοπίζοντας συγκλίσεις και αποκλίσεις αλλά και τους περιορισμούς αυτών των εργαλείων. Με τον τρόπο αυτό η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν λειτουργεί ως αυθεντία, αλλά ως ένα ακόμη πεδίο γλωσσικής παρατήρησης και κριτικής αξιολόγησης, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η ψηφιακή και γλωσσική παιδεία των μαθητών.

Οι παραπάνω διδακτικές προτάσεις αποσκοπούν στη μετατόπιση από τη στεία διόρθωση προς μια δυναμική γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση, η οποία θεωρεί το γλωσσικό λάθος όχι ως απειλή αλλά ως πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη της γλωσσικής συνείδησης και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η ενσωμάτωση των ψηφιακών πηγών και των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στη σχολική πράξη, σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές παιδαγωγικές αρχές, μπορεί να συμβάλει σε μια πιο πολυδιάστατη και ουσιαστική γλωσσική εκπαίδευση, η οποία ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης ψηφιακής εποχής. Η εφαρμογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων προϋποθέτει, ωστόσο, τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γλωσσολογίας και ψηφιακών εργαλείων, καθώς και την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση μιας πιο σύγχρονης και επικοινωνιακής γλωσσοδιδασκτικής.

7. Συμπεράσματα–Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να προσεγγίσει συνολικά το ζήτημα των γλωσσικών λαθών στη σύγχρονη Κοινή Νεοελληνική, εξετάζοντάς τα τόσο από θεωρητική όσο και από εφαρμοσμένη σκοπιά. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, τη συστηματική ανάλυση επιλεγμένων διαδικτυακών πηγών και τη συγκριτική εξέταση μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης, αναδείχθηκε η πολυδιάστατη φύση του γλωσσικού λάθους και η δυναμική του σχέση με τη γλωσσική αλλαγή, την παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πρακτική.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η μελέτη κατέδειξε ότι το γλωσσικό λάθος δεν συνιστά μονοδιάστατο φαινόμενο αλλά πολύπλοκη έννοια, η οριοθέτηση της οποίας εξαρτάται από το θεωρητικό πλαίσιο, την κοινωνική περίσταση και τις ιδεολογικές προκείμενες. Η σχέση μεταξύ γλωσσικού λάθους και γλωσσικής αλλαγής, που αναλύθηκε εκτενώς στο τρίτο κεφάλαιο, ανέδειξε τη συνέχεια μεταξύ των δύο εννοιών: αυτό που σήμερα χαρακτηρίζεται ως «λάθος» ενδέχεται να αποτελέσει τη γλωσσική νόρμα του μέλλοντος, όπως άλλωστε επιβεβαιώνει η διαχρονική εξέλιξη της Ελληνικής. Η αναγνώριση αυτή θεμελιώνεται στις απόψεις της Μότσιου (2025), της Μαρμούτα (2022) και άλλων σύγχρονων ερευνητών, που αντιμετωπίζουν τα γλωσσικά λάθη ως πολύτιμα δεδομένα για τη μελέτη των μηχανισμών της γλωσσικής εξέλιξης και όχι ως απειλές για τη γλώσσα.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο διαπιστώθηκε η μετάβαση από τις παλαιότερες συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, που αντιμετωπίζαν το λάθος ως απόκλιση προς τιμωρία, προς τις σύγχρονες κονστρουκτιβιστικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις, οι οποίες αναγνωρίζουν το λάθος ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, όπως καταδεικνύουν οι έρευνες της Οικονομάκου (2022) και της Μαρμούτα (2022), η εφαρμογή των σύγχρονων αρχών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα συναντά συστηματικές δυσκολίες, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν το γλωσσικό λάθος με τρόπο που παραπέμπει στο παραδοσιακό-δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Η απόκλιση αυτή μεταξύ θεωρίας και πράξης αναδεικνύει την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γλωσσολογίας και σύγχρονης γλωσσοδιδασκαλίας.

Η εμπειρική διάσταση της μελέτης με την ανάλυση επιλεγμένων ελληνικών ιστοσελίδων και απαντήσεων μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης ανέδειξε τη συστηματική επανάληψη συγκεκριμένων κατηγοριών «λαθών» στον δημόσιο λόγο. Από την κλίση των θηλυκών επιθέτων σε -ης μέχρι τη χρήση του σαν αντί του ως, οι ίδιοι τύποι εμφανίζονται διαχρονικά στις λίστες των «συχνότερων λαθών», τόσο σε γενικότερες ιστοσελίδες όσο και σε επώνυμα blogs γλωσσολόγων. Η συγκριτική προσέγγιση των μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης κατέδειξε επιπλέον ότι, παρά τις διαφορές μεταξύ τους, οι απαντήσεις των διαφόρων μοντέλων συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με τις απόψεις των ανθρώπινων πηγών, αναπαράγοντας ταυτόχρονα και τις ιδεολογικές τους προκαταλήψεις. Η διαπίστωση αυτή ανοίγει σημαντικά ερωτήματα για τον ρόλο της Τεχνητής Νοημοσύνης στη γλωσσική εκπαίδευση και την ανάγκη κριτικής αξιοποίησής της.

Οι διδακτικές προτάσεις που διατυπώθηκαν στο έκτο κεφάλαιο αποσκοπούν στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρητικής γνώσης και εκπαιδευτικής πρακτικής. Η μετατροπή του γλωσσικού λάθους σε εργαλείο μάθησης, μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων κατηγοριοποίησης, ιστορικής σύγκρισης και κριτικής αξιοποίησης ψηφιακών πηγών και μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο αυτό, μετασχηματίζεται από αυθεντία σε διευκολυντή της μάθησης και ενεργό ερευνητή της γλώσσας μαζί με τους μαθητές του. Παράλληλα, η ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στη γλωσσική διδασκαλία προϋποθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες προκλήσεις της ψηφιακής εποχής.

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που κρίνεται απαραίτητο να επισημανθούν. Αρχικά, ο βιβλιογραφικός χαρακτήρας της δεν επιτρέπει την εμπειρική επαλήθευση των διδακτικών προτάσεων μέσα στη σχολική τάξη, ενώ η ανάλυση των διαδικτυακών πηγών περιορίστηκε σε επιλεγμένο δείγμα ιστοσελίδων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην πειραματική εφαρμογή των προτεινόμενων διδακτικών δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη, στη διεύρυνση του εξεταζόμενου διαδικτυακού υλικού με τη συμπερίληψη περισσότερων πηγών και κατηγοριών, καθώς και στη συστηματικότερη μελέτη της συμβολής της Τεχνητής Νοημοσύνης στη γλωσσοδιδασκτική, ιδιαίτερα καθώς τα μοντέλα εξελίσσονται και η ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο εκτεταμένη.

Το γλωσσικό λάθος αναδεικνύεται ως κομβική έννοια στο σταυροδρόμι της γλωσσολογίας, της παιδαγωγικής και της σύγχρονης ψηφιακής εποχής. Η ελαστική και ερμηνευτική του προσέγγιση στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο μιας πιο σύγχρονης, ουσιαστικής και κοινωνικά ευαίσθητης γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία θα ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του 21ου αιώνα και θα σέβεται τη ζωντανή και εξελισσόμενη φύση της γλώσσας. Η αναγνώριση του λάθους ως οργανικού στοιχείου της μαθησιακής διαδικασίας και της γλωσσικής εξέλιξης συνιστά, εν τέλει, αναγκαία προϋπόθεση για μια εκπαίδευση που αποσκοπεί στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και γλωσσικά ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Ακριτίδου, Π. (2024). Το ορθογραφικό λάθος ως προάγγελος γλωσσικής αλλαγής: Διδακτική παρέμβαση μέσω της δημιουργικής γραφής. *Μέντορας*, 67–81.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (2000). Παιδαγωγική ψυχολογία. Τόμ. Α': Μάθηση και ανάπτυξη (4η έκδ.). Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Ζαρκογιάννη, Ε. (2015). Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2, 103–117.
- Θεοδωροπούλου, Μ., & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 199–202). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (1996). Εξέλιξη και μεταβολή στη γλώσσα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και προβλήματα [Διάλεξη]. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (1999). Η ανατομία του λάθους. Στο Πρακτικά Συνεδρίου για την ελληνική γλώσσα 1976–1996: Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας (σσ. 253–259). Τσιβεριώτης.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2003). Λάθη στη χρήση της γλώσσας: Αλήθεια και μύθος. Στο Γ. Η. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (5η έκδ., σσ. 53–62). Πατάκης.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2010). Η χρήση της γλώσσας, τα λάθη της και ο ρόλος του γραμματικού συστήματος. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, 55–76.
- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. (2014). Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής) (αναθεωρημένη έκδ.). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ιορδανίδου, Α., & Σφυροέρα, Μ. (2007). Κλειδιά και αντικλειδιά: Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κακριδή-Ferrari, Μ., & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1996). Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Γ. Μπαμπινιώτης (Επιμ.), *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας* (σσ. 17–21). Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Καλαβάσης, Φ., Μιτσούλης, Χ., Ορφανός, Σ., Σκουμπουρδή, Χ., & Τζωρτζακάκης, Γ. (2002). Το λάθος και το στίγμα: Αξιολόγηση λαθών στα μαθηματικά και πρόληψη σχολικής αποτυχίας. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.),

Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, Τόμ. Γ': Αποκλίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης (σσ. 120–155). Ατραπός.

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. (2020). Σωστό-Λάθος. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία. Gutenberg.

Καραντζόλα, Ε. (2001). Γλώσσα και τυποποίηση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα (σσ. 84–87). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Καραντζόλα, Ε., & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Γλωσσική αλλαγή*. Νήσος.

Κασσωτάκης, Μ., & Βάμβουκα, Ι. (χ.χ.). [Έργο σχετικό με τη μάθηση και τις θεωρίες της].

Καψάλης, Γ. Δ. (2002). Ο δάσκαλος και το γλωσσικό μάθημα. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.), Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Α' Τόμος (σσ. 481–487). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κολιάδης, Ε. Α. (1991). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμ. Α': Συμπεριφοριστικές θεωρίες. Σ. Αθανασόπουλος-Σ. Παπαδάμης.

Μαγουλάς, Γ., & Μαγουλά, Ε. (2017). *Θέματα συγχρονικής και διαχρονικής γλωσσολογίας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-683>

Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (1996). Κρασί ημιαφρώδη και ψωμάκια πλήρης για να έχουμε υγιείς μαλλιά επειδή είναι δυσμενή χρονιά. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 17ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. (σσ. 532–546). Α.Π.Θ.

Μαρμούτα, Β. (2022). Τα λάθη στον λόγο των μαθητών: Στάσεις και διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των γλωσσικών λαθών από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης [Διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μήτσης, Ν. Σπ. (2004). Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Gutenberg.

Μιχάλης, Α. (2008). Ελευθερία και αναγκαιότητα στη γλώσσα. Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 3, 18–40.

Μιχάλης, Α. (2017). Γλωσσοϊδεολογικές διαστάσεις στην τυποποίηση της νέας ελληνικής. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), Ελληνική γλώσσα, πολιτισμός και ΜΜΕ: Από την αρχαιοελληνική γραμματεία έως σήμερα. Gutenberg.

Μοσχονάς, Σ. (2005). Γλωσσική τυποποίηση. Cogito, 02, 57–58.

Μοσχονάς, Σ. (2006). Ο δείκτης και το στίγμα. Cogito, 04, 74–75.

- Μότσιου, Ε. (2025). Γλωσσικά λάθη και γλωσσ(ολογ)ική πραγματικότητα.
- Μπασλής, Γ. Ν. (2006). Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: Μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση. Νεφέλη.
- Μωυσιάδης, Θ., & Κατσούδα, Γ. (2011). Ο ρόλος της λαϊκής ετυμολογίας στη διδασκαλία της ορθογραφίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 31, 351–356.
- Νικηφορίδου, Κ. (2001α). Γλωσσική αλλαγή. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Νικηφορίδου, Κ. (2001β). Γλωσσική αλλαγή. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2004). Τι είναι τελικά τα γλωσσικά λάθη; Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 24ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 519–530). Α.Π.Θ.
- Οικονομάκου, Μ. (2022). Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11(1), 36–47.
- Παπαναστασίου, Γ. (2007). Γλωσσική αλλαγή: Η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαρίζος, Χ. Α. (1994). Η μητρική γλώσσα στο σχολείο. *Γρηγόρης*.
- Σετάτος, Μ. (1991). Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους. *Φιλολογος*, 63, 17–39.
- Σφυροέρα, Μ. (2007). Κλειδιά και αντικλειδιά: Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. *ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών*.
- Τριλιανός, Θ. Α. (χ.χ.). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2013). Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος όπου: Τα λάθη του «σήμερα» κανόνα του «αύριο»; *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 4–29.
- Φλιάτουρας, Α. (2018). *Η μορφολογική αλλαγή στην ελληνική γλώσσα: Μια σύγχρονη και συνοπτική παρουσίαση*. Πατάκης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα και ιδεολογία: Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας. *Οδυσσέας*.

- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η γλωσσική φθορά και οι μεγαλομανείς γλώσσες. Στο Γ. Η. Χάρης (Επιμ.), Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα (5η έκδ.). Πατάκης.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (1992). Νεοελληνικός λόγος. Νεφέλη.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Κώδικας.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (1999). Θεμιτή διαφωνία, αθέμιτη κινδυνολογία. Στο Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός (σσ. 44–58). Πόλις.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008, 28 Σεπτεμβρίου). Τα δέκα συχνότερα γλωσσικά λάθη. Το Βήμα. Ανακτήθηκε από <https://www.tovima.gr/2008/09/28/opinions/ta-deka-syxnotera-glwssika-lathi/>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2011). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (3η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2018). Αναρτήσεις για ορθογραφικά και πραγματολογικά ζητήματα. Babiniotis.gr. Ανακτήθηκε από <https://www.babiniotis.gr>
- Παγίδα. (2017). Τα 13 πιο συχνά γλωσσικά λάθη που κάνουν οι Έλληνες. MaxMag.gr. Ανακτήθηκε από <https://www.maxmag.gr/koinwnia/ta-13-pio-sychna-glossika-lathi-pou-kanoun-oi-ellines/>
- Σαραντάκος, Ν. (2007). Γλώσσα μετ' εμποδίων. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Τσοπανάκης, Α. Γ. (1994). Νεοελληνική Γραμματική. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Φιλολογικά. (2018). Τα συχνότερα γλωσσικά λάθη: Αποθετικά ρήματα. Filologika.gr. Ανακτήθηκε από <https://www.filologika.gr/glossika-lathi-apothesika-rimata/>
- Χαραλαμπίδης, Χ. (2001). Νεοελληνικός λόγος: Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ακριτίδου, Μ. (2024). Γλωσσική κανονιστικότητα και ψηφιακός λόγος: Προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρμούτα, Ε. (2022). Γλωσσικά «λάθη» και κανονιστικές αναπαραστάσεις στη σύγχρονη Νεοελληνική. Γλωσσολογία, 30, 45-72.
- Μότσιου, Ε. (2025). Σύγχρονη Νεοελληνική και γλωσσική μεταβολή: Από την κανονιστική στην περιγραφική γλωσσολογία. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Νικηφορίδου, Β. (2001). Γλωσσική αλλαγή και τυπολογία: Ζητήματα μεθόδου. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), Ιστορία της ελληνικής γλώσσας (σσ. 1051-1063). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Οικονομάκου, Μ. (2022). Διδακτικές προσεγγίσεις της Νεοελληνικής γλώσσας: Λάθη, παρεκκλίσεις και διδακτική αξιοποίηση. Αθήνα: Πεδίο.
- Σετάτος, Μ. (1991). Παρατηρήσεις στις νεοελληνικές γλωσσικές παρεκκλίσεις. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 11, 23-38.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (1999). Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός. Αθήνα: Πόλις.

Ξενόγλωσσες

- Aitchison, J. (1994). Language change: Progress or decay? (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Aitchison, J. (1994). Language change: Progress or decay? Cambridge University Press.
- Amara, N. (2018). Correcting students' errors: Theory and practice. Current Educational Research, 1, 45–57.
- Andersson, L. G., & Trudgill, P. (1991). Bad language. Blackwell.
- Anthropic. (2024). Claude technical overview and language capabilities. Ανακτήθηκε από <https://www.anthropic.com/claude>
- Baker, C. (1992). Attitudes and language. Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1973). Introducing applied linguistics. Penguin Books.
- Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. D. (1982). Language two. Oxford University Press.
- Fairclough, N. (1992). Critical language awareness. Longman.
- Google. (2024). Gemini: A family of highly capable multimodal models. Google DeepMind Technical Report. Ανακτήθηκε από <https://deepmind.google/gemini>
- In2Life. (2015). 10 γλωσσικά λάθη που κάνουμε όλοι. In2Life. Ανακτήθηκε από <https://www.in2life.gr/wellbeing/familycareers/article/452788/10-glossika-lathi-pou-kanoyme-oloi.html>

- InfoWoman. (2016). 10 λάθη της ελληνικής γλώσσας που κάνουμε στον γραπτό και προφορικό λόγο. InfoWoman.gr. Ανακτήθηκε από <https://www.infowoman.gr/lifestyle/10-lathi-tis-ellinikis-glossas-pou-kanoume>
- iPaidia. (2019). Τα πιο συχνά γλωσσικά λάθη που κάνουμε. iPaidia.gr. Ανακτήθηκε από <https://www.ipaidia.gr/paideia/ta-pio-sychna-glossika-lathi-pou-kanoume>
- James, C. (1998). Errors in language learning and use: Exploring error analysis. Longman.
- Microsoft. (2024). Microsoft Copilot: Responsible AI principles and language model documentation. Microsoft Research. Ανακτήθηκε από <https://copilot.microsoft.com>
- Newsbeast. (2016). Γλωσσικά λάθη: Λέξεις που μπερδεύουμε ή χρησιμοποιούμε λάθος. Newsbeast.gr. Ανακτήθηκε από <https://www.newsbeast.gr/lifestyle/health/arthro/2294814/glossika-lathi>
- OpenAI. (2023). GPT-4 technical report. arXiv preprint arXiv:2303.08774. Ανακτήθηκε από <https://arxiv.org/abs/2303.08774>
- Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematic lessons. Teaching and Teacher Education, 21, 491–508.
- Saussure, F. de (1979). Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας (Φ. Δ. Αποστολόπουλος, Μτφρ.). Παπαζήση.
- Yang, W. (2010). A tentative analysis of errors in language learning and use. Journal of Language Teaching and Research, 1(3), 266–268.

Παράρτημα Α – Πορεία της αναζήτησης μέσω Τεχνητής Νοημοσύνης

Α.1 Σκοπός της τεκμηρίωσης

Το παρόν παράρτημα καταγράφει αναλυτικά την πορεία της αναζήτησης που πραγματοποιήθηκε στα μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης, στο πλαίσιο της συγκριτικής εξέτασης που παρουσιάζεται στην υποενότητα 5.2 της εργασίας. Ο σκοπός της τεκμηρίωσης αυτής είναι διττός: αφενός η ενίσχυση της μεθοδολογικής διαφάνειας της έρευνας και αφετέρου η διευκόλυνση της αναπαραγωγιμότητας της διαδικασίας από άλλους ερευνητές, ώστε τα ευρήματα να μπορούν να ελεγχθούν και να συγκριθούν με μελλοντικές αναζητήσεις σε νεότερες εκδόσεις των ίδιων μοντέλων.

Α.2 Χρονικό πλαίσιο και μοντέλα που αξιοποιήθηκαν

Οι αναζητήσεις πραγματοποιήθηκαν στις αρχές Μαΐου 2026, σε διάστημα περίπου δύο εβδομάδων. Η επιλογή του συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου δεν είναι αδιάφορη: τα μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης εξελίσσονται με ταχύτατους ρυθμούς και οι απαντήσεις τους ενδέχεται να διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ διαφορετικών εκδόσεων. Η καταγραφή της συγκεκριμένης έκδοσης κάθε μοντέλου κρίνεται, επομένως, ουσιώδης για την ερμηνεία των ευρημάτων.

Τα μοντέλα που αξιοποιήθηκαν, καθώς και οι συγκεκριμένες εκδόσεις τους, παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Εταιρεία	Μοντέλο	Έκδοση	Ρόλος στη μελέτη
Anthropic	Claude	Sonnet 4.6	Πρωτογενής
OpenAI	GPT	5.4 mini	Συγκριτικός
Google	Gemini	3.6 Flash	Συγκριτικός
Microsoft	Copilot	Έκδοση Μαΐου 2026	Συγκριτικός
xAI	Grok	Έκδοση Μαΐου 2026	Συγκριτικός
DeepSeek	DeepSeek	Έκδοση Μαΐου 2026	Συγκριτικός
Mistral AI	Mistral	Έκδοση Μαΐου 2026	Συγκριτικός

Το μοντέλο Claude Sonnet 4.6 της Anthropic αξιοποιήθηκε ως πρωτογενής πηγή, στο οποίο τέθηκαν αναλυτικά όλα τα ερωτήματα και του οποίου οι απαντήσεις καταγράφηκαν με λεπτομέρεια. Τα υπόλοιπα μοντέλα αξιοποιήθηκαν συγκριτικά, μέσω άμεσης

διατύπωσης των ίδιων ή παρόμοιων ερωτημάτων, καθώς και μέσω δημοσιευμένων παρουσιάσεων, αναρτήσεων σε ιστολόγια και σχετικών ακαδημαϊκών αναφορών όπου αυτές ήταν διαθέσιμες.

A.3 Μεθοδολογική προσέγγιση αναζήτησης

Η αναζήτηση σχεδιάστηκε ως μια σταδιακή και επαναληπτική διαδικασία, ώστε να διασφαλιστεί τόσο η πληρότητα των απαντήσεων όσο και η δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ των μοντέλων. Ακολούθησαν οι εξής βασικές αρχές:

Ενιαία διατύπωση: Στα διάφορα μοντέλα τέθηκαν τα ίδια ή παρόμοια διατύπωσης ερωτήματα, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση των απαντήσεων.

Ανοιχτού τύπου ερωτήματα: Επιλέχθηκε η διατύπωση κυρίως ανοιχτών ερωτημάτων, ώστε τα μοντέλα να αναδείξουν αυθόρμητα τις κατηγορίες λαθών που θεωρούν σημαντικές, χωρίς προκατεσπασμένη κατεύθυνση.

Διαδοχική εμβάθυνση: Μετά τις αρχικές γενικές ερωτήσεις, ακολουθούσαν στοχευμένες ερωτήσεις εμβάθυνσης για κάθε γλωσσικό επίπεδο (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, ορθογραφικό, πραγματολογικό).

Ουδέτερη διατύπωση: Αποφεύχθηκε η χρήση διατυπώσεων που θα μπορούσαν να κατευθύνουν το μοντέλο προς συγκεκριμένες κατηγορίες λαθών ή προς μια συγκεκριμένη γλωσσολογική οπτική (ρυθμιστική ή περιγραφική).

Καταγραφή αυτούσιων απαντήσεων: Οι απαντήσεις των μοντέλων καταγράφηκαν αυτούσιες σε ξεχωριστό αρχείο και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν ανά κατηγορία λαθών για την περαιτέρω ανάλυση.

A.4 Ερωτήματα που τέθηκαν στα μοντέλα

Τα ερωτήματα που τέθηκαν διακρίνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες. Ακολουθεί η αναλυτική τους παρουσίαση:

Ερωτήματα πρώτης φάσης – Γενικός εντοπισμός λαθών:

«Ποια είναι τα συχνότερα γλωσσικά λάθη στη σύγχρονη Νέα Ελληνική;»

«Ποιες κατηγορίες γλωσσικών λαθών συναντάς πιο συχνά στον σύγχρονο ελληνικό λόγο;»

«Ανάφερε δέκα χαρακτηριστικά παραδείγματα γλωσσικών λαθών που κάνουν οι φυσικοί ομιλητές της Νέας Ελληνικής.»

Ερωτήματα δεύτερης φάσης – Εμβάθυνση ανά γλωσσικό επίπεδο:

«Δώσε παραδείγματα φωνολογικών και ορθογραφικών λαθών στη Νέα Ελληνική.»

«Δώσε παραδείγματα μορφολογικών λαθών, ιδίως σε ό,τι αφορά την κλίση των επιθέτων και των ρημάτων.»

«Δώσε παραδείγματα συντακτικών λαθών και ανέφερε τα αίτια εμφάνισής τους.»

«Ποια είναι τα συχνότερα σημασιολογικά και λεξιλογικά λάθη;»

«Ποια είναι τα συχνότερα πραγματολογικά λάθη, ιδίως τα σχετικά με τη χρήση ξένων λέξεων και εκφράσεων;»

Ερωτήματα τρίτης φάσης – Κριτική και μεταγλωσσική προσέγγιση:

«Ποια από τα λάθη αυτά αποτελούν, στην πραγματικότητα, ενδείξεις γλωσσικής αλλαγής;»

«Πώς κρίνεις τη διάκριση μεταξύ ρυθμιστικής και περιγραφικής προσέγγισης στη μελέτη των γλωσσικών λαθών;»

«Ποιες κοινωνικές ή ιδεολογικές διαστάσεις εμπλέκονται στον χαρακτηρισμό μιας γλωσσικής επιλογής ως “λάθους”;»

Ερωτήματα τέταρτης φάσης – Παιδαγωγική αξιοποίηση:

«Πώς μπορούν αυτά τα γλωσσικά λάθη να αξιοποιηθούν διδακτικά στη σχολική τάξη;»

«Ποιες σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προτείνεις για την αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους;»

A.5 Καταγραφή και οργάνωση των απαντήσεων

Οι απαντήσεις όλων των μοντέλων καταγράφηκαν αρχικά σε ενιαίο ηλεκτρονικό αρχείο, ταξινομημένες ανά μοντέλο και ανά φάση ερωτημάτων. Στη συνέχεια, τα αναφερόμενα γλωσσικά λάθη αποσπάστηκαν και κωδικοποιήθηκαν με βάση τα εξής κριτήρια: το γλωσσικό επίπεδο εμφάνισης (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, ορθογραφικό, πραγματολογικό), τη συχνότητα αναφοράς από τα μοντέλα,

τη σύγκλιση ή απόκλιση με τις απαντήσεις των υπολοίπων μοντέλων και τη συμβατότητά τους με τα ευρήματα των διαδικτυακών πηγών που εξετάστηκαν στην υποενότητα 5.1.

Η οργάνωση αυτή επέτρεψε τη δημιουργία του συγκριτικού πίνακα που παρουσιάζεται στην υποενότητα 5.2.4 της εργασίας, ο οποίος αποτυπώνει σε συνοπτική μορφή τη σύγκλιση και την απόκλιση των διαφορετικών μοντέλων ανά κατηγορία γλωσσικού λάθους. Παράλληλα, η μεθοδική καταγραφή επέτρεψε τον εντοπισμό συστηματικών τάσεων στις απαντήσεις των μοντέλων, όπως η κοινή ρυθμιστική οπτική που διατρέχει τις περισσότερες αναφορές, καθώς και τα βασικά μεθοδολογικά τους όρια.

A.6 Περιορισμοί και μεθοδολογικές παρατηρήσεις

Η αξιοποίηση των μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης ως πηγής γλωσσολογικής πληροφορίας εμπεριέχει ορισμένους εγγενείς μεθοδολογικούς περιορισμούς που οφείλουν να αναγνωριστούν.

Πρώτον, τα μοντέλα αυτά δεν παράγουν ντετερμινιστικές απαντήσεις: δύο διαδοχικές εκτελέσεις του ίδιου ερωτήματος μπορούν να δώσουν ελαφρώς διαφορετικές απαντήσεις, τόσο σε επίπεδο διατύπωσης όσο και σε επίπεδο επιλογής παραδειγμάτων. Για τον λόγο αυτόν, τα ερωτήματα τέθηκαν επανειλημμένα (τουλάχιστον δύο φορές) σε κάθε μοντέλο, ώστε να αναγνωριστούν τα σταθερά μοτίβα των απαντήσεων.

Δεύτερον, τα μοντέλα εκπαιδεύονται σε μεγάλο βαθμό πάνω σε δημόσια διαθέσιμα δεδομένα του διαδικτύου, γεγονός που σημαίνει ότι οι απαντήσεις τους αναπαράγουν σε σημαντικό βαθμό τις κυρίαρχες αντιλήψεις που εκφράζονται σε ρυθμιστικού χαρακτήρα ιστοσελίδες, γλωσσοδιδακτικά εγχειρίδια και δημοσιογραφικές αρθρογραφίες. Αυτό εξηγεί, εν μέρει, την υψηλή σύγκλιση των απαντήσεών τους με τις απόψεις των «λαοθηρικών» πηγών, αλλά και τη σχετική απουσία περιγραφικής ή κοινωνιογλωσσικής οπτικής.

Τρίτον, τα μοντέλα δεν διαθέτουν πλήρη επίγνωση της χρονικής προέλευσης της γνώσης τους και ενδέχεται να συνδυάζουν πληροφορίες από διαφορετικές χρονικές περιόδους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε ζητήματα γλωσσικής αλλαγής, όπου το χρονικό πλαίσιο είναι κρίσιμο.

Τέταρτον, η μεταφραστική ικανότητα των μοντέλων στην ελληνική γλώσσα δεν είναι ενιαία: τα διαφορετικά μοντέλα εμφανίζουν διαφορετικά επίπεδα εξοικείωσης με τις

ιδιαιτερότητες της Νέας Ελληνικής, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει την ποιότητα και την πληρότητα των απαντήσεών τους. Το Claude και το ChatGPT εμφάνισαν τη μεγαλύτερη λεπτομέρεια και ακρίβεια στα ελληνικά, ενώ τα μοντέλα που εκπαιδεύτηκαν σε λιγότερο ελληνικό υλικό εμφάνισαν συχνότερα γενικευτικές ή επιφανειακές απαντήσεις.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η μεθοδική και συστηματική αξιοποίηση των μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης προσέφερε πολύτιμο εμπειρικό υλικό για τη συγκριτική εξέταση της αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών από τη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα. Παράλληλα, ανέδειξε την ανάγκη κριτικής αξιοποίησης τέτοιων εργαλείων στην εκπαιδευτική πράξη, όπως αναλύεται στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας.

A.7 Δεοντολογικές παρατηρήσεις

Οι αναζητήσεις πραγματοποιήθηκαν με σεβασμό στους όρους χρήσης καθενός από τα μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης. Τα δεδομένα που παρήχθησαν μέσω των αναζητήσεων αξιοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς, στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Δεν συλλέχθηκαν προσωπικά δεδομένα και δεν πραγματοποιήθηκε καμία επεξεργασία που να παραβιάζει τη νομοθεσία για την προστασία των προσωπικών δεδομένων.

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 που δε χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.