

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ
ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Μελέτη της ικανότητας ορθογραφίας μαθητών και φοιτητών "ξένων λέξεων" που έχουν ενταχθεί στην ελληνική γλώσσα ως δάνειες

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

ΒΗΤΤΑ ΔΑΦΝΗ

Α' ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

Β' ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ

Γ' ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2010

1. Εισαγωγή.....	3
2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	4-5
2.1 Η Ιστορία της Νεοελληνικής γλώσσας.....	5-6
2.1.1 Το Γλωσσικό Ζήτημα.....	6
2.1.1.1 Ο Γιάννης Ψυχάρης και ο Δημοτικισμός.....	7
2.1.1.2 Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης και η Γραμματική του.....	7-8
2.2 Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.....	9
2.2.1 Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964.....	10
2.2.2 Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1976.....	10-11
2.3 Οι αιτίες της γλωσσικής αλλαγής.....	11-13
2.3.1 Ο ρόλος του δανεισμού στη γλωσσική αλλαγή.....	13-14
2.4 Δάνεια της Νεοελληνικής γλώσσας.....	14-15
2.4.1 Τα «άμεσα» δάνεια της Νεοελληνικής γλώσσας.....	15-17
2.4.1.1 Ο κανόνας που ισχύει για τα κοινά ονόματα.....	18-19
2.4.1.2 Ο κανόνας που ισχύει για τα κύρια ονόματα.....	19-20
2.5 Προβλήματα που δημιουργεί η μεταγραφή (και η μη μεταγραφή) των ξένων κύριων ονομάτων.....	20-22
2.6 Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην Εκπαίδευση.....	23-24
2.7 Τα σχολικά εγχειρίδια και οι "δάνειες" λέξεις μέσα σε αυτά.....	25
2.7.1 Τα «παλιά» διδακτικά πακέτα και η συγγραφή νέων.....	26
2.7.2 Το παράδειγμα της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας ΣΤ' Δημοτικού.....	27
3. Οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας.....	28
3.1 Ένταξη του προβλήματος σε ένα θεωρητικό πλαίσιο.....	28-29
3.2 Η επιλογή των υποκειμένων της έρευνας.....	29
3.3 Η επιλογή των λέξεων που μελετώνται στην έρευνα.....	30-31
3.4 Κατασκευή ερωτηματολογίου.....	31-33
3.5 Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων.....	33-34
3.6 Επιδιωκόμενες απαντήσεις της έρευνας.....	34-35

4 Εντοπισμός και αναφορά των αποτελεσμάτων.....	35
4.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	36-38
4.2 Ποσοστά απλουστεύσεων ανά λέξη.....	38-39
4.2.1 Τα κύρια ονόματα.....	40-41
4.2.2 Τα κοινά ονόματα.....	41-43
4.3 Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που απλουστεύουν.....	43
4.3.1 Κύρια ονόματα.....	43-50
4.3.2 Κοινά ονόματα.....	50-56
4.4 Ποσοστά χρήσης του κανόνα.....	57
4.4.1. Ποσοστά χρήσης του κανόνα: η μεταβλητή ηλικία και η μεταβλητή σπουδές.....	58-60
4.4.2 Ποσοστά χρήσης του κανόνα: η μεταβλητή φύλο.....	60-61
4.4.3 Ποσοστά χρήσης του κανόνα: η μεταβλητή φύλο ανά κατηγορία σπουδών.....	61-65
4.5 Λόγοι για τους οποίους επιλέγεται ένας τρόπος γραφής έναντι κάποιου άλλου σε συγκεκριμένες λέξεις.....	66
4.5.1 Το κύριο όνομα «Ρουσσώ».....	66-68
4.5.2 Το κύριο όνομα «Γκαίτε».....	68-69
4.5.3 Το κοινό όνομα «σπρέι».....	69-70
4.5.4 Το κοινό όνομα «χολ».....	71-72
4.6 Ποσοστά ατόμων που δηλώνουν γνώση του κανόνα.....	73
4.6.1 Ποσοστά ατόμων που δηλώνουν γνώση του κανόνα: η μεταβλητή ηλικία/σπουδές...73-74	73-74
4.6.2 Ποσοστά ατόμων που δηλώνουν γνώση του κανόνα: η μεταβλητή φύλο.....	75
4.6.3 Ποσοστά ατόμων που δηλώνουν γνώση του κανόνα: η μεταβλητή φύλο ανά κατηγορία σπουδών.....	75-76
4.7 Είναι πράγματι γνώστες του κανόνα όσοι δηλώνουν γνώστες αυτού;.....	77-78
4.8 Απόψεις αναφορικά με το ποιος κανόνας ισχύει.....	79-80
5 Συμπεράσματα.....	81-88
6 Συζήτηση.....	88-89
7 Προεκτάσεις.....	90-91
Βιβλιογραφία.....	92-95
Παράρτημα	

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να ερευνήσει ένα φαινόμενο γλωσσικής υφής που ταλανίζει πολλούς από τους ανθρώπους που έρχονται καθημερινά σε επαφή με τον ελληνικό γραπτό λόγο, άλλους σε μικρότερο κι άλλους σε μεγαλύτερο βαθμό. Σχετίζεται με τον τρόπο μεταγραφής στην ελληνική γλώσσα, λέξεων που αποτελούν δάνεια από ξένες γλώσσες, κυρίως της αγγλικής και της γαλλικής. *Πεδίο έρευνας* αποτελεί ο απλουστευμένος ή μη απλουστευμένος τρόπος γραφής -από μαθητές δημοτικού και φοιτητές πανεπιστημίου-κοινών και κύριων ονομάτων που προέρχονται από ξένες γλώσσες και έχουν εισαχθεί στο ελληνικό γραφικό σύστημα.

Το *δείγμα* που έλαβε μέρος στην έρευνα αποτελείται από 186 άτομα και συγκεκριμένα διερευνάται κατά πόσο ο παραπάνω πληθυσμός γνωρίζει και χρησιμοποιεί τον «κανόνα» ορθογραφίας που ισχύει για τις δάνειες λέξεις. Διερευνάται επίσης το κατά πόσο υπάρχει διαφορά στα ευρήματα ανά ηλικιακή ομάδα, ανά κατεύθυνση σπουδών (στην περίπτωση των φοιτητών) και ανά φύλο, καθώς και οι λόγοι που οδηγούν στη χρήση ή τη μη χρήση του απλουστευμένου τρόπου μετεγγραφής.

Το ζήτημα του τρόπου μετεγγραφής ξένων λέξεων δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης στον ελληνικό χώρο, ενώ ένας ακόμη λόγος που συντέινει στη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας είναι ότι το θέμα έχει τις ρίζες του σε μια παλαιότερη «γλωσσική διαμάχη», το γνωστό σε όλους «Γλωσσικό ζήτημα», η οποία πέρα από αμιγώς γλωσσικά χαρακτηριστικά, προσλαμβάνει και πολιτικο-ιδεολογικό περιεχόμενο.

Στο 2^ο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο, όπου γίνεται μια σύντομη αναφορά στην Ιστορία της Νεοελληνικής γλώσσας, στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αποτέλεσαν σταθμό στην εξέλιξη της γλώσσας, στις αιτίες της γλωσσικής αλλαγής, στα γλωσσικά δάνεια και τους κανόνες στους οποίους υπακούει η εισαγωγή τους. Εξετάζεται επίσης, ο ρόλος που επιτελούν οι κρατικοί/εκπαιδευτικοί φορείς στην υιοθέτηση αυτών των μεταβολών. Στο 3^ο κεφάλαιο αναλύεται η πορεία που ακολουθήθηκε κατά την ερευνητική διαδικασία, ενώ στο 4^ο κεφάλαιο επιχειρείται ο εντοπισμός και η σύντομη αναφορά των κύριων ερευνητικών αποτελεσμάτων, τα οποία αναλύονται και σχολιάζονται διεξοδικά στο 5^ο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται συζήτηση για τις στάσεις των ομιλητών απέναντι στο συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο και τη γλώσσα γενικά.

Λέξεις-κλειδιά: *Γλωσσικό Ζήτημα, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, γλωσσική αλλαγή, δάνεια της Νεοελληνικής γλώσσας, μεταγραφή ξένων λέξεων, ορθογραφική απλούστευση.*

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο τρόπος μεταγραφής των ξένων λέξεων στην ελληνική γλώσσα αποτελεί ακανθώδες ζήτημα για τους χρήστες της ελληνικής γλώσσας και δημιουργεί προβλήματα τόσο στην ευρύτερη καθημερινότητα των χρηστών όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο λόγος είναι ότι ούτε τα λεξικά της ελληνικής γλώσσας, ούτε όμως και οι επίσημοι εκπαιδευτικοί φορείς συγκλίνουν σε μία άποψη αναφορικά με τον τρόπο γραφής αυτών των λέξεων, με αποτέλεσμα οι ίδιες λέξεις να είναι διαφορετικά γραμμένες σε εφημερίδες, περιοδικά ακόμα και σε σχολικά εγχειρίδια.

Αντίθετα με την ελληνική γλώσσα, σε άλλες γλώσσες γίνονται προσπάθειες να ξεπεραστούν τέτοιου είδους προβλήματα των χρηστών τους. Θα αναφέρουμε (στο σημείο αυτό επιγραμματικά μόνο) το παράδειγμα της Γερμανίας, η οποία το 1996 όρισε τη «Νέα Ορθογραφία» της Γερμανικής (die Neue Rechtschreibung), χωρίς μάλιστα να διαθέτει επίσημο ρυθμιστικό –για τα γλωσσικά ζητήματα– φορέα (όπως στην περίπτωση της Ελλάδας το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) παρά μόνον αναγνωρισμένα από τα λεξικά πρότυπα (Μπαμπινιώτης, 1997α).

Προκειμένου να προχωρήσουμε στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας, χρειάστηκε φυσικά να ελέγξουμε κάποιες παραμέτρους που σχετίζονται με το θέμα μας και να εξετάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό κινείται.

Το ζήτημα της απλοποίησης κάποιων λέξεων της ελληνικής γλώσσας (και όχι μόνο αυτής) δεν αφορά μόνο τις δάνειες λέξεις που προέρχονται από ξένες γλώσσες. Πρόκειται για μία γενικότερη τάση της γλώσσας να αλλάζει διαρκώς, να εξελίσσεται σαν ζωντανός οργανισμός που είναι και να προσαρμόζεται σε διαφορετικές χωροχρονικές και επικοινωνιακές ανάγκες. Η μεταβολή στη γλώσσα αντιμετωπίζεται σήμερα ως αποτέλεσμα τάσεων που προκύπτουν από διάφορους παράγοντες (ενδοσυστηματικούς και εξωσυστηματικούς, π.χ. γεωγραφικούς, κοινωνιογλωσσολογικούς, ψυχολογικούς), δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για διαχρονική αλλαγή και αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός στην ιστορική πορεία της γλώσσας μέσα στο χρόνο, ανταποκρινόμενη στη δυναμική της εξέλιξη που διέπει συνολικά τον κόσμο μας (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2001).

Σύμφωνα με τους Καραντζόλα, Φλιάτουρα (2004) δε χρειάζεται ιδιαίτερη σκέψη για να διαπιστώσει κανείς ότι οι φυσικές γλώσσες αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου, όπως όλες οι πτυχές του φυσικού κόσμου και της ζωής του ανθρώπου. Ενδεχομένως είναι δύσκολο να παρατηρήσουμε τη γλωσσική αλλαγή σε καθημερινό επίπεδο. Όχι γιατί το φαινόμενο δεν υφίσταται, αλλά γιατί συμβαίνει αργά και σταδιακά και ως εκ τούτου, ανεπαίσθητα. Αλλαγές

στην προφορά ή και στα συντακτικά σχήματα αρχίζουν να γίνονται αντιληπτές από τη μια γενιά στην άλλη. Αναμφίβολα όμως, κοιτώντας μια οποιαδήποτε φυσική γλώσσα σε βάθος χρόνου, συνειδητοποιούμε πως έχει υποστεί αλλαγές σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης: στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σύνταξη, στη σημασιολογία.

Η μελέτη του εν λόγω ζητήματος λοιπόν δεν μπορεί να παραβλέψει μια σύντομη ματιά στην ιστορία της Νεοελληνικής Γλώσσας, το «μέγα» γλωσσικό ζήτημα που ετέθη πάνω από ένα αιώνα πριν, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αποτέλεσαν τον πυρήνα των αλλαγών για τις οποίες κάνουμε λόγο και το θεσμικό πλαίσιο (αν υπάρχει) εντός του οποίου αυτές πέρασαν στην εκπαίδευση και ειδικότερα στα σχολικά εγχειρίδια. Βεβαίως, από αυτή τη μελέτη δεν μπορεί να απουσιάζει και η γλωσσολογική διάσταση του θέματος.

2.1. Η ιστορία της Νεοελληνικής Γλώσσας

Αν το πρώτο κρίσιμο επεισόδιο στην ιστορία της ελληνικής, μετά τη διαμόρφωσή της ως ξεχωριστής ινδοευρωπαϊκής γλώσσας, είναι η δημιουργία της ελληνιστικής κοινής, το δεύτερο κρίσιμο επεισόδιο είναι η διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής γλώσσας, της νέας "κοινής" (κοινή νέα ελληνική), στα πλαίσια του ελληνικού εθνικού κράτους, που δημιουργείται μετά την Επανάσταση του 1821 κατά της οθωμανικής κυριαρχίας.

Σύμφωνα με τον Χρηστίδη (2003), οι συζητήσεις για τη δημιουργία εθνικής γλώσσας που χαρακτηρίζουν την περίοδο που προηγείται της Επανάστασης είναι στενά συνδεδεμένες με την εγκατεστημένη εδώ και πολλούς αιώνες "διγλωσσία" και οι γλωσσικές αντιπαραθέσεις έχουν, όπως συνήθως συμβαίνει, ευρύτερο ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο.

Η κλασικιστική άποψη επιθυμεί την επιστροφή στην αρχαία ελληνική, τη μόνη "καθαρή" μορφή ελληνικής, απαλλαγμένη από τις "φθορές" επιμειξιών που αρχίζουν στην ελληνιστική εποχή και κορυφώνονται με την τουρκική κατάκτηση. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ελληνική, όπως και όλες οι γλώσσες, δάνεισε αλλά και δανείστηκε από πολλές γλώσσες στη διάρκεια της ιστορίας της (προελληνικές γλώσσες, σημιτικές γλώσσες, λατινική, ρομανικές γλώσσες, τουρκική, σλαβικές γλώσσες, αγγλική, γαλλική κ.ά.).

Η δεύτερη άποψη αναγνωρίζει την ομιλουμένη και τη σημασία της, αλλά επιθυμεί να την "καθαρίσει" και να την "ανορθώσει": να την απαλλάξει από τα τουρκικά δάνεια και να παρέμβει, σε κάποιον βαθμό, στη φωνολογία, στη μορφολογία και στη σύνταξη με βάση τα αρχαιϊστικά ή αρχαιότροπα πρότυπα.

Η τρίτη άποψη υποστηρίζει απερίφραστα την ομιλουμένη ως μόνο θεμιτό υποψήφιο για τον ρόλο της εθνικής γλώσσας. Σε όλη αυτή τη συζήτηση για τη δημιουργία εθνικής γλώσσας θα πρέπει να τονιστεί ένα σημείο που είναι σημαντικό για την περίοδο αυτή: η ανάγκη της επιβεβαίωσης -μέσω της αρχαιοελληνικής γλωσσικής κληρονομιάς που διαθέτει κύρος στην Ευρώπη- τόσο της ευρωπαϊκής ταυτότητας των Νεοελλήνων, που αμφισβητείται από τους ξένους (ή από κάποιους ξένους), όσο και της σχέσης της νεότερης με την αρχαία Ελλάδα (Χρηστίδης,2003).

2.1.1 Το Γλωσσικό Ζήτημα

Εντός αυτού του πλαισίου, δημιουργείται σταδιακά μία έντονη πόλωση ανάμεσα στις αντικρουόμενες απόψεις που τροφοδοτείται συνεχώς λόγω της αναγκαιότητας για άμεση επίλυση: ενώ δηλαδή στο γραπτό λόγο, στη διοίκηση και στην εκπαίδευση εξακολουθεί να κυριαρχεί, σε διάφορες εκδοχές, η αρχαϊζουσα μορφή γλώσσας, η "καθαρεύουσα", στο χώρο της λογοτεχνίας βαθμιαία κυριαρχεί η δημοτική.

Κάθε ρεύμα έχει τους εκφραστές του, υπήρχαν όμως και προσωπικότητες που επιτέλεσαν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του εν λόγω ζητήματος. Εμείς θα σταθούμε στους δύο κύριους εκφραστές της μίας από τις δύο τάσεις, στους λεγόμενους «δημοτικιστές», ακριβώς γιατί είναι εκείνοι που δρομολόγησαν κάποιες από τις αλλαγές που επηρεάζουν τη γλώσσα μας μέχρι σήμερα. Πρόκειται για το Γιάννη Ψυχάρη και το Μανόλη Τριανταφυλλίδη: ο πρώτος συγγράφει ένα έργο –μανιφέστο για το δημοτικιστικό κίνημα, ενώ ο δεύτερος όντας πιο «διαλλακτικός» -και δεχόμενος κάποια λόγια στοιχεία καθιερωμένα από τη χρήση τους- εκδίδει τη «Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)», η οποία με κάποιες μικρές διορθώσεις χρησιμοποιείται στα σχολεία ακόμα και σήμερα.

Να σημειωθεί εδώ πως μέχρι σήμερα (Οκτώβριος του 2010), η νέα Γραμματική δεν έχει ακόμη εκτυπωθεί για να μοιραστεί στα σχολεία. Έχει όμως εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (συγγραφείς: Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντης, Κοτζόγλου και Λουκά) και «έχει βάλει ένα μεγάλο και δύσκολο στοίχημα: παίρνοντας τη θέση της «Μικρής» Γραμματικής Τριανταφυλλίδη, να επιτύχει ισορροπία ανάμεσα στην παραδοσιακή σχολική ορολογία και στη σύγχρονη γλωσσολογική. Και, βέβαια, να επιχειρήσει να περιγράψει τη σύγχρονη κοινή νεοελληνική, έναντι της δημοτικής του 1940, στην οποία βασιζόταν η Γραμματική Τριανταφυλλίδη» (Ιορδανίδου, 2010).

2.1.1.1 Ο Γιάννης Ψυχάρης και ο Δημοτικισμός

Το έργο-σταθμός στην εξέλιξη της Νεοελληνικής γλώσσας ήταν «Το Ταξίδι μου», έργο που εκδόθηκε το 1888. Σύμφωνα με το Δημαρά (1999), η έκδοση αυτή σηματοδοτεί την έναρξη της πιο σημαντικής ίσως (και πάντως της πιο μαχητικής) περιόδου των συγκρούσεων για το γλωσσικό ζήτημα. Φαινομενικά βιβλίο ταξιδιωτικών εντυπώσεων, «Το Ταξίδι μου» αποτελεί κυρίως μαχητική διακήρυξη (και εφαρμογή) των γλωσσικών θεωριών του συγγραφέα του. Οι αντιδράσεις ήταν άμεσες και καθοριστικές. Οι δημοτικιστές, αναγνωρίζοντας στο έργο αυτό το σύμβολο των αγώνων τους, ανέδειξαν, σχεδόν ομόθυμα, τον Ψυχάρη ως ηγέτη τους, ενώ οι αντίπαλοί τους βρήκαν στο πρόσωπό του έναν απτό στόχο στον οποίο επιτέθηκαν με ιδιαίτερη βιαιότητα.

Όπως συμπληρώνει ο ίδιος, «Το Ταξίδι μου» δεν ήταν απλώς ένα γλωσσικό μανιφέστο. Αποκαλύπτει το πραγματικό πεδίο της σύγκρουσης, και δίνει στο δημοτικιστικό κίνημα τις πραγματικές του διαστάσεις. Γίνεται τώρα προφανές ότι η διαμάχη στη γλώσσα αποτελεί απλή εκδήλωση ενός βαθύτερου ανταγωνισμού δύο ελληνικών κόσμων – του αρχαίου και του σύγχρονου – καθώς το νέο ακόμη κράτος εξακολουθεί να αναζητεί την ταυτότητά του.

Στο μεταξύ το θέμα γινόταν ολοένα και πιο σύνθετο. Η ήττα του 1897 και ο Μακεδονικός Αγώνας του έδωσαν εθνική διάσταση, οι ταραχές στην Αθήνα για τη μετάφραση του Ευαγγελίου και την παράσταση αρχαίων δραμάτων στα Νέα Ελληνικά το συνέδεσαν με τις πολιτικές διενέξεις, η απήχηση που είχε «Το Κοινωνικόν μας Ζήτημα» (1907) του Γεωργίου Σκληρού, έδειξε την ιδεολογική του σημασία, και το μελέτημα του Φώτη Φωτιάδη «Το Γλωσσικόν Ζήτημα και η Εκπαιδευτική μας Αναγέννησις» (1902) υπογράμμισε την άμεση σχέση του με το ήδη διατυπωμένο αίτημα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Όπως μάλιστα σημειώνει ο Δελμούζος (1947), ο Φωτιάδης είναι ο πρώτος που «απομόνωσε και μελέτησε ειδικά το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόβλημα».

2.1.1.2 Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης και η Γραμματική του

Η καθαρεύουσα ωστόσο δεν ήταν μία «απόλυτη καθαρή» γλώσσα, απαλλαγμένη δηλαδή από τις "φθορές" επιμειξιών που αρχίζουν στην ελληνιστική εποχή και κορυφώνονται με την τουρκική κατάκτηση, αλλά υπήρχε σε διάφορες εκδοχές (όπως τονίζει ο Χρηστίδης, 2003). Σε αυτό ακριβώς το επιχείρημα –και κατ' αντιστοιχία- στηρίχθηκε ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης για να υποστηρίξει πως δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την ιστορία της γλώσσας μας, εξαιρώντας από αυτή λόγια στοιχεία καθιερωμένα από τη χρήση της.

Ο Μώρος (1999) υποστηρίζει πως «καθοριστική υπήρξε η συμβολή του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1883-1959) στην εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος, ο οποίος ξεκινώντας από μια νηφάλια και αντικειμενική εκτίμηση της γλωσσικής πραγματικότητας, ότι δηλαδή η ζωντανή γλώσσα, διαμορφωμένη και από κάποια επίδραση της καθαρεύουσας, «δεν είναι σε όλα ενιαία», άρα και η κοινή γραπτή «δεν θα μπορέσει [...] να αποκτήσει (όπως επιζητούσε ο Ψυχάρης) απόλυτη καθαρότητα, ούτε και είναι το κακό τόσο μεγάλο όσο δεν ξεφεύγουμε χωρίς σοβαρό λόγο από τη λαϊκή βάση της γλώσσας», θεμελίωσε επιστημονικά το συμβιβασμό της λαϊκής και λόγιας γλώσσας, τον καλλιέργησε κι έγινε ρυθμιστής του».

Τις απόψεις του για τα γενικότερα και επιμέρους ζητήματα τις στήριξε σε μια μακροχρόνια και αυστηρή επιστημονική έρευνα των φαινομένων της ΝΕ, τόσο από την καθαρά γλωσσική, όσο και από την κοινωνική της πλευρά. Πέρα από το ότι οι περισσότερες επιστημονικές του μελέτες είχαν ως αφετηρία και στόχο την επεξεργασία γλωσσικών προβλημάτων, το ενδιαφέρον του Μ. Τριανταφυλλίδη για την καλλιέργεια και ρύθμιση της κοινής ΝΕ εκδηλώθηκε και με τρόπο άμεσο και πρακτικό (γλωσσική επιμέλεια των εκδόσεων του Εκπαιδευτικού Ομίλου, γραμματικές οδηγίες στο πλαίσιο της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917, κτλ.).

Καρπός της επίπονης και συστηματικής εργασίας του Μ. Τριανταφυλλίδη είναι η Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής) που συντάχθηκε από επιτροπή με μέλη τους: Αχ. Τζάρτζανο, Θρ. Σταύρου, Κλ. Λάκωνα-Καρθαίο, Β. Φάβη, Ν. Ανδριώτη και πρόεδρο τον ίδιο, και εκδόθηκε το 1941.

Στόχος της Νεοελληνικής Γραμματικής είναι να ρυθμίσει μια κοινή γραπτή (όχι λογοτεχνική) γλώσσα, ικανή να εκφράσει τις ποικίλες ανάγκες της πρακτικής και πνευματικής ζωής, με βάση τη λαϊκή γλώσσα και κάποιες υποχωρήσεις στις λόγιες επιδράσεις. Έτσι, αποκλείει αρχαϊσμούς, ιδιωτισμούς, ατομικές προτιμήσεις και νεοπλασίες που αφθονούσαν στους πρώτους δημοτικιστές, δέχεται όμως λόγια στοιχεία καθιερωμένα από τη χρήση, στη φωνητική, στη μορφολογία και στο λεξιλόγιο (Μώρος, 1999).

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως το εννοούσαν οι άνθρωποι στις αρχές του αιώνα μας, το θέτει ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός, του οποίου η εμφάνιση τοποθετείται συμβατικά το 1902. Τη χρονιά αυτή κυκλοφορεί στην Αθήνα το βιβλίο του Φώτη Φωτιάδη «Το γλωσσικόν ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις». Τώρα και για πρώτη φορά συνδέεται ο δημοτικισμός με την εκπαίδευση και την εργασία στο σχολείο (Τερζής, 1993).

Πάντως (όπως επίσης σημειώνει ο Τερζής, 1993) το αίτημα για τη χρήση της δημοτικιστικής γλωσσικής μορφής στο σχολείο είναι λάθος να το θεωρήσουμε ως στενά γλωσσικό ζήτημα. Είναι πολύ ευρύτερο, γιατί εμπεριέχει μια νέα φιλοσοφία η οποία ισοδυναμεί με ένα ριζικό ιδεολογικό αναπροσανατολισμό, αφού στη θέση του κλασικισμού, της στροφής στην αρχαιότητα ή το παρελθόν μπαίνει το παρόν, ο νέος ελληνισμός, ως το στοιχείο που καθορίζει τα λεγόμενα «μορφωτικά αγαθά».

Αν, στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, το αίτημα να θεσμοθετηθεί η δημοτική, ως σχολική γλώσσα, φαινόταν το 1913 ουτοπικό, στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, ο δημοτικισμός είχε πάρει από τις αρχές του αιώνα διαστάσεις κοινωνικού κινήματος. Και καθώς η γλωσσική αλλαγή συνδέθηκε με το αίτημα των φιλελευθέρων για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, η διαμάχη για την καθιέρωση της δημοτικής πήρε πολιτικό χαρακτήρα (Ρηγόπουλος, 1998).

Η κωδικοποίηση της κοινής και η διάδοσή της σε όλο τον πληθυσμό, μέσω κυρίως της εκπαίδευσης, συνιστούν τυπικές πλευρές της γλωσσικής πολιτικής (ή του γλωσσικού σχεδιασμού) (Haugen, 1987) του εθνικού κράτους και –ανάλογα με την αποτελεσματικότητα της πολιτικής αυτής- οδηγούν μεσοπρόθεσμα σε περιορισμό της γλωσσικής πολυμορφίας τόσο στη δημόσια σφαίρα όσο και στις ανεπίσημες και ιδιωτικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Η πίεση για καθιέρωση και διάδοση ενός ενιαίου γλωσσικού οργάνου (για την ελληνική περίπτωση: αρχικά η καθαρεύουσα και πολύ αργότερα η δημοτική) έχει συσχετιστεί συχνά με αφομοιωτικές πολιτικές του εθνικού κράτους (Καρακασίδου, 2000, Κωστόπουλος, 1999) με πολιτικές συρρίκνωσης της πολιτισμικής ετερότητας, και έχει κατηγορηθεί από ορισμένους ως πολιτισμικός ρατσισμός (Skutnabb-Kangas, Phillipson, 1994).

2.2.1 Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964

Προς το τέλος της δεκαετίας του 1950 σημειώνονται σημαντικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές στην Ελλάδα. Οι νέες συνθήκες καθιστούν επιτακτική την ανάγκη της ριζικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που θα εκσυγχρονίσει και θα ενισχύσει την παιδεία για πολιτιστικούς αλλά και οικονομικούς λόγους.

Το Σεπτέμβριο του 1964 ψηφίζεται με μεγάλη πλειοψηφία ο νέος νόμος για την παιδεία (ΝΔ 4379), στις διατάξεις του οποίου γίνεται εμφανές ότι η μεταρρύθμιση του 1964 αποτελεί νέα έκφραση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.

Με το άρθρο 5 επεκτείνεται η χρήση και η διδασκαλία της δημοτικής «εις όλες τις βαθμίδας της εκπαίδευσως». Η δημοτική αναγνωρίζεται ως ισότιμη με την καθαρεύουσα και διδάσκεται παράλληλα σε όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μεταρρύθμιση του 1964 δεν έθιγε άμεσα το κύρος της καθαρεύουσας: τη διατηρούσε ως επίσημη γλώσσα του κράτους και προέβλεπε τη διδασκαλία της στη μέση εκπαίδευση. Μολαταύτα η αντίδραση ήταν οξύτατη και από τους ίδιους τους συντηρητικούς κύκλους, καθηγητές της Φιλοσοφικής και Θεολογικής Σχολής Αθηνών και τον σκληρό πυρήνα της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων, με το περιοδικό Πλάτων. Η μεταρρύθμιση του 1964 ανεκόπη από την οπισθοδρομική πολιτική της χούντας, που επέστρεψε στο προηγούμενο σύστημα, τη λεγόμενη «απλή» καθαρεύουσα ως μόνη επίσημη γλώσσα, για να βρει τη δικαίωσή της λίγα χρόνια αργότερα με την αποκλειστική καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας κράτους και εκπαίδευσης (Φιλιππάκη-Warburton, 1999α).

2.2.2 Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1976

Με την πτώση της δικτατορίας, το 1974, παρατηρείται έντονη διάθεση για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα των συνταγματαρχών. Οι κυριότερες διατάξεις αφορούν τόσο τη διάρθρωση της εκπαίδευσης όσο και σε θέματα γλώσσας. **Εισάγονται ακόμη ορισμένες ορθογραφικές απλοποιήσεις.** Στην καθιέρωση της δημοτικής συνέτεινε και το πλήγμα που δέχτηκε το κύρος της καθαρεύουσας από τη δικτατορία. Στη συνείδηση του κόσμου η καθαρεύουσα (ορθότερα: μια κωμικοτραγική εκδοχή της) είχε ταυτιστεί με το δικτατορικό καθεστώς. Μετά το 1976 η δημοτική επεκτείνεται και στις εφημερίδες, στο ραδιόφωνο και την τηλεόραση και γίνονται οι πρώτες απόπειρες μεταγλώττισης των νόμων του κράτους στη δημοτική (Φιλιππάκη-Warburton, 1999β).

Ο Μπαμπινιώτης (1996) αναφέρει πως σύμφωνα με το Νόμο 309/1976 προβλέπεται ότι «Γλώσσα διδασκαλίας, αντικείμενο διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων εις όλας τας βαθμίδας της Γενικής Εκπαιδύσεως είναι από τού σχολικού έτους 1976-7 η Νεοελληνική. Ως νεοελληνική γλώσσα νοείται η διαμορφωθείσα εις πανελλήνιον εκφραστικόν όργανον υπό τού ελληνικού λαού και των δοκίμων συγγραφέων τού Έθνους δημοτική, συντεταγμένη άνευ ιδιωματισμών και ακροτήτων».

Πολλοί διανοούμενοι, και όχι μόνο συντηρητικοί, ανησυχούν για την αποδυνάμωση, όπως πιστεύουν, της Ελληνικής από την εισροή ξένων δανείων και συνιστούν την επαναφορά των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο, με την πεποίθηση ότι τα αρχαία θα ενισχύσουν την εθνική συνείδηση (Φιλιππάκη-Warburton, 1999β).

Οι γλωσσικές διαμάχες αναζωπυρώνονται με την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος και δείχνουν ότι οι παλιές αντιπαλότητες ισχύουν ακόμη, αλλά αυτό με κανέναν τρόπο δεν αναιρεί το γεγονός ότι το γλωσσικό ζήτημα -η κατάσταση της διγλωσσίας- βρήκε οριστικά τη λύση του με τη μεταρρύθμιση του 1976.

Είναι γεγονός (όπως επισημαίνει και ο Ρηγόπουλος, 1998) ότι το αίτημα για τη γλωσσική αλλαγή στο σχολείο, που εκκρεμούσε περίπου εκατό χρόνια, υλοποιείται οριστικά το 1976.

Στον απολογισμό μετά από 20 χρόνια καθιέρωσης της νεοελληνικής ως επίσημης γλώσσας είναι βέβαιο ότι τα επιτεύγματα ξεπερνούν κατά πολύ τις αδυναμίες και τα λάθη, όπως είναι αδιαμφισβήτητο ότι η δημοτική που γράφεται στη δεκαετία τού '90 υπερτερεί κατά πολύ από τη δημοτική που γράφτηκε 20 χρόνια πριν, στο ξεκίνημα της μεταρρύθμισης (Μπαμπινιώτης, 1996)

2.3 Οι αιτίες της γλωσσικής αλλαγής

Το ότι οι φυσικές γλώσσες αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου, και μάλιστα με παρόμοιους τρόπους, βάσει ενός περιορισμένου αριθμού μηχανισμών, είναι γεγονός καθολικό. Εξίσου γενικευμένη είναι η αντίδραση των φυσικών ομιλητών των γλωσσών απέναντι στην αναπόδραστη αυτή πραγματικότητα. Αξίζει βέβαια να αναρωτηθούμε γιατί η πεποίθηση ότι η γλώσσα φθείρεται είναι πολύ πιο διαδεδομένη από την πίστη ότι προοδεύει. Ειδικά στην ευρωπαϊκή παράδοση, η αίσθηση ότι η γλώσσα βρίσκεται σε παρακμή είναι ιδιαίτερα έντονη (Καραντζόλα, Φλιάτουρας, 2004).

Εκτός από τις γλωσσικές αλλαγές που μπορούν να θεσμοθετηθούν από το κράτος, η γλώσσα κυρίως υφίσταται αλλαγές αφ' εαυτής, αφού πρόκειται για έναν ζωντανό οργανισμό που εξελίσσεται και μεταβάλλεται ανάλογα με τις ανάγκες, τις συνήθειες και τις ιδιαιτερότητες των ατόμων που την μιλούν. Η μεταβολή αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός στην ιστορική πορεία της γλώσσας μέσα στο χρόνο, ανταποκρινόμενη στη δυναμική της εξέλιξη που διέπει συνολικά τον κόσμο μας.

Ο γλωσσολόγος John Lyons (1995) αναφερόμενος στις αιτίες της γλωσσικής αλλαγής σημειώνει «...στο ερώτημα γιατί αλλάζουν οι γλώσσες με την πάροδο του χρόνου δεν υπάρχει αποδεκτή απάντηση αλλά έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες γλωσσικής αλλαγής. Καμιά από αυτές δεν καλύπτει όλα τα δεδομένα».

Επισημαίνει δύο ξεχωριστές διακρίσεις: (α) τη διάκριση μεταξύ φωνητικής αλλαγής, αφενός, και γραμματικών και λεξιλογικών αλλαγών, αφετέρου και (β) τη διάκριση ανάμεσα σε εσωτερικούς κι εξωτερικούς παράγοντες. Καμιά από αυτές τις διακρίσεις όμως δεν πρέπει να ληφθεί απόλυτα υπόψη. Η άποψη ότι η φωνητική αλλαγή είναι εντελώς διαφορετική από άλλα είδη γλωσσικής αλλαγής αποτελεί, στην καλύτερη περίπτωση, τη μισή αλήθεια. Ακόμα και διαδικασίες που μπορούν λίγο ή πολύ να εξηγηθούν με όρους της φυσιολογίας, όπως η αφομοίωση (η οποία έχει ως αποτέλεσμα να εξομοιώνονται διαδοχικοί φθόγγοι, ή έστω να πλησιάζουν κάπως ως προς τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης) ή η απλολογία (η αποβολή ενός ή δύο φωνητικά όμοιων διαδοχικών συλλαβών) ζητούν υποστήριξη από άλλους, γενικότερους παράγοντες, αν πρόκειται να προκαλέσουν μόνιμες αλλαγές στο φθογγικό σύστημα μιας γλώσσας.

«Κάθε γλωσσική μεταβολή ξεκινά, σε τελευταία ανάλυση από το άτομο που τη μιλά και η εξάπλωσή της οφείλεται σε λόγους κοινωνικούς και πολιτιστικούς ... Πρέπει πάντα να έχουμε υπόψη μας πως οι (γλωσσικοί) τύποι δεν «ταξιδεύουν» από μόνοι τους, παρά ότι έρχονται στην κατοχή ενός ατόμου από την ομιλία ενός άλλου ατόμου... αφού τα άτομα πηγαίνουν από την μια περιοχή σε άλλη με όλες τις γλωσσικές τους συνήθειες (Coseriu, 1982).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι παράγοντες που ρυθμίζουν την επικράτηση ενός τύπου έναντι άλλων είναι ποικίλοι και προσδιορίζονται κάθε φορά με βάση κοινωνικά και γεωγραφικά κριτήρια (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2001).

Σύμφωνα με τους Aitchison (1991) και Lightfoot (1979), η κοινωνιογλωσσική παράμετρος και η έμφαση στους εξωσυστηματικούς παράγοντες της αλλαγής αποτελούν έναν «επιφανειακό» παράγοντα αλλαγής. Αντιθέτως η πραγματική αιτία της μεταβολής εν χρόνω πρέπει να αναζητηθεί στις τάσεις (αρθρωτικές/δομικές) που υπάρχουν εγγενώς στο ίδιο το σύστημα της γλώσσας/γραμματικής στη συγκεκριμένη φάση. Οι τάσεις αυτές είτε αποτελούν,

μαζί με πολλούς άλλους παράγοντες (ιστορικούς, διαλεκτικούς, υφολογικούς), αφετηρία για την εμφάνιση ποικιλιών είτε, και το κυριότερο, «επιβάλλουν» ορισμένες από τις υπάρχουσες ποικιλίες, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις για διαχρονική συστηματική μεταβολή στο σύστημα της γλώσσας.

Η σύγχρονη γλωσσολογία τηρεί ουδέτερη -αν όχι θετική- στάση απέναντι στη γλωσσική αλλαγή. Η γλωσσική αλλαγή γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό αντιληπτή ως γλωσσική εξέλιξη, με το νόημα που έχει ο όρος λ.χ. στη βιολογία. Η εξέλιξη δεν υπαινίσσεται πρόοδο από μία λιγότερο ικανοποιητική κατάσταση σε μια περισσότερο ικανοποιητική (...) αλλά η γλωσσική αλλαγή είναι ακούσια, συνέπεια των διεπιδράσεων μεταξύ των ομιλητών, καθώς προσαρμόζουν τις επικοινωνιακές στρατηγικές τους ο ένας στον άλλον (Καραντζόλα, Φλιάτουρας, 2004).

2.3.1 Ο ρόλος του δανεισμού στη γλωσσική αλλαγή

Η ελληνική γλώσσα αποτελεί γλώσσα με αφομοιωτικές ικανότητες αφού όπως αναφέρει και ο Μπουλογιώργος (2003), γλωσσικές επιδράσεις η ελληνική γλώσσα και δέχτηκε από άλλες γλώσσες και άσκησε σ αυτές. Θυμίζουμε επίσης πως κατά τον Χρηστίδη (2003) «η ελληνική, όπως και όλες οι γλώσσες, δάνεισε αλλά και δανείστηκε από πολλές γλώσσες στη διάρκεια της ιστορίας της (προελληνικές γλώσσες, σημιτικές γλώσσες, λατινική, ρομανικές γλώσσες, τουρκική, σλαβικές γλώσσες, αγγλική, γαλλική κ.ά.)».

Είναι γνωστό ότι η Ελλάδα, ιδίως λόγω της γεωγραφικής της θέσης, στάθηκε σταυροδρόμι λαών και πολιτισμών. Και ενώ πολλοί γειτονικοί λαοί δεν υπάρχουν πια παρά μόνο ως αναμνήσεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς τόπους, η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός όχι μόνο έδειξαν ιδιαίτερες αφομοιωτικές ικανότητες αλλά επηρέασαν γλωσσικά και πολιτιστικά όλους τους γειτονικούς λαούς (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 1999).

Ο δανεισμός αποτελεί έναν από τους γενικότερους παράγοντες γλωσσικής αλλαγής. Η έρευνα των φωνητικών αλλαγών που συμβαίνουν στο παρόν δείχνει ότι μπορούν να προέρχονται από μία ή περισσότερες δάνειες λέξεις και επομένως μπορεί να διαδόθηκαν στο σύστημα κατ' αναλογία σε κάποιο χρονικό διάστημα (όταν λέμε αναλογία εννοούμε την ήδη υπάρχουσα αναλογική κανονικότητα που ακολουθούν κάποιες λέξεις προκειμένου να συγκλίνουν στη γλωσσική νόρμα. Αν μας δοθεί, ας πούμε, το παράδειγμα jump, jumps, jumping, jumped μπορούμε κατ' αναλογία να σχηματίσουμε το ρήμα help ως εξής: help, helps, helping, helped) (Lyons, 1995).

Ήταν φυσικό ο γλωσσικός δανεισμός, ως παγγλωσσικό και παγχρονικό φαινόμενο να λειτουργήσει και στην Ελληνική καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας της. Η Ελληνική όμως ως δανειολήπτρια πήρε τόσα στοιχεία όσα χρειαζόταν και όσα μπορούσε να αφομοιώσει, όπως αποδεικνύει η ιστορία. Βέβαια ο δανεισμός, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο έντονος, όπως στην ελληνιστική εποχή, αποτέλεσε ισχυρό μοχλό της γλωσσικής μεταβολής, η οποία όμως οφείλεται σε εξωγλωσσικά αίτια, δηλαδή κοινωνιοπολιτιστικής τάξης (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1994).

Εξάλλου τα στοιχεία που δανείστηκε η Ελληνική στην πλειονότητά τους τα αφομοίωσε στο φωνολογικό και μορφολογικό σύστημά της, π.χ. κάστρο, σπίτι, πιάτο, μοντέλα (πρόκειται για νεολογικό τύπο της λέξης μοντέλο (σε ενικό αριθμό), η οποία παρουσιάζει δύο μειονεκτήματα έναντι του νεολογικού τύπου: αφενός, ενώ παραπέμπει σε έμψυχο, εμφανίζει ένα μόνο τύπο και για τα δύο γένη και αφετέρου παρουσιάζει ασυμφωνία ανάμεσα στο φυσικό γένος (συνήθως θηλυκό) και στο γραμματικό γένος (ουδέτερο), δηλαδή αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα που διέπει την προσαρμογή ως προς το γένος των έμψυχων δανείων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1990). Συναντούμε επίσης λέξεις που μετέχουν ενεργά στο σχηματισμό παράγωγων και σύνθετων, π.χ. ελιτίστικος, κομπιουτεράκι, κρουαζιερόπλοιο, λουτροκαμπινές, ταξίμετρο.

Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι τα στοιχεία ισοπεδώνονται ως προς την καταγωγή τους, αφού από τη μια μεριά διαπιστώνουμε διαισθήσεις των ομιλητών ως προς τη δάνεια γλώσσα και από τη άλλη και η ίδια η γλώσσα μεταχειρίζεται πολλές φορές διαφορετικά τα στοιχεία που προκύπτουν από άμεσο δανεισμό, ο οποίος αναφέρεται στα στοιχεία ξένης αρχής που δανείζεται μία γλώσσα, π.χ. ασανσέρ, τουαλέτα, και αντιπαραβάλλεται προς τον έμμεσο δανεισμό, π.χ. τηλέφωνο, ουρανοξύστης (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1996β).

2.4 Δάνεια της Νεοελληνικής γλώσσας

Ο δανεισμός, ένα από τα μέσα ανανέωσης των γλωσσών, είναι η απαραίτητη ποσότητα οξυγόνου για την επιβίωση της νεοελληνικής γλώσσας και το γλωσσικό σημάδι στενών επαφών και σχέσεων των Νεοελλήνων με τους άλλους λαούς. Η νεοελληνική, όπως άλλωστε και όλες οι ευρωπαϊκές γλώσσες, δέχτηκε με έμμεση επαφή την επίδραση δύο κυρίως γλωσσών με διεθνή ακτινοβολία και περιωπή της Γαλλικής ήδη περίπου από τον 19^ο αιώνα και της Αγγλικής κυρίως μέσα στον 20^ο, στο δεύτερο μισό του οποίου επικρατεί αναμφίβολα η επίδραση της αμερικανικής (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1999).

Γλωσσικές επιδράσεις η ελληνική γλώσσα και δέχτηκε από άλλες γλώσσες και άσκησε σε αυτές. Ίσως βέβαια αξίζει κανείς να υπογραμμίσει ότι οι ελληνικής ρίζας λέξεις που βρίσκονται στο λεξιλόγιο των περισσότερων ευρωπαϊκών γλωσσών (επιστημονικοί κυρίως όροι) είναι πολύ περισσότερες από όσες ξένες λέξεις υπάρχουν στην ελληνική. Αυτό ίσως μετριάξει το υπερβολικό ...άγχος αρκετών ομοεθνών μας που πιστεύουν ότι η γλώσσα κινδυνεύει να αφανιστεί λόγω των αμέτρητων, κατά τη γνώμη τους, ξενικών “βομβαρδισμών” λεξιλογίου, που δέχτηκε παλιότερα και δέχεται σήμερα (Μπουλογιώργος, 2003).

Τα προϊόντα στο γλωσσικό επίπεδο των επαφών των διαφόρων λαών ονομάζονται δάνεια και περνούν στις εκάστοτε γλώσσες μέσω των δίγλωσσων ομιλητών. Σύμφωνα με την Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1994), τα δάνεια μπορούν να ταξινομηθούν σε πολλές κατηγορίες, λ.χ. στα **άμεσα**, αυτά δηλαδή που η μορφή τους προδίδει την ξενική καταγωγή τους , π.χ. κομπιούτερ, στα **μεταφραστικά**, όταν δηλαδή η νέα λέξη προκύπτει από μετάφραση της ξένης λέξης, π.χ. ουρανοξύστης < αμερικανική skyscraper, στα **σημασιολογικά**, όταν δηλαδή μια λέξη εμφανίζει νέα σημασία ως αποτέλεσμα δανεισμού, π.χ. καλύπτω (δημοσιογραφικά ένα γεγονός) < to cover, στους **διεθνισμούς**, στα **αντιδάνεια**, δηλαδή λέξεις που η ΝΕ τις δανείστηκε από μια γλώσσα, η οποία τις είχε δανειστεί από την ΑΕ, π.χ. καναπές < γαλλικά canapé < λατινικά conopoeum < κωνώπειον.

2.4.1 Τα «άμεσα» δάνεια της Νεοελληνικής γλώσσας

Στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει η πρώτη κατηγορία ξένων λέξεων, τα άμεσα δάνεια, εκείνες δηλαδή οι λέξεις που χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές της Νεοελληνικής γλώσσας (από εδώ και στο εξής ΝΕ) σχεδόν όπως συναντώνται και στη γλώσσα προέλευσής τους. Δηλαδή λέξεις που απλά μετεγγράφονται στη γλώσσα μας με ελληνικούς χαρακτήρες. Αυτή όμως η μεταγραφή, εγείρει κάποιες ενστάσεις αναφορικά με τον τρόπο που πρέπει να γίνεται.

Ο Μπουλογιώργος (2003), επισημαίνει πως μία ξένη λέξη που θα προσχωρήσει στη γλώσσα μας, μπορεί να πάρει «δύο δρόμους»:

α) Όταν η ξένη λέξη αρχίσει να χρησιμοποιείται από το λαό μας, είναι πολύ πιθανό, και αυτό είναι το ζητούμενο, αργά ή γρήγορα να προσαρμοστεί στο ελληνικό κλιτικό σύστημα και να κλίνεται, όπως οι ελληνικές λέξεις. Βέβαια, ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι μεγάλη η ανάγκη να βοηθήσουν οι σχετικοί (φιλόλογοι, γλωσσολόγοι και ειδικά τα μέσα μαζικής ενημέρωσης). Αλλά, ας δούμε μερικά παραδείγματα λέξεων που προσαρμόστηκαν:

Garconniere γαλλ. → γκαρσονιέρα
Το boycott αγγλ. → μποϊκοτάρω
Rysvet τουρκ. → ρουσφέτι
Flogere αλβαν. → φλογέρα
Bolchevik ρωσ. → μπολσεβίκος

β) Αντίθετα, μερικές ξένες λέξεις δεν ακολούθησαν ή δεν ακολουθούν για διάφορους λόγους τον παραπάνω δρόμο (κυρίως αγγλοσαξωνικές λέξεις) και παραμένουν άκλιτες. Από το μεγάλο αριθμό και τη συχνή χρήση αυτών των λέξεων προέρχεται η ανησυχία στις μέρες μας πολλών φιλολόγων –και όχι μόνο- για την ως κάποιιο βαθμό συρρίκνωση της γλώσσας μας και τη φωνολογική και μορφολογική στρέβλωσή της. Όσο λοιπόν περισσότερες άκλιτες λέξεις χρησιμοποιούμε στις καθημερινές επικοινωνιακές μας ανάγκες, τη στιγμή μάλιστα που υπάρχουν αντίστοιχες ελληνικές, τόσο περισσότερο η γλώσσα μας συρρικνώνεται. Μπορεί να είπαμε πιο πάνω ότι και οι ξένοι δέχτηκαν πολλές ελληνικές επιδράσεις, αλλά θα πρέπει να ξέρουμε ότι κατάφεραν στις περισσότερες περιπτώσεις να τις προσαρμόσουν στη δική τους φωνολογία, προφορά και κλιτικά σύστημα:

Οικολογία → ecology αγγλικά
 ecologie γαλλικά
 ecologia ιταλικά

Πρόγνωση → prognosis αγγλικά
 prognose γαλλικά
 prognosi ιταλικά

Βακτήριο → bacterium αγγλικά
 bactere γαλλικά
 bacterio ιταλικά

Μερικές άκλιτες λέξεις που χρησιμοποιούμε διαρκώς, αν και υπάρχουν οι αντίστοιχες νεοελληνικές, είναι:

Γκάλοπ αντί για δημοσκόπηση
Κομπιούτερ αντί για ηλεκτρονικός υπολογιστής
Κόουτς αντί για προπονητής
Μπιζού αντί για κόσμημα
Νορμάλ αντί για φυσιολογικός
Τιμ αντί για ομάδα

Πολλοί ερευνητές αντίθετα, θεωρούν το δανεισμό ως ένα από τα μέσα ανανέωσης των γλωσσών. Π.χ. η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1999) αναφέρει πως «ο δανεισμός είναι φυσιολογικό φαινόμενο των γλωσσών και δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως οξεία ασθένεια που πρέπει να θεραπεύσουμε ...αναμφίβολα όμως η καλλιέργεια της ΝΕ, καθώς και μία πολιτική πρόληψης είναι δυνατό να περιορίσουν το δανεισμό στις σωστές του διαστάσεις».

Με σκοπό πάντως να περιοριστούν οι σοβαρές δυσκολίες που γεννά η ιστορική ορθογραφία της Ελληνικής (όπως άλλωστε έχει επισημανθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο), ήδη από τον περασμένο αιώνα αλλά κυρίως από τότε που άρχισε να εδραιώνεται η ευρύτερη χρήση της δημοτικής και συστηματικά από τότε που συντάχθηκε η πρώτη Γραμματική της Νεοελληνικής (Δημοτικής) του Μ. Τριανταφυλλίδη (1941), προτάθηκε η απλογράφηση των ξενικών λέξεων της Ελληνικής (σ. 407): «Μεταγράφονται φωνητικά [...] καθώς και οι μεταχριστιανικές γενικά λέξεις και καταλήξεις ξένης καταγωγής, που γράφονται με απλά φωνήεντα [...] με απλά σύμφωνα [...]» π.χ. τσιρότο αντί τσιρώτο, ξίγκι αντί ξίγγι, ακουμπώ αντί ακκουμπώ, πίτα αντί πίττα, καβγάς αντί καυγάς, Σλάβος αντί Σλαύος κ.τ.ό. (Μπαμπινιώτης, 1997α).

Για τη Γραμματική του Τριανταφυλλίδη, ο Μώρος (1999) σημειώνει πως «Το 1949, ο Μ. Τριανταφυλλίδης εξέδωσε μια επιτομή της Νεοελληνικής Γραμματικής, τη Μικρή Νεοελληνική Γραμματική, της οποίας αναπροσαρμογή (με κάποιες προσθήκες: επίθετα σε -ης -ης -ες, ρήματα σε -ώμαι, κτλ., και ορθογραφικές απλοποιήσεις) αποτελεί η σημερινή επίσημη σχολική γραμματική. Η Νεοελληνική Γραμματική, παρόλο που σε αρκετά επιμέρους σημεία έχει ξεπεραστεί από τη γλωσσική εξέλιξη, παραμένει το πληρέστερο και εγκυρότερο βοήθημα για γνώση και ενήμερη χρήση της Νέας Ελληνικής.»

Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τα κύρια ονόματα και για του λόγου το αληθές, παραθέτονται αυτούσια τα λόγια του ίδιου του Τριανταφυλλίδη (1941): «τα ξενικά κύρια ονόματα, τοπωνυμίες και ανθρωπωνύμια, γεννούν, όταν θελήσωμε να τ' αποδώσουμε ελληνικά, πολύπλοκα ζητήματα με τις αλληλοσυγγρουόμενες απόψεις που παρουσιάζουν και με την αδυναμία μας να εφαρμόσουμε ένα σύστημα. Οι λόγοι είναι πολλαπλοί: ασυμφωνία προφοράς και γραφής στην ξένη γλώσσα, πολλαπλή προφορά είτε μέσα στην ξένη γλώσσα είτε γιατί μεσολάβησε άλλη γλώσσα πριν πάρωμε τα ξενικά κύρια, ...πολύχρονη προφορική ή και γραπτή παράδοση στα ελληνικά και απόδοση της λέξης με διαφορετικό τρόπο. Καταντά έτσι όχι μόνο δυσκολώτατο αλλά και άσκοπο να επιδιώξη κανείς ενιαίο σύστημα μεταγραφής».

Ας εξετάσουμε όμως πιο αναλυτικά τους κανόνες που ισχύουν για την κάθε περίπτωση ξεχωριστά:

2.4.1.1 Ο κανόνας που ισχύει για τα κοινά ονόματα

Πριν αναφερθούμε αναλυτικά στον κανόνα βάσει του οποίου γράφουμε τα κοινά ονόματα (αλλά και τα κύρια), να θυμίσουμε ότι αρχικά προτάθηκε το 1941 από τον Τριανταφυλλίδη, αλλά θεσμοθετήθηκε με το Νόμο 309/1976 (βλ. ενότητα 2.2.2). Για τα **κοινά ονόματα** λοιπόν, ισχύει η «φωνητική μετεγγραφή», δηλαδή η ορθογραφική απλοποίηση κυρίως των φωνηέντων αλλά και των συμφώνων τους. Η απλοποίηση των κοινών ονομάτων στηρίζεται στο επιχείρημα ότι δεν είναι υποχρεωμένος ο ομιλητής που χρησιμοποιεί μία λέξη ξενικής προέλευσης να είναι γνώστης της ετυμολογίας της στη γλώσσα από την οποία αυτή προέρχεται (π.χ. volleyball= βόλειμπολ). Ας δούμε στη συνέχεια κάποιες απόψεις που τεκμηριώνουν την παραπάνω άποψη.

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1997α), το νόημα αυτής της ορθογραφικής απλοποίησης είναι ότι ο ομιλητής της ελληνικής γλώσσας, μιας γλώσσας με ισχυρή, από την παράδοσή της, ιστορική ορθογραφία (γραφή με η, ι, υ, ει, οι, υι αντί απλού ι, με ε και αι αντί απλού ε, με διπλά σύμφωνα αντί απλών κ.ο.κ.), θα είχε ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες στην ορθογραφία αν έγραφε ιστορικά, δηλαδή ετυμολογικά και με βάση τη γλώσσα από την οποία προέρχονται, και τις ξένες λέξεις της Ελληνικής. Γράφοντας με την ιστορική ορθογραφία τους τις ξένες λέξεις, πρέπει κανείς να γράφει, όπως γινόταν παλιότερα: **καρρώ** (γαλλ. carreau), **σωφφέρ** (γαλλ. chauffeur), **κοπυράιτ** (αγγλ. copyright), **τερραίν** (γαλλ. terrain), **γκωλ** (αγγλ. goal), **γιωτ** (αγγλ. yaucht), **τρόλλεϋ** (αγγλ. trolley bus), **ρεστωράν** (γαλλ. restaurant), **ταμπλώ** (γαλλ. tableau), **τραίνο** (γαλλ. train), **σαιζ-λόγκ** (γαλλ. chaise longue), **κομμουνισμός** (γαλλ. communisme), **πορτραίτο** (αγγλ. portrait), **πλέυ μπού** (αγγλ. play boy), **ντοκυμανταίρ** (γαλλ. documentaire), **κυλόττα** (γαλλ. culotte), **χωλλ** (αγγλ. hall), **φέρρυ-μπωτ** (αγγλ. ferry boat), **σαντιγύ** (γαλλ. chantilly), **τρυκ** (γαλλ. truc) κ.ά. Οι παραπάνω λέξεις λοιπόν έχει επικρατήσει να γράφονται απλουστευμένα, δηλαδή: **καρό**, **σοφέρ**, **κοπιράιτ**, **τερέν**, **γκολ**, **γιωτ**, **τρόλεϊ**, **ρεστοράν**, κ.ο.κ.

Άποψη που συμερίζεται (εκτός των Τριανταφυλλίδη, Μπαμπινιώτη) και ο Μπουλογιώργος, (2003): «...η άποψη, που φαίνεται τελικά να επικρατεί, αν κρίνει κανείς από την πλειονότητα του τύπου αλλά και των μεγάλων νεότερων λεξικών, προκρίνει την πλήρη απλοποίηση και στα φωνήεντα. Έτσι για τους αντίστοιχους φθόγγους χρησιμοποιούμε τα ι, ε, ο, και όχι υ, η, ει, οι, αι, ή ω».

Ο Χάρης (1999β), αναφέρει πως όλα τα νεότερα λεξικά, μαζί και του Μπαμπινιώτη, είναι γραμμένα με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή με την επέκταση του νόμου της απλογράφησης, ο οποίος ακολουθείται από Τριανταφυλλίδη και εντεύθεν στα κοινά ουσιαστικά (τρένο το

«τραίνο» κτλ.), καθώς είναι λέξεις ενσωματωμένες πια στη γλώσσα μας.

2.4.1.2 Ο κανόνας που ισχύει για τα κύρια ονόματα

Διαφορετικό είναι το θέμα της ορθογραφίας των κυρίων ονομάτων (ανθρωπωνυμίων και τοπωνυμίων) που αναφέρονται σε πρόσωπα και γεωγραφικά κύρια ονόματα (χωρών, πόλεων, βουνών, ποταμών, θαλασσών κ.τ.ό.). Η κύρια αρχή που διέπει την ορθογραφία των κυρίων ονομάτων, δηλ. την απόδοσή τους στη γραφή μιας άλλης γλώσσας, είναι η **αρχή της αντιστρεψιμότητας** — και όχι η αρχή της απλογράφησης. Η ίδια δηλ. η γραφή ενός ονόματος ξένου προσώπου ή τόπου πρέπει να είναι τέτοια που να μπορεί να μας οδηγήσει «αναστρεφόμενη» από την ελληνική απόδοση στην πραγματική μορφή του ξένου ονόματος όσο πιο κοντά γίνεται. Γράφοντας λ.χ. *Ντε Γκωλλ, Σέλλεϋ, Σωσσύρ, Όστεν, Ρουσσώ, Ντεμπυσσύ, Μπάυρον, Τσόμσκυ* κ.τ.ό. οδηγείσαι ευκολότερα πολύ κοντά στις αρχικές μορφές των ονομάτων De Gaulle, Shelley, Saussure, Austin, Rousseau, Debussy, Byron, Chomsky απ' ό,τι αν απλογραφήσεις τα ονόματα ως Ντε Γκολ, Σέλεϊ, Σοσίρ, Όστεν, Ρουσό, Ντεμπισί, Μπάιρον, Τσόμσκι! (Μπαμπινιώτης, 1997β).

Γι' αυτό και γραφές όπως Ζιρίχη, Ρώμη, Ρωσία, Σέξπιρ, Ντεμπισί, Γκέτε, Ρουσό είναι αδιανόητες (αντί των ορθών Ζυρίχη, Ρώμη, Ρωσ(σ)ία, Σαίξπηρ, Ντεμπυσσύ, Γκαίτε, Ρουσσώ). Πρόκειται για ονόματα που έχουν διεθνή παρουσία πέρα από τα όρια μιας συγκεκριμένης γλώσσας και που τα εξαιρεί και ο Τριανταφυλλίδης.

Φιλοσοφία της αντιστρεψιμότητας και όχι της απλογράφησης των κύριων ονομάτων, είναι ότι πρέπει να υπάρχει αντιστρεψιμότητα στην απόδοση: να μπορεί δηλ. το μεταγραμμένο όνομα να οδηγήσει στην αρχική μορφή του ονόματος και σε ταύτιση του προσώπου. Είναι η βασική αρχή στην οποία στηρίζονται και οι υπηρεσίες έκδοσης διεθνών εγγράφων, όπως π.χ. διαβατηρίων. Γνωρίζουμε όλοι πλείστες περιπτώσεις συμπολιτών μας που η θέα του ονόματος και του επιθέτου τους με λατινικούς χαρακτήρες τους ξενίζει ή εν πάση περιπτώσει είναι διαφορετικός ο τρόπος γραφής των στοιχείων τους από αυτόν που είχαν συνηθίσει μέχρι πρότινος. Όμως αυτές οι μεταγραφές στηρίζονται σε διεθνή πρότυπα ISO που είναι κοινά για όλες τις χώρες, ακριβώς γι αυτό το σκοπό: να αποφεύγονται δυσκολίες στην ταύτιση διαφόρων προσώπων.

Ο Μπαμπινιώτης (1997β) δίνει κάποια παραδείγματα τοπωνυμίων, στα οποία η μη τήρηση συγκεκριμένου τρόπου μεταγραφής θα οδηγούσε σε παρανοήσεις: τα τοπωνύμια *Όλυμπος, Οίτη, Υλίκη, Ερυθραία, Εύβοια, Ουρανούπολη, Οινούσες, Παιανία, Πειραιάς, Ευρυτανία, Διδυμότειχο* κ.λπ. θα αποδοθούν ως *Olympos* (όχι *Olimpos*), *Oiti* (όχι *Iti*), *Yliki* (όχι *Iliki*),

Erythraia (όχι Erithrea), Euboa ή Euvoia (όχι Evia), Ouranoupoli (όχι Uranoupoli), Oinousses (όχι Inuses), Paiania (όχι Peania), Peiraias (όχι Pireas), Eurytania (όχι Evritania), Didymoteicho (όχι Didimoticho). Όπως είναι φανερό, μια τέτοια απόδοση μπορεί να μη τηρεί την πιστή «γραφηματική» απόδοση του η και του ω (τα αποδίδει φωνητικά ως i και o), αλλά έχει υψηλό βαθμό αντιστρεψιμότητας: από το Peiraias οδηγείσαι στο Πειραιάς, από το Paiania στο Παιανία, από το Erythraia στο Ερυθραία, από το Euvoia στο Εύβοια και (με στοιχειώδη γνώση της Ελληνικής) από το Oiti στο Οίτη, από το Yliki στο Υλίκη κ.ο.κ.

Αφού λοιπόν η ορθογραφία των ξένων κυριωνυμίων (ανθρωπωνυμίων και τοπωνυμίων) πρέπει να οδηγεί, κατά το δυνατόν, στην ορθογραφική παράσταση (όπου είναι δυνατόν και στην προφορά, εφόσον δεν διαφέρει) της ξένης ονομασίας, συμπεραίνουμε πως δεν έχει βάση αυτό που παρατηρούμε τελευταία στον Τύπο (αλλά δυστυχώς και σε βιβλία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), και σε διάφορα έγγραφα να απλογραφούνται τα ξένα κύρια ονόματα κατ' επέκταση της απλογράφησης των ξένων προσηγορικών ονομάτων.

Ο Χάρης (1999β) αναφέρει μεταξύ άλλων: «...Αντίθετα όμως από τα κοινά ουσιαστικά (τα προσηγορικά), τα προσωνύμια και τα τοπωνύμια ακολουθούν την «αρχή της αντιστρεψιμότητας» και μεταγράφονται με στόχο την κατά το δυνατόν πιστότερη μεταφορά της δικής τους ορθογραφίας. Αυτή είναι η γενική αρχή περί μεταγραφής η οποία ισχύει, πάντοτε με επιμέρους διαφορετικές εκτιμήσεις και εφαρμογές, από την εποχή της Γραμματικής Τριανταφυλλίδη. Μια τέτοια αρχή μάς επιτρέπει, ως ένα βαθμό, να μεταφερθούμε από τα ελληνικά στην εικόνα του ξένου ονόματος όπως εμφανίζεται στη γλώσσα του. Έτσι, η μεταγραφή *Ντεμπυσσύ* μάς οδηγεί ασφαλέστερα στον Debussy απ' ό,τι το «Ντεμπισί». Και ο *Μπω-Μποβύ* στον Baud-Bovy, αντί για το «Μπο-Μποβί». Γι' αυτό και *Ουγκό*, επειδή Hugo, αλλά *Ρουσσώ*, επειδή Rousseau. Ενώ υπάρχουν, έστω σπάνια, και ομόηχα ονόματα: π.χ. ο «Μιρέ», όπως επισημαίνει ο Λάκης Προγκίδης, θα είναι ο σύγχρονος γάλλος συγγραφέας Muray ή ο γάλλος ουμανιστής του 16ου αιώνα Muret;

2.5 Προβλήματα που δημιουργεί η μεταγραφή (και η μη μεταγραφή) των ξένων κύριων ονομάτων

Η «παραδοσιακή» μεταγραφή και ορθογραφία προσπαθεί τουλάχιστον να αντιμετωπίσει, σε γενικές πάντοτε γραμμές, το θέμα. Και έχουμε πια απομακρυνθεί από την εποχή του *Αμστελόδαμου* (Άμστερνταμ) και του *Διδερότου* (Ντιντερό). Υποχωρούν και τα εξίσου αστήρικτα, σήμερα πλέον, -ω στα ρωσικά ονόματα (Τσέχωφ→ Τσέχοφ). Υπάρχουν

δηλαδή και εδώ λελογισμένες απλουστεύσεις. Μην πάμε στο ένα άκρο, ούτε όμως και στο άλλο: Η τάση να αποδοθεί πιστά η προφορά, αναμορφώνοντας τον Γκράχαμ Σουίφτ σε *Γκρέιαμ* Σουίφτ, ή και τον Πόε σε *Πόου*, μας απομακρύνει εξίσου από την εικόνα του ονόματος, και πάντως έχει, ας δεχτούμε, νόημα μόνο αν *μιλάει* κανείς με ξενική προφορά. Γιατί αν μιλήσει *ελληνικά*, ακολουθώντας τη φωνητική της ελληνικής γλώσσας, τότε το *Γκρέιαμ*, αντί για το ελαφρώς συμβατικό *Γκράχαμ*, είναι, νομίζω, τερατώδες. Και σκεφτείτε τώρα ξαφνικά να διορθώσουμε σε *Ρόοζβελτ* τον Ρούζβελτ, *Τζιμπρώλταρ* το Γιβραλτάρ (Χάρης, 1999β).

Πολλά ξένα ονόματα (κύρια και τοπωνυμικά) έγινε προσπάθεια από παλαιότερα να εξελληνιστούν με αρκετή επιτυχία. Έτσι άνετα θα πρέπει να λέμε και να γράφουμε: **Δάντης** αντί Dante (Ντάντε), **Καρτέσιος** αντί Deskartes (Ντεκάρτ), **Νέα Υόρκη** αντί New York κτλ. Είναι τιμιότερο να προφέρουμε και να γράφουμε ελληνικά τα ξένα ονόματα γιατί ας μην ξεχνάμε κάθε γλώσσα έχει την δική της προφορά και ορθογραφία και σ' αυτή εκφράζει γραπτά ή προφορικά τα ξένα ονόματα. Έτσι λοιπόν οι Άγγλοι είπαν «Άθενες» και όχι Αθήνα, «Σόκρατες» και όχι «Σοκράτης», «Χερκουλες» και όχι «Χερακλίδης». Το ίδιο συνέβη και με τους γάλλους, ιταλούς και γερμανούς. Συνεπώς γίνεται πλέον κατανοητό ότι αντί να «πιθικίζουμε» την προφορά και γραφή των ξένων ονομάτων ή τοπωνυμίων, το σωστότερο για την γλώσσα μας είναι η προσαρμογή στις δικές της ιδιαιτερότητες προφοράς και φωνητικής. Ένας ειδικότερος προβληματισμός σχετικά με την πρωτότυπη ή εξελληνισμένη γραφή των ξένων ονομάτων θα πρέπει να απασχολήσει κάποτε την πολιτεία μέσα στο πλαίσιο των σχολικών γλωσσικών μαθημάτων (Μπουλογιώργος, 2003).

Κάποια έντυπα μαζικής ενημέρωσης, επιμένουν να χρησιμοποιούν την ξένη γραφή των κύριων ονομάτων, πράγμα που αφαιρεί από τον αναγνώστη το δικαίωμα στην ανάγνωση. Διότι δεν είναι δυνατόν, ο καθένας από μας να γνωρίζει την προφορά των φθόγγων της γλώσσας προέλευσης της λέξης, ούτε καν να γνωρίζει τη γλώσσα από την οποία προέρχεται η λέξη.

Ο Χάρης (1999α), αναφέρει σε ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον άρθρο του «...Όλοι σταθήκαμε κάποτε αμήχανοι μπροστά σε αδιάγνωστα ονόματα. Έχουμε παρακολουθήσει έργα συνθετών που δεν μπορούμε έπειτα να πούμε το όνομά τους, να πούμε το στοιχειώδες: «άκουσα ένα υπέροχο τραγούδι τού τάδε»! Έχουμε διαβάσει για κάποιους συγγραφείς, που δεν μπορούμε να πούμε στο βιβλιοπωλείο να ζητήσουμε ένα έργο τους: «το βιβλίο τού τάδε»! Πρέπει δηλαδή να κυκλοφορούμε και να συνεννοούμαστε, θαρρείς αναλφάβητοι, με χαρτάκια, όπου θα έχουμε αντιγράψει το ξένο όνομα; Και πόσες γλώσσες να γνωρίζουμε; Εδώ ακόμη και με την ευρύτατα διαδεδομένη αγγλοσαξονική δεν μπορούμε να πορευόμαστε ήσυχοι. Αυτή πια κι αν μας εκθέτει! Πώς να αναγνωρίσεις πράγματι στο Leicester το Λέστερ, στο Worcester το Γούστερ; Πώς να ταυτίσεις αμέσως με το Maugham τον (Σόμερσετ) Μωμ;»

Και συνεχίζει ο ίδιος «...Έτσι, εθισμένοι σε μια παραπλανητική, συχνά, οπτική εικόνα, όταν χρειαστεί να προφέρουμε ή επιτέλους να γράψουμε καμιά φορά και στα ελληνικά, διαπράττουμε ή αναπαράγουμε παραμορφωτικά λάθη: «Βώγκαν» Ουίλλιαμς έκανε πρόσφατα τον Ραλφ Βων-Ουίλλιαμς (Vaughan-Williams) κάποιος μουσικός παραγωγός στο Τρίτο Πρόγραμμα. Να τελειώσουμε εδώ μ' αυτό από το οποίο πρέπει να ξεκινούμε: το αυτονόητο. Που δεν μπορεί να είναι άλλο από το γεγονός ότι μιλούμε και γράφουμε με τους νόμους που διέπουν τη γλώσσα μας: τη φωνητική και το αλφάβητό της. Και προκειμένου για το θέμα ειδικότερα της γραφής: στα ελληνικά γράφουμε με ελληνικά.»

Ο Κούρτοβικ (1999) από την άλλη, δέχεται ότι «το να λέμε π.χ. “το bleu χρώμα” προδίδει ξιπασία», αναφορικά όμως με τα ξένα κύρια ονόματα θεωρεί ότι «ο φωνητικός εξελληνισμός τους δεν έχει νόημα και η σωστή προφορά τους θα έπρεπε να είναι ευκαία, αντί καταδικαστέα». Θεωρεί πρακτικά ανεφάρμοστη την παλαιά λύση να μεταγράφονται τα ξένα ονόματα στα ελληνικά και να δίνεται σε παρένθεση η ξένη γραφή, βρίσκει όμως ότι «τα αλφαβητικώς μεικτά κείμενα που προκύπτουν έχουν πράγματι κάτι το απωθητικό», και καταλήγει να προτείνει σαν «καλύτερη λύση» τον «εμπλουτισμό του ελληνικού αλφαβήτου με σύμβολα που αποδίδουν βασικούς ξένους, αλλά και ελληνικούς φθόγγους ή συμπλέγματα φθόγγων».

Ο Χάρης (1999α) σε απάντηση προς τον Κούρτοβικ (1999), υποστηρίζει πως *θεωρητικά* πρόκειται για ιδεώδη λύση και θυμίζει το παράδειγμα της εγκυκλοπαίδειας του Ελευθερουδάκη, με τους «επιστιγμένους» χαρακτήρες: μια τελεία πάνω από το γράμμα β, για να δηλώνει το *b*· μια τελεία πάνω από το γ, για να δηλώνει το *g*· και πάνω από το δ, για το *d*. Θυμίζει επίσης όμως, «πως έμεινε χωρίς συνέχεια η λύση αυτή, ακόμη και σε επίπεδο λεξικών, εγχειριδίων και εγκυκλοπαιδειών.... αν όμως θέλουμε να είμαστε ρεαλιστές, δύσκολα θα φανταστούμε μια μεταρρύθμιση του αλφαβήτου ώστε να αποδίδονται όλοι οι φθόγγοι όλων των γλωσσών. Κάτι που δεν γίνεται ούτε στις ξένες γλώσσες, κι ας έχουν κοινό το λατινικό αλφάβητο».

Σε αυτό το σημείο πρέπει η πολιτεία να αναλάβει το ρόλο που της αναλογεί, καθορίζοντας πολύ συγκεκριμένα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινείται η μεταγραφή των κύριων ονομάτων και να μην εναπόκειται στην ευχέρεια του κάθε συγγραφέα (και ιδιαίτερα των σχολικών εγχειριδίων) αυτή η εργασία. Θα αναφερθούμε σε επόμενη ενότητα πιο συγκεκριμένα.

2.6 Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην Εκπαίδευση

"Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι ο παλαιότερος ερευνητικός και συμβουλευτικός φορέας σε ζητήματα παιδείας και με το έργο του συμβάλλει ουσιαστικά στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κύριος σκοπός του Π.Ι. είναι η πολύπλευρη μελέτη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η υποβολή προτάσεων, γνωμοδοτήσεων και εισηγήσεων προς τον Υπουργό Παιδείας για όλα τα θέματα της εκπαίδευσης, καθώς και η εφαρμογή των αποφάσεων του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό επίπεδο" (<http://www.pi.schools.gr/pihistory/>).

Σύμφωνα και με μεταγενέστερες νομοθετικές ρυθμίσεις (Ν. 2525/1997, 2640/1998, 2817/2000, 2909/2001, 2986/2002 και 3194/2003) οι αρμοδιότητες του Π.Ι είναι:

- Η επιστημονική έρευνα, η μελέτη θεμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης.
- Η επεξεργασία και υποβολή προτάσεων για θέματα Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας, Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης, Ποιότητας της Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και η χάραξη κατευθύνσεων για το σχεδιασμό και προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Η παρακολούθηση της εξέλιξης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και η προώθηση της εφαρμογής της στην εκπαιδευτική πράξη.
- Ο σχεδιασμός και η μέριμνα για την εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και η αξιολόγησή τους.
- Η εισήγηση για τη συγγραφή βιβλίων για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η λήψη μέτρων για τη βελτίωση των μεθόδων της διδακτικής πράξης και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφερόμενος στις τρεις ιδρυτικές διατάξεις του νομοθετικού διατάγματος 4379/1964, του νόμου 186/1975 και του νόμου 1566/1985, ο Τερζής (2003) παρατηρεί ότι: "...Κοινή είναι και η πρώτη –και η περισσότερο βαρύνουσα- αποστολή που του αναθέτει ο νομοθέτης: "η επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών προβλημάτων εις την θεωρίαν και την πράξιν" (4379/1964, άρθρο 21, παράγρ.2), εν συνεχεία "η συστηματική (=επιστημονική) έρευνα και μελέτη των εκπαιδευτικών προβλημάτων..." (186/1975, άρθρο 2, παράγρ. 1) και τέλος "η επιστημονική έρευνα και η μελέτη των θεμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης" (1566/1985, άρθρο 24, παράγρ. 1).

Και συνεχίζει λέγοντας: "συγκρίνοντας κανείς τις τρεις ρυθμίσεις ως προς το χαρακτήρα και την κύρια αποστολή του Π.Ι. δε δυσκολεύεται καθόλου να συμπεράνει πρώτα-πρώτα ότι χαρακτήρας, υπαγωγή και εξάρτηση από το Υπουργείο ή τον Υπουργό ΕΠΘ, και αποστολή, επιστημονική έρευνα, δηλ. αξιόπιστη και έγκυρη, δεν είναι δυνατό να γίνει από μια "διοικητική" υπηρεσία με διεκπεραιωτικά ή γνωμοδοτικά, κατά περίπτωση, καθήκοντα. Ύστερα –πέρα από την αυτονομία, η οποία αποτελεί προϋπόθεση της έρευνας και απουσιάζει στην προκειμένη περίπτωση- το Π.Ι. δεν έχει φοβούμαι, τη δυνατότητα ούτε στην προοπτική του να υπερβεί- κατά τη δυναμική του λειτουργία- τον ερμαφρόδιτο χαρακτήρα του να τροποποιήσει, ενδεχομένως, τα δεδομένα του πλαίσια, για λόγους οι οποίοι προκύπτουν και από την ιστορία του οργάνου αυτού".

Να σημειώσουμε εδώ αυτό ότι πέραν του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δεν υπάρχει κάποιος θεσμοθετημένος φορέας που να ασχολείται με τη γλώσσα και του οποίου οι αποφάσεις να είναι δεσμευτικές για την εκπαιδευτική κοινότητα (δάσκαλοι, καθηγητές, συγγραφικές ομάδες διδακτικών πακέτων κ.ο.κ).

Αντίθετα με την Ελλάδα (και όπως έχει ήδη αναφερθεί στο εισαγωγικό κομμάτι), κάποιες άλλες χώρες τολμούν να θεσμοθετήσουν τέτοιου είδους αλλαγές με αποτελεσματικό τρόπο, ακόμα και ελλείψει των αντίστοιχων φορέων. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1997α), το 1996 οι Γερμανοί τόλμησαν να προχωρήσουν σε ορισμένες απλοποιήσεις της ορθογραφίας της γερμανικής γλώσσας. Έτσι, όρισαν τη «Νέα Ορθογραφία» της Γερμανικής (die Neue Rechtschreibung), που παραμένοντας στα πλαίσια της ιστορικής ορθογραφίας οδηγεί σε μια εκλογικευμένη αντιμετώπιση μιας σειράς ορθογραφικών προβλημάτων της Γερμανικής. **Ειδικά για τις ξένες λέξεις** (η υπογράμμιση δική μου) που χρησιμοποιούνται σε αυτή τη γλώσσα καθιερώνεται η αρχή του εκγερμανισμού, της απλογράφησης τους δηλαδή κατά τους κανόνες της Γερμανικής. Στα έντυπα (βιβλία, εφημερίδες, λεξικά κλπ.), που ακολουθούν πια τη «νέα ορθογραφία», γράφουν Orthografie αντί Orthographie, Fotometrie αντί Photometrie, Spagetti αντί Spaghetti κλπ.

Το εγχείρημα των Γερμανών, που αναφέρεται όχι μόνο στις ξένες λέξεις, αλλά σε διάφορα ορθογραφικά ζητήματα, είναι αρκετά συγκρατημένο και έξυπνα μεθοδευμένο: η νέα ορθογραφία εισάγεται προαιρετικά (οι νέες ορθογραφικές ρυθμίσεις μπορούν να χρησιμοποιούνται παράλληλα με τις ισχύουσες μέχρι σήμερα μορφές ορθογραφίας), με σκοπό οι γράφοντες/ουσες να εξοικειωθούν βαθμηδόν με τους νέους τρόπους γραφής και να προχωρήσουν σταδιακά και αβίαστα στην αντικατάσταση των παλιότερων ορθογραφικών τύπων.

2.7 Τα σχολικά εγχειρίδια και οι "δάνειες" λέξεις μέσα σε αυτά

Αν ρίξει κανείς μια ματιά σε οποιοδήποτε σχολικό εγχειρίδιο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα παρατηρήσει πως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο φέρει σε όλα τη σφραγίδα του.

Έτσι λοιπόν, η γράφουσα ανάτρεξε στα Βιβλία Δασκάλου (που περιέχουν Μεθοδολογικές οδηγίες) της Νεοελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, με σκοπό να ελέγξει αν αναφέρεται πουθενά κάποιο πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο μεταγράφονται οι ξένες λέξεις της ελληνικής. Μάταια όμως. Το επόμενο βήμα ήταν η μελέτη της επίσημης σελίδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (<http://www.pi.schools.gr/>), όπου και εκεί δε βρέθηκε τίποτα σχετικό. Σε τηλεφωνική επικοινωνία με εκπρόσωπο του Π.Ι., έγινε αναφορά στο Νόμο 1566/85, στον οποίο και ανατρέξαμε.

Σύμφωνα λοιπόν με το Νόμο υπ' αριθ. 1566/85 που ορίζει τη "δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης", στο κεφάλαιο Α' που αφορά Γενικές Διατάξεις, στο Άρθρο 1 που αναφέρεται στο "Σκοπό και τη Γλώσσα", παράγραφος 4, ορίζεται ως: " Γλώσσα διδασκαλίας, που αποτελεί και αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων των μαθητών και των βιβλίων των εκπαιδευτικών είναι η δημοτική, όπως διαμορφώνεται από το λαό και τη δόκιμη λογοτεχνία, χωρίς την αυτούσια μεταφορά ξένων λέξεων."

Ωστόσο από το σημείο αυτό δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα για το ποια ακριβώς γλώσσα είναι η "δημοτική" στην οποία αναφέρεται ο Νομοθέτης. Και μπορεί να ειπωθεί με σιγουριά ότι τουλάχιστον σε αυτό το Νόμο, δεν υπάρχει άλλο σημείο στο οποίο να δίνονται περισσότερες εξηγήσεις. Μπορούμε όμως να υποστηρίξουμε (πράγμα που τεκμηριώσαμε στο υποκεφάλαιο 2.4.1) ότι μέχρι και σήμερα ως «μπούσουλας» για τη συγγραφή όλων των σχολικών εγχειριδίων χρησιμοποιείται η Γραμματική του Τριανταφυλλίδη.

Κι ενώ αυτούσια μεταφορά ξένων λέξεων στα σχολικά εγχειρίδια δεν παρατηρούμε (κρίνοντας από κάποια βιβλία που μελετήσαμε και θα αναφέρουμε στη συνέχεια), συναντούμε ξένες λέξεις που έχουν υποστεί μεταγραφή στην ελληνική. Τι συμβαίνει λοιπόν με τις λέξεις αυτές; Δυστυχώς, δεν υπάρχει συνέπεια στον τρόπο που γίνεται η μεταγραφή, όχι μόνο από βιβλίο σε βιβλίο, ούτε καν και στο ίδιο το βιβλίο!

2.7.1 Τα «παλιά» διδακτικά πακέτα και η συγγραφή νέων

Για πρώτη φορά σχολικά βιβλία γράφονται όχι με απευθείας ανάθεση αλλά μετά από διαγωνισμό, που προκήρυξε το 2003 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τα νέα βιβλία έπρεπε να συμφωνούν με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα και με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, όπως ορίζονται με ΦΕΚ (2001 / 2003) (Μοσχονάς, 2007).

Η υλοποίηση της συγγραφής των νέων σχολικών βιβλίων έγινε στα πλαίσια του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.) της Ε.Ε και έλαβε τον τίτλο «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων».

Πριν από τη συγγραφή των νέων διδακτικών εγχειριδίων, υπήρχαν τα παλαιότερα με φορέα υλοποίησης τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Πακέτων που χρησιμοποιούνταν από τους διδάσκοντες καθ' όλη τη δεκαετία του 1990 και μέχρι να κυκλοφορήσουν τα νέα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα «μακροβιότητας» σχολικού βιβλίου αποτελεί εκείνο της ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού «Στα νεότερα χρόνια», το οποίο διδάσκεται μέχρι και σήμερα (Ιούνιος 2010), με τελευταία αναθεώρηση το 1997. Φυσικά η πρώτη του έκδοση έγινε πολλά χρόνια νωρίτερα.

Απορίας άξιο είναι το πώς αυτά τα βιβλία, ενώ σύμφωνα με την επίσημη γραμμή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου γράφτηκαν με βάση τη Γραμματική του Τριανταφυλλίδη (όπως δηλαδή και τα νέα), δεν είχαν υιοθετήσει την εισαγωγή της απλούστευσης των «ξένων» κοινών ονομάτων. Έτσι συναντούμε στα γλωσσικά εγχειρίδια διδασκαλίας της δεκαετίας του 1990 π.χ. τη λέξη τρένο γραμμένη με –αι, δηλαδή ως τραίνο (β' τεύχος ΝΕ γλώσσας Δ' Δημοτικού) και τη λέξη χολ γραμμένη με –ω, δηλαδή ως χωλ (α' τεύχος ΝΕ γλώσσας Ε' Δημοτικού). Αυτή η διαφορά στον τρόπο γραφής των σχολικών βιβλίων –και άρα στο γλωσσικό πρότυπο των παιδιών που φοίτησαν κατά τη δεκαετία του 1990 στο Δημοτικό σχολείο- ενδεχομένως να τα οδηγεί σε διαφορετικές γραφικές συνήθειες σχετικά με τις συγκεκριμένες λέξεις. Αυτή την υπόθεση, θα εξετάσουμε μαζί με άλλες στην έρευνά μας.

Γι' αυτόν το λόγο επιλέξαμε σαν δείγμα της έρευνάς μας, ομάδες υποκειμένων με ηλικιακή διαφορά μίας περίπου δεκαετίας (μαθητές και φοιτητές), για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει απόκλιση στα ευρήματά μας (θα αναφερθούμε σχετικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο) σε σχέση με αυτή τη μεταβλητή.

Στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας και αναφορικά με τα *κοινά ονόματα*, υπήρχε συνέπεια στην ορθογραφία των ξένων λέξεων της ελληνικής. Άλλωστε (βλ. 2.4.1.1) για τα κοινά ονόματα δεν υπάρχει διαφωνία στον τρόπο γραφής τους: όλα απλουστεύονται. Συναντήσαμε λοιπόν λέξεις όπως: "πάρτι", "φέριμποτ", "μοτοσικλετιστές", "νάιλον" κ.α. (στα: α' τεύχος ΝΕ γλώσσας, γ' τεύχος ΝΕ γλώσσας, β' τεύχος ΝΕ γλώσσας και β' τεύχος ΝΕ γλώσσας, αντίστοιχα).

Το πρόβλημα όμως είναι στα *κύρια ονόματα*. Είδαμε "θωρηκτό Αβέρωφ", "Ζυλ Ντασσέν", αλλά και "Χένρι Σέλινκ" όπως επίσης και "Φράνκο Τζεφιρέλι" (με ένα λάμδα), (στα: α' τεύχος ΝΕ γλώσσας, γ' τεύχος ΝΕ γλώσσας, β' τεύχος ΝΕ γλώσσας και γ' τεύχος ΝΕ γλώσσας, αντίστοιχα). Στο βιβλίο της Ιστορίας συναντήσαμε κατά κύριο λόγο κύρια ονόματα: "Βολταίρος", "Ρουσό", "Μωχάμεντ Άλυ" αλλά και "Πέρσι Σέλει" (από Shelley).

Και μπορεί αυτές οι διαφορές να φαίνονται σε κάποιους ανούσιες και αμελητέες αλλά όταν πρόκειται για επίσημα εκπαιδευτικά εγχειρίδια που διαμορφώνουν το γλωσσικό οργανο-αισθητήριο του μαθητή, τότε μάλλον θα πρέπει να ληφθούν πιο σοβαρά υπόψη (και μιλάμε φυσικά για την Πολιτεία και τους αρμόδιους φορείς που υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα και συγγράφουν σχολικά εγχειρίδια).

Αυτή η «ασυνέπεια» στον τρόπο μεταφοράς των ξένων λέξεων στην ελληνική γλώσσα αλλά και γενικότερα η ενδιαφέρουσα τροπή που έλαβε το «Γλωσσικό Ζήτημα» στη χώρα μας, αποτέλεσε το έναυσμα για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος και για τη διεξαγωγή της σχετικής έρευνας, της οποίας τα βήματα θα μελετήσουμε στη συνέχεια.

3. Οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας

Αφού ολοκληρώθηκε η απαραίτητη βιβλιογραφική έρευνα ήταν πιο εύκολο να ενταχθεί το αντικείμενο μέσα σε συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, γεγονός που σηματοδότησε την αρχή της ερευνητικής διαδικασίας, της οποίας τα βήματα θα ακολουθήσουμε διαδοχικά από τη διατύπωση του προβλήματος μέχρι την εξαγωγή, ανάλυση και ερμηνεία των συμπερασμάτων στα οποία οδηγηθήκαμε.

3.1 Ένταξη του προβλήματος σε ένα θεωρητικό πλαίσιο

Σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας αναφερθήκαμε στο γεγονός της μη ύπαρξης ερευνητικών δεδομένων σχετικών με το ζήτημα που μας απασχόλησε. «Η τελική διατύπωση του προβλήματος καταλήγει σε συγκεκριμένες επιμέρους υποθέσεις, οι οποίες πρόκειται να ελεγχθούν στην έρευνα. Όταν οι υποθέσεις αυτές –σε τουλάχιστον ημι-δομημένες περιοχές- αντλούνται από κάποιο, έστω υποτυπώδες, θεωρητικό παράδειγμα, τότε η διατύπωση υποθέσεων γίνεται στην ορολογία του παραδείγματος, από το οποίο συνάγονται οι επιστημονικοί όροι και οι μεταβλητές που πρόκειται να μετρηθούν και να συσχετιστούν. Ρεαλιστικά ωστόσο, οι υποθέσεις, από τις οποίες ξεκινούν σήμερα οι περισσότερες έρευνες στην Παιδαγωγική δεν συνάγονται ούτε από ένα υποτυπώδες θεωρητικό παράδειγμα» (Κελπανίδης, 1999). Δεδομένης αυτής της απουσίας ερευνητικών δεδομένων για το συγκεκριμένο θέμα, καταλήγουμε σε επιμέρους υποθέσεις τις οποίες και θα ελέγξουμε στην έρευνα.

Με τη συγκεκριμένη εργασία επιδιώξαμε να **διερευνήσουμε** το βαθμό *χρήσης* του κανόνα ορθογραφίας που ισχύει για τις ξένες λέξεις, οι οποίες έχουν εισαχθεί στο ελληνικό γραφικό σύστημα ως δάνειες από άλλες γλώσσες και ο τρόπος μεταγραφής τους σε αυτή εγείρει κάποιες διαφωνίες και ενστάσεις αναφορικά με τον τρόπο που πρέπει να γίνεται. Επίσης προσδοκούμε να εξετάσουμε την ορθογραφία κάποιων κοινών και κύριων ονομάτων καθώς και τους λόγους που οδηγούν το δείγμα της έρευνας να απλουστεύει ή να μην απλουστεύει τις συγκεκριμένες λέξεις.

Επειδή, όπως τονίσαμε παραπάνω, ούτε τα λεξικά της ΝΕ γλώσσας αλλά ούτε και τα ίδια τα σχολικά βιβλία συγκλίνουν σε έναν, κοινό τρόπο γραφής των δάνειων λέξεων, θελήσαμε να διαπιστώσουμε εάν τα υποκείμενα της έρευνάς μας γνωρίζουν το σωστό τρόπο γραφής, ο οποίος είναι διαφορετικός για τα κοινά ονόματα και διαφορετικός για τα κύρια.

Μία άλλη σημαντική παράμετρος της έρευνας, είναι το εάν υπάρχει διαφορά στον τρόπο που μεταγράφουν τις συγκεκριμένες λέξεις οι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (περίπου 12 ετών) και οι φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (18-24 ετών περίπου), δεδομένου ότι τις έχουν διδαχτεί με διαφορετικό τρόπο: απλουστευμένα οι μεν, μη απλουστευμένα οι δε.

Μας ενδιαφέρει επίσης και το εάν υπάρχει διαφορά στον τρόπο γραφής των φοιτητών μεταξύ τους, δεδομένου ότι έχουν διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο: οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως εργαλείο για τις σπουδές τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι φοιτητές Μηχανολόγοι Η/Υ Τηλεπικοινωνιών και Δικτύων που χρησιμοποιούν κυρίως γλώσσες προγραμματισμού Η/Υ.

3.2 Η επιλογή των υποκειμένων της έρευνας

Η επιλογή των υποκειμένων της έρευνας έγινε με τυχαία δειγματοληψία στην πόλη του Βόλου σε διάστημα 2 περίπου μηνών και διήρκεσε από τον Απρίλιο έως το Μάιο του 2008, μέχρι δηλαδή και τη συλλογή του τελευταίου ερωτηματολογίου. Συνολικά συμμετείχαν 186 άτομα, εκ των οποίων 98 μαθητές/τριες και 88 φοιτητές/τριες (45 του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και 43 Μηχανολόγοι Ηλεκτρονικών Υπολογιστών Τηλεπικοινωνιών και Δικτύων). Για τους μεν μαθητές επιλέχθηκαν με κλήρωση δύο δημοτικά σχολεία της πόλης του Βόλου και στη συνέχεια οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν, επιλέχθηκαν με βάση τον αριθμό μητρώου που κατείχαν στο μαθητολόγιο του σχολείου (συμμετείχαν οι λήγοντες/λήγουσες σε ζυγό αριθμό). Οι δε φοιτητές επιλέχθηκαν επίσης με τυχαία δειγματοληψία, βάσει του αριθμού μητρώου φοιτητών από τις γραμματείες των σχολών τους. Τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας περιγράφονται λεπτομερώς στην ενότητα 4.1 και γι' αυτόν το λόγο δεν θα γίνει εκτενέστερη αναφορά εδώ.

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως ένα από τα πιο χρονοβόρα και απαιτητικά σημεία της έρευνας που διεξήχθη ήταν η αναζήτηση των φοιτητών στους οποίους αντιστοιχούσαν οι αριθμοί μητρώου που «κληρώθηκαν» από τις γραμματείες των σχολών (αντίθετα, για τους μαθητές αυτή ήταν μια σχετικά εύκολη διαδικασία, αφού γνωρίζαμε τον ακριβή χώρο που θα τους συναντήσουμε). Πάντως οφείλουμε να ομολογήσουμε πως η συνεργασία με τα υποκείμενα της έρευνας ήταν εξαιρετική και πως τύχαμε καθολικής αποδοχής από εκείνα, γεγονός που έκανε πιο εύκολη τη φύσει δύσκολη προσπάθειά μας!

3.3 Η επιλογή των λέξεων που μελετώνται στην έρευνα

Η έρευνα αφορά στην ικανότητα ορθογραφίας λέξεων που έχουν εισαχθεί στην ελληνική και προέρχονται από ξένες γλώσσες. Αποφασίσαμε λοιπόν να συμπεριλάβουμε κύρια και κοινά ονόματα γιατί, όπως έχουμε ήδη εξηγήσει, η ορθογραφία τους διαφέρει αφού ακολουθεί διαφορετικούς κανόνες (βλ. 2.4.1, 2.4.1.1 και 2.4.1.2).

Τα κύρια ονόματα που συμπεριλάβαμε είναι τα ακόλουθα οκτώ (8): *Λωζάννη, Βρυξέλλες, Τόκυο, Σαίξπηρ, Μπορντώ, Λυόν, Γκαίτε, Ρουσσώ*. Επιλέξαμε ονόματα που δηλώνουν τοπωνύμια και ανθρωπωνύμια, λιγότερο ή περισσότερο γνωστά από τους συμμετέχοντες (π.χ. το όνομα Σαίξπηρ είναι λογικά γνωστό σε μεγαλύτερο φάσμα ανθρώπων απ' ό,τι το όνομα Γκαίτε). Όπως εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς (βλ. 2.4.1.2), στα κύρια ονόματα η γραφή που θεωρείται σωστή είναι εκείνη που ακολουθεί την «αρχή της αντιστρεψιμότητας». Αρκεί λοιπόν να ελέγξουμε την ορθογραφία των συγκεκριμένων λέξεων στην πρωτότυπη γλώσσα, για να διαπιστώσουμε τον τρόπο μεταγραφής τους.

Λωζάννη → Lausanne
Βρυξέλλες → Bruxelles
Τόκυο → Tokyo
Λυόν → Lyon
Μπορντώ → Bordeaux
Ρουσσώ → Rousseau
Γκαίτε → Goethe
Σαίξπηρ → Shakespeare

Σε αυτό το σημείο και προκειμένου να βοηθηθούμε στην κατανόηση της αρχής της αντιστρεψιμότητας, ας θυμηθούμε τρεις από τους κανόνες της Γραμματικής του Τριανταφυλλίδη (1941) που λένε ότι: α) τα ξενικά όμοια σύμφωνα αποδίδονται με όμοια και χωρίς τους περιορισμούς της ελληνικής ορθογραφίας, που αποκλείει δύο όμοια σύμφωνα στο τέλος της λέξης ή με ακόλουθο άλλο σύμφωνο: Μυσσέ, Ροσσίνι, Σίλλερ κ.α. (κανόνας 1103, παρ. 2), β) αντίθετα με ότι γίνεται με τις κοινές λέξεις ξένης καταγωγής, στα ξενικά κύρια ονόματα τα υ (γαλλ.), γ, αι αποδίδονται με υ, αι : Μυσσέ, Νέα Υόρκη, Βολταίρος κ.α (κανόνας 1103, παρ. 1) και γ) για όσα έχει καθιερωθεί μία γραφή (εξελληνισμένη) ή μία ορθογραφία, φυλάγεται αυτή αμετάβλητη: Ερρίκος, Μακβεθ (αγγλ. προφ. Μακμπέθ), Σαίξπηρ (κανόνας 1102).

Οπότε με τους τρεις αυτούς κανόνες έχουμε εξηγήσει γιατί επιλέξαμε ως ορθή γραφή αυτή των λέξεων: Βρυξέλλες, Τόκυο, Σαίξπηρ, Λυόν (και όχι Λυών διότι το –ω δεν

δικαιολογείται με βάση την αρχή της αντιστρεψιμότητας). Για τις λέξεις Λωζάννη, Μπορντώ, Ρουσσώ και Γκαίτε πληροφορούμαστε από το Μπαμπινιώτη (1997β) ότι γράφονται με το συγκεκριμένο τρόπο, άρα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το *au* μεταφέρεται στα ελληνικά ως *-ω* και το *oe* ως *αι*.

Αναφορικά με τα κοινά ονόματα, χρησιμοποιήσαμε τα εξής επτά (7): *τρένο*, *μοβ*, *βόλεϊμπολ*, *καρό*, *μπίρα*, *σπρέι*, *χολ*. Με βάση τα όσα αναλύσαμε στο κεφάλαιο 2.4.1.1 καθίσταται σαφής ο λόγος για τον οποίο υιοθετούμε τον απλοποιημένο τρόπο μετεγγραφής των κοινών ονομάτων. Και εδώ η επιλογή των συγκεκριμένων λέξεων έχει κάποια σημασία. Η λέξη *τρένο* λόγου χάρη, όπως θυμούνται οι περισσότεροι, είχε ενταχθεί στο ελληνικό γραφικό σύστημα ως *τραίνο* και έτσι διδασκόταν μέχρι και πριν από δύο δεκαετίες περίπου. Θα είχε ενδιαφέρον λοιπόν να εξετάσουμε αν οι συμμετέχοντες (κυρίως οι φοιτητές) έχουν αποβάλει και σε ποιο βαθμό αυτή τη γραφική συνήθεια και έχουν υιοθετήσει το «σύγχρονο» τρόπο γραφής ή υπερισχύει η δύναμη της συνήθειας!

Η λέξη *μπίρα* είναι μία «παρεξηγημένη» λέξη, διότι ακόμα και την ετυμολογία της να λαμβάναμε υπόψιν μας προκειμένου να τη μετεγγράψουμε, το *-ύ* με το οποίο συνηθίζουμε να τη γράφουμε δε δικαιολογείται σε καμία περίπτωση: η λέξη προέρχεται από την ιταλική *birra* (στα γερμανικά *bier* και στα αγγλικά *beer*). Αντίθετα, η ετυμολογία της λέξης *σπρέι* (*spray*) ή *βόλεϊμπολ* (*volleyball*) δύναται να μπερδέψει το χρήστη της γλώσσας εάν δε γνωρίζει τον κανόνα ότι τα κοινά ονόματα γράφονται με τον απλούστερο δυνατό τρόπο (όπως ακούγονται) διότι δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε τις ετυμολογίες όλων των λέξεων και όλων των γλωσσών τις οποίες χρησιμοποιούμε ως δάνειες.

Προκειμένου να διασταυρώσουμε την ορθογραφία των λέξεων που συμπεριλάβαμε, χρησιμοποιήσαμε πολλά λεξικά, κάποια εκ των οποίων είναι του Τεγόπουλου - Φυτράκη (2004), Μπαμπινιώτη (2008), Πάπυρος Larousse (2003), Μάλλιαρης (2005). Τις ακριβείς σελίδες όλων των λεξικών και όλων των λέξεων που χρησιμοποιήσαμε δεν κρίνουμε σκόπιμο να τις αναφέρουμε αναλυτικά.

3.4 Κατασκευή του ερωτηματολογίου

Δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί τα βασικά εργαλείο της έρευνάς μας, η κατασκευή του ήταν μια αρκετά απαιτητική και προσεκτική διαδικασία. Θα παρακολουθήσουμε ένα προς ένα, τα βήματα που ακολουθήσαμε για την κατασκευή του (το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα).

1^ο βήμα: **τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.** Μας ενδιαφέρει να «εξετάσουμε» πληθυσμό συγκεκριμένου φύλου, ηλικίας και «σπουδών». Όταν λέμε σπουδές, εννοούμε μαθητές ή φοιτητές (οι φοιτητές όμως χωρίζονται και στην υποκατηγορία «θετικής κατεύθυνσης», όταν πρόκειται για τους φοιτητές του τμήματος ΜΗΥΤΔ και «θεωρητικής κατεύθυνσης», όταν πρόκειται για φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε). Έτσι, στα ερωτηματολόγια που μοιράσαμε στους μαθητές και τις μαθήτριες δίπλα στο φύλο σημειώσαμε τις επιλογές αγόρι/κορίτσι, ενώ οι αντίστοιχες επιλογές για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ήταν οι λέξεις άνδρας/γυναίκα. Η μεταβλητή «ηλικία» ήταν κοινή και στα δύο ερωτηματολόγια, ενώ αναφορικά με τις σπουδές, ζητήσαμε από τους/τις μαθητές/τριες να σημειώσουν απλώς την τάξη στην οποία φοιτούν (ΣΤ΄ τάξη) και από τους/τις φοιτητές/τριες το τμήμα φοίτησής τους.

2^ο βήμα: **ο σκοπός της έρευνας.** Επόμενο μέλημά μας ήταν να ενημερώσουμε με ένα υπόμνημα στην αρχή του ερωτηματολογίου τα υποκείμενα της έρευνάς μας για το σκοπό αυτής- όχι βέβαια με λεπτομέρειες αλλά δίνοντάς τους μία γενική εικόνα για το τι περίπου θα τους ζητηθεί. Να δώσουμε μία πολύ γενική αλλά καθόλου περιττή οδηγία για το πώς θα γράψουν τις λέξεις που θα τους ζητηθούν («Παρακαλώ να καταγράψεις τις λέξεις που ζητούνται, όπως *συνήθως* τις γράφεις») με σκοπό να μην απομακρυνθούν από τον τρόπο γραφής που χρησιμοποιούν στην πραγματικότητα λόγω «φόβου» για τα αποτελέσματα της έρευνας. Για το σκοπό αυτό μάλιστα τους διαβεβαιώσαμε τόσο γραπτώς όσο και προφορικώς (ιδιαίτερα τους/τις μαθητές/τριες) ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δεν πρόκειται να αποτελέσουν αντικείμενο αξιολόγησης π.χ. από τους δασκάλους τους.

3^ο βήμα: **οι προς εξέταση λέξεις.** Επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε οκτώ (8) κύρια και επτά (7) κοινά ονόματα. Όμως ο τρόπος με τον οποίο ζητήθηκαν να γραφούν οι λέξεις δεν ήταν κοινός για όλες τις λέξεις. Κάποιες έπρεπε να γραφούν μεμονωμένα, υπό μορφή υπαγόρευσης (4/8 κύρια και 4/7 κοινά ονόματα), κάποιες υπό μορφή υπαγόρευσης αλλά μέσα σε μία πρόταση (2/8 κύρια και 1/7 κοινά ονόματα) και τέλος για 2/8 κύριες και 2/7 κοινές λέξεις, ζητήθηκε να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο τρόπους γραφής (τον απλουστευμένο και το μη απλουστευμένο). Ο λόγος για τον οποίο ζητήθηκε διαφορετικός τρόπος γραφής των προς εξέταση λέξεων ήταν για να μην προκαταβάλουμε τον/την ερωτηθέντα/είσα για το ακριβές αντικείμενο της έρευνάς μας: γνώριζαν δηλαδή από τη σημείωση στην αρχή του ερωτηματολογίου ότι «μελετώνται οι γραφικές συνήθειες μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών».

4^ο βήμα: **οι λόγοι για τους οποίους τα υποκείμενα απλουστεύουν ή όχι.** Εκτός από τον τρόπο γραφής των λέξεων (δηλαδή την απλούστευση ή τη μη απλούστευση), μας ενδιέφερε να ελέγξουμε και τους λόγους για τους οποίους προτιμούν τον έναν από τους δύο τρόπους γραφής. Για αυτό το λόγο επιλέξαμε 2/8 κύρια και 2/7 κοινά ονόματα και ζητήσαμε από

τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μας εξηγήσουν γιατί επιλέγουν τον έναν τρόπο γραφής έναντι του άλλου.

5^ο βήμα: **η γνώση του κανόνα.** Η προτελευταία ερώτηση αφορούσε το εάν πιστεύουν ότι γνωρίζουν τον κανόνα ορθογραφίας των λέξεων «που μπήκαν στη γλώσσα μας από ξένες γλώσσες» και σε περίπτωση θετικής απάντησης στην τελευταία ερώτηση τους ζητούνταν ο κανόνας που πιστεύουν ότι ισχύει για αυτές.

6^ο βήμα: **οι ευχαριστίες** της γράφουσας προς τα υποκείμενα της έρευνας για την πολύτιμη βοήθειά τους στη διεξαγωγή της έρευνας, ενώ προηγήθηκε και η «σύσταση» της ταυτότητας της πρώτης καθώς και η ενημέρωσή των υποκειμένων για το φορέα υλοποίησης της έρευνας (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας).

3.5 Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Στο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε απάντησαν 186 άτομα, εκ των οποίων τα 98 είναι μαθητές-τριες, και τα 88 φοιτητές-τριες. Αρχικά οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να «περαστούν» (σε πρώτη φάση) σε ένα λογιστικό φύλλο excel. Το φύλλο αυτό περιείχε δύο συντεταγμένες: ο κάθετος άξονας είχε τον αύξοντα αριθμό του κάθε ερωτηματολογίου (186 γραμμές συν την αρχική 187) και στήλες όσες και οι ερωτήσεις που περιέχονταν στο ερωτηματολόγιο (25) συν τις ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία (3), σύνολο 28. Ο συνολικός αριθμός των καταχωρήσεων που έγιναν ήταν 5208.

Η περαιτέρω επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS και το είδος της ανάλυσης με την οποία εργαστήκαμε ήταν η περιγραφική ανάλυση αυτών. Χρησιμοποιήθηκαν πολύ βασικές λειτουργίες του προγράμματος, χωρίς να εισέλθουμε σε ιδιαίτερα εξειδικευμένες δυνατότητές του. Δεν προχωρήσαμε δηλαδή σε έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των ευρημάτων, παρά χρησιμοποιήσαμε το πρόγραμμα σαν εργαλείο για τον εντοπισμό και την επισήμανση των πιο χαρακτηριστικών ευρημάτων.

Για να γίνει κατανοητή η κωδικοποίηση που έγινε θα δώσουμε κάποια παραδείγματα: Στην ερώτηση «αγόρι/κορίτσι» ή «άντρας/γυναίκα» αντίστοιχα, γράψαμε στον οριζόντιο άξονα τη μεταβλητή ΦΥΛΟ και με τον κωδικό 0 εννοούσαμε το θήλυ, ενώ με τον κωδικό 1 το αρρεν. Πιο δύσκολο ήταν το έργο μας στην κωδικοποίηση των «ανοικτών ερωτήσεων», σε όσες δηλαδή ζητούνταν από τα υποκείμενα να εκφράσουν μία γνώμη. Στην ερώτηση π.χ.

«ποιος κανόνας πιστεύεις ότι ισχύει για την ορθογραφία των λέξεων που μπήκανε στη γλώσσα από ξένες γλώσσες», οι απαντήσεις ήταν πάρα πολλές και χωρίς κωδικοποίηση δεν θα καταλήγαμε σε αναγνώσιμα συμπεράσματα.

Γι' αυτόν το λόγο δημιουργήσαμε 5 κατηγορίες: «φωνητική μετεγγραφή» = (το γράφω όπως το ακούω, με τον απλούστερο δυνατό τρόπο), «ιστορική ορθογραφία» = (η λέξη είναι ξένη άρα οφείλω να τη γράφω όπως γράφεται στη γλώσσα προέλευσης), «δεν είναι ελληνική» = (η λέξη δεν είναι ελληνική άρα δεν διέπεται από κανόνες ελληνικής γραμματικής και τη γράφω όπως νομίζω), «λοιπά» = (διάφορες απαντήσεις αλλά με μικρή συχνότητα εμφάνισης που δε δικαιολογούν τη δημιουργία χωριστής κατηγορίας) και την κατηγορία «Δεν Γνωρίζω/ Δεν Απαντώ» = (τα υποκείμενα δεν έδωσαν καμία απολύτως απάντηση).

3.6 Επιδιωκόμενες απαντήσεις της έρευνας

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, κρίναμε σκόπιμο και απαραίτητο να δοθούν απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία υποβάλουμε στη συνέχεια:

1. Τι συμβαίνει για κάθε μία από τις λέξεις χωριστά; Πόσοι τις απλουστεύουν και πόσοι όχι;
2. Πόσοι απλουστεύουν τα κοινά ονόματα; Ποιοι είναι αυτοί; (δηλαδή μαθητές ή φοιτητές;)
3. Πόσοι απλουστεύουν τα κύρια ονόματα; Ποιοι είναι αυτοί;
4. Πόσοι τα απλουστεύουν όλα; Κοινά και κύρια;

(Σημείωση: θα θεωρήσουμε ότι απλουστεύουν αν υπάρχει ποσοστό 5/7 για τα κοινά και 6/8 για τα κύρια – δηλαδή αν τα $\frac{3}{4}$ περίπου των απαντήσεων τείνουν προς την απλούστευση.)

5. Απλουστεύουν ή όχι οι μαθητές; Σε τι ποσοστό;
6. Απλουστεύουν ή όχι οι φοιτητές; Σε τι ποσοστό;
7. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους φοιτητές θετικών από εκείνους των θεωρητικών σπουδών;
8. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις μαθήτριες από τους μαθητές; (ως προς το αν απλουστεύουν ή όχι;)

9. Υπάρχει διαφορά στις φοιτήτριες από τους φοιτητές;
10. Πόσοι δηλώνουν ότι γνωρίζουν τον κανόνα; Τι απαντάνε στην ερώτηση για το ποιος είναι κατά τη γνώμη τους ο κανόνας;
11. Εκείνοι/ες που δηλώνουν ότι γνωρίζουν τον κανόνα, τον χρησιμοποιούν ή έχουν όχι;
12. Πόσοι χρησιμοποιούν τον κανόνα χωρίς να το γνωρίζουν;
13. Στις λέξεις Ρουσσώ, Γκαίτε, σπρέι, χολ έχουν δει γραμμένες τις λέξεις με τον τρόπο που δεν επέλεξαν; Εάν ναι, γιατί προτιμούν τον έναν και όχι τον άλλο τρόπο γραφής;

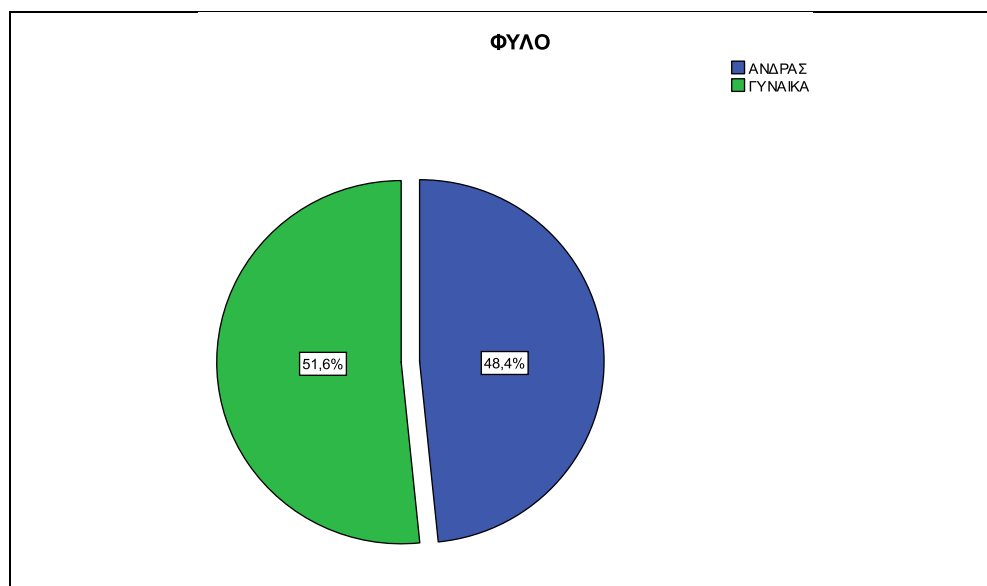
Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι **ανεξάρτητες μεταβλητές** είναι η ηλικία, το φύλο και οι σπουδές και **εξαρτημένες** η κάθε λέξη που μελετάται (15 λέξεις).

4. Εντοπισμός και αναφορά των αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση και τα οποία δίνουν απαντήσεις στις ερωτήσεις που τέθηκαν προς εξέταση στην προηγούμενη ενότητα. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει μια πρώτη επισήμανση των παρατηρήσεων και των συμπερασμάτων στα οποία οδηγηθήκαμε από τη μελέτη των στατιστικών σχημάτων και γραφημάτων. Τα συγκεντρωτικά συμπεράσματα, ο σχολιασμός τους, ενδεχόμενη σύνδεση με τη θεωρία και η σχετική συζήτηση που αναπτύσσεται γύρω από το θέμα, θα αναπτυχθούν διεξοδικά στο 5^ο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας.

4.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματός μας

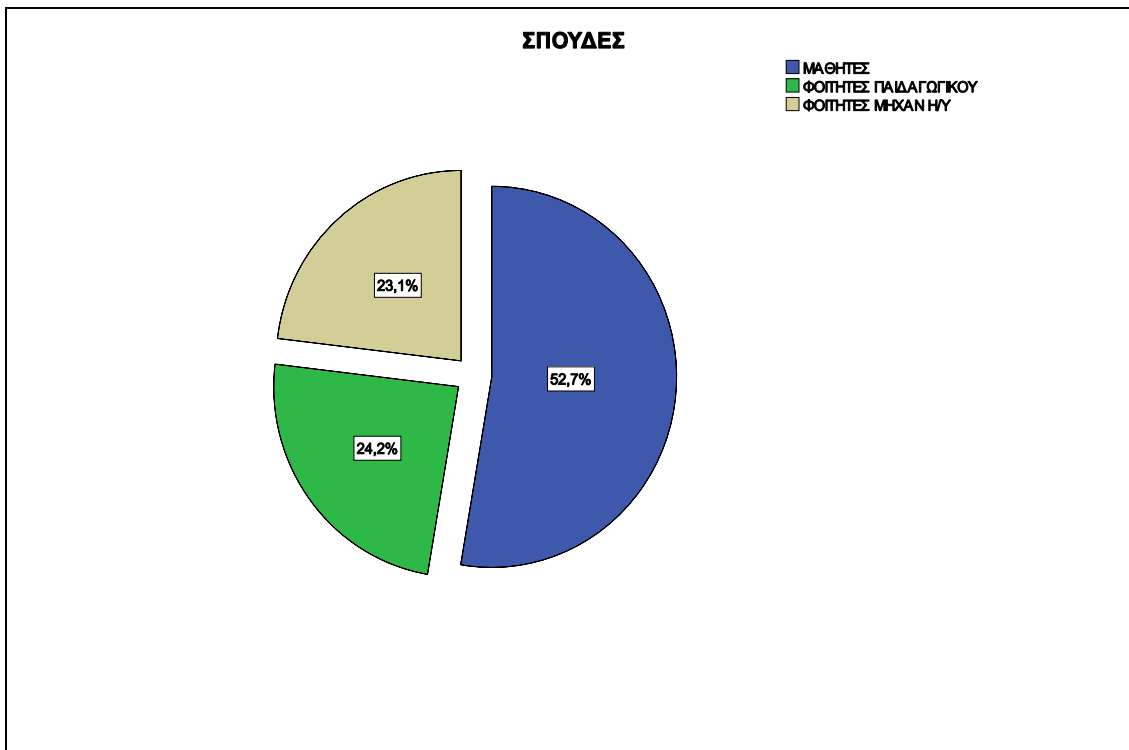
Θα ξεκινήσουμε την ανάλυση του ερωτηματολογίου, μελετώντας τις μεταβλητές που αναφέρονται στο φύλο και τις σπουδές των ατόμων που συμμετείχαν στην ερευνά μας. Το δείγμα μας αποτελείται από 186 άτομα, εκ των οποίων 90 είναι άνδρες και 86 γυναίκες, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1.1. Δηλαδή, το 48.4% είναι άνδρες και το 51.6% γυναίκες.



Σχήμα 1.1 Η παράμετρος «φύλο»

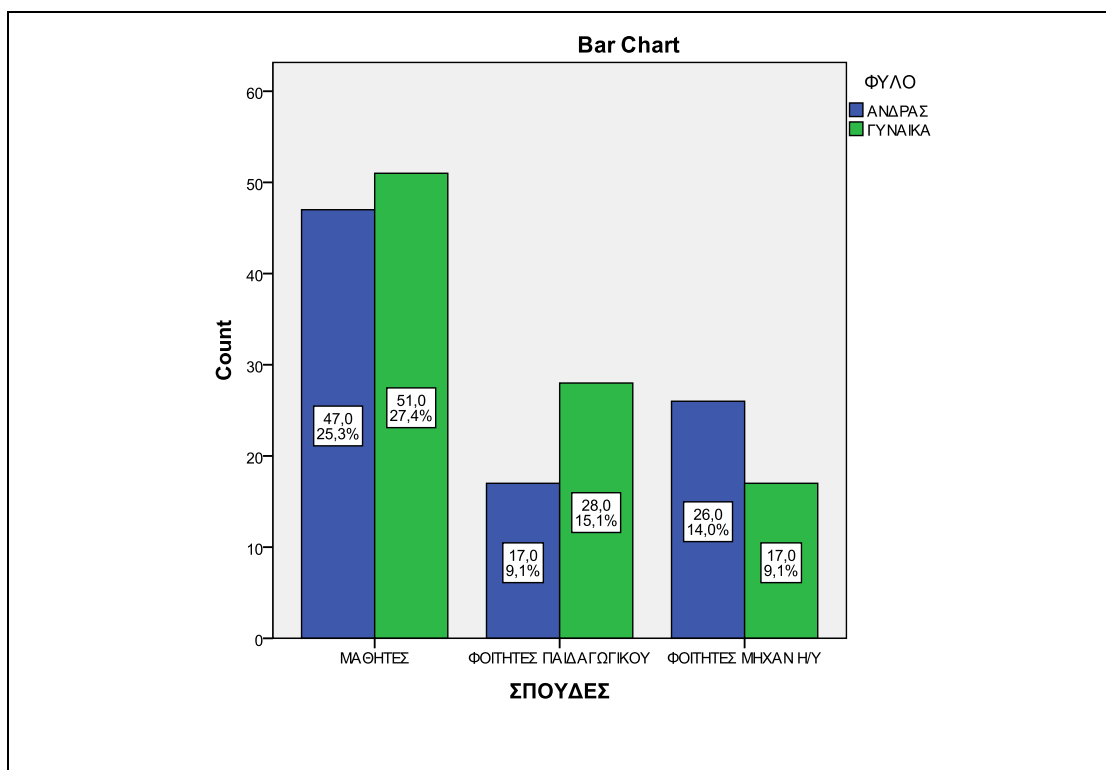
Σημείωση: για λόγους ευκολότερης κατανόησης των αποτελεσμάτων, στην ενότητα που έπεται, παραθέτουμε μόνο τα σχήματα (γραφήματα) που προκύπτουν από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Όλοι οι πίνακες βάσει των οποίων δημιουργήθηκαν τα σχήματα, παρατίθενται στο παράρτημα. Για το Σχήμα 1.1, ο αντίστοιχος πίνακας είναι ο Πίνακας 1.1, κ.ο.κ.

Επιπλέον, από τα 186 άτομα, οι 98 είναι μαθητές-τριες, οι 45 φοιτητές-τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε) και 43 φοιτητές-τριες του Τμήματος Μηχανικών Η/Υ, Τηλεπικοινωνιών και Δικτύων (ΜΗΥΤΔ). Τα αντίστοιχα ποσοστά συμμετοχής στο δείγμα είναι: 52.7% για τους/τις μαθητές-τριες, 24.2% για τους/τις φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε και 23.1% για τους/τις φοιτητές-τριες του ΜΗΥΤΔ (συνολικά, 52.7% μαθητές και 47.3% φοιτητές).



Σχήμα 1.2 Η παράμετρος «σπουδές»

Το σχήμα 1.3. μας δίνει την πληροφορία του φύλου (άνδρας ή γυναίκα), σε κάθε επίπεδο σπουδών (μαθητές ή φοιτητές). Αναλυτικά, παρατηρούμε ότι από τους συνολικά 98 μαθητές, τα 47 είναι αγόρια και τα 51 κορίτσια (ποσοστά, 48% και 52%, αντίστοιχα). Από τους φοιτητές του παιδαγωγικού, οι 17 είναι άνδρες, και οι 28 γυναίκες (ποσοστά, 37.8% και 62.2%, αντίστοιχα), ενώ από τους φοιτητές του ΜΗΥΤΔ οι 26 είναι άνδρες και οι 17 γυναίκες (ποσοστά, 60.5% και 39.5%, αντίστοιχα). Ακόμη, βλέπουμε ότι από τους 90 άνδρες οι 47 ήταν μαθητές και οι 43 φοιτητές, ενώ από τις 96 γυναίκες, οι 51 ήταν μαθήτριες και οι 45 φοιτήτριες.



Σχήμα 1.3 Η παράμετρος «φύλο ανά κατηγορία σπουδών»

Συμπέρασμα:

Από το Σχήμα 1.3 διαπιστώνουμε πως η αναλογία ανδρών – γυναικών στην κατηγορία φοιτητών/τριών παρουσιάζει διαφορά διότι (όπως βεβαιωθήκαμε και από τις γραμματείες των αντίστοιχων πανεπιστημιακών σχολών) το μεν Π.Τ.Δ.Ε έχει μεγάλο αριθμό φοιτητριών (γυναικών), το δε ΜΗΥΤΔ έχει μεγάλο αριθμό φοιτητών (ανδρών). Στην κατάδειξη αυτής της διαφοροποίησης συντέιει όπως ήταν αναμενόμενο η τυχαία δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε σα μέθοδος συλλογής δεδομένων.

4.2 Ποσοστά απλουστεύσεων ανά λέξη

Στο ερωτηματολόγιο μας υπάρχουν οκτώ (8) κύρια ονόματα και επτά (7) κοινά ονόματα, με βάση τα οποία θα εξακριβώσουμε τη γνώση του κανόνα, από τους ερωτώμενους. Τα κύρια ονόματα είναι τα: **Λωζάννη-Βρυξέλλες-Τόκυο-Σαίξπηρ-Λυόν-Μπορντώ-Ρουσσώ-Γκαίτε**, ενώ τα κοινά: **τρένο- μοβ- βόλεϊμπολ- καρό- μπίρα- σπρέι- χολ.**

Για όλες τις λέξεις μελετάμε απλώς τα ποσοστά απλούστευσης ή μη απλούστευσης. Εξαίρεση αποτελούν οι λέξεις Ρουσσώ και Γκαίτε (από τα κύρια ονόματα) και οι λέξεις σπρέι και χολ (από τα κοινά) για τις οποίες δίνεται εξήγηση από τους συμμετέχοντες για τους λόγους που επιλέγουν τον ένα τρόπο γραφής έναντι του άλλου. Το πλήθος και τα αντίστοιχα ποσοστά των ατόμων που απλούστευσαν ή όχι τις παραπάνω λέξεις, φαίνονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Όταν αναφερόμαστε στον όρο «απλούστευση» των κύριων ονομάτων, εννοούμε τη γραφή των λέξεων με τον απλούστερο δυνατό τρόπο ή όπως εναλλακτικά θα λέγαμε «όπως ακούγονται». Για τη λέξη Λωζάννη απλούστευση αποτελεί η γραφή Λοζάννη ή ακόμα η γραφή Λοζάνη. Συνεχίζοντας:

Βρυξέλλες	Βρυξέλες/Βριξέλλες/Βριξέλες
Τόκυο	Τόκιο
Σαίξπηρ	Σεξπηρ/Σεξπιρ
Λυόν	Λιόν
Μπορντώ	Μπορντό
Ρουσσώ	Ρουσσό/Ρουσό
Γκαίτε	Γκέτε

Όταν αντίστροφα αναφερόμαστε στον όρο «μη απλούστευση» για τα κοινά ονόματα, εννοούμε τη γραφή των λέξεων σε αντιστοιχία με τη γλώσσα προέλευσής τους. Για τη λέξη τρένο, μη απλούστευση αποτελεί η γραφή τραίνο. Συνεχίζοντας:

Μοβ	Μωβ
Βόλεϊμπολ	Βόλλευμπωλ/βόλευμπωλ
Καρό	Καρώ
Μπίρα	Μπύρα
Σπρέι	Σπρέυ
Χολ	Χωλ

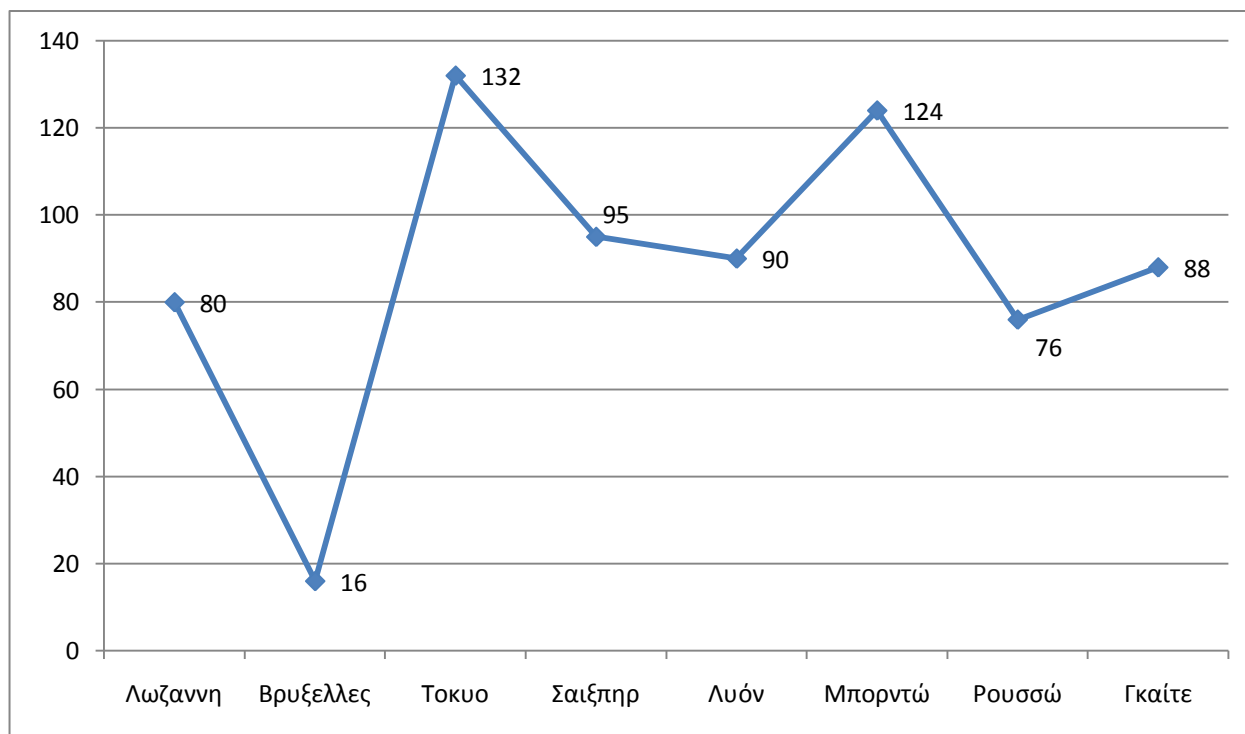
4.2.1 Τα κύρια ονόματα

Το πλήθος των ατόμων από τα συνολικά 186 που απλούστευσαν τα κύρια ονόματα φαίνεται από τα επόμενα σχήματα, ενώ συγκεντρωτικά είναι:

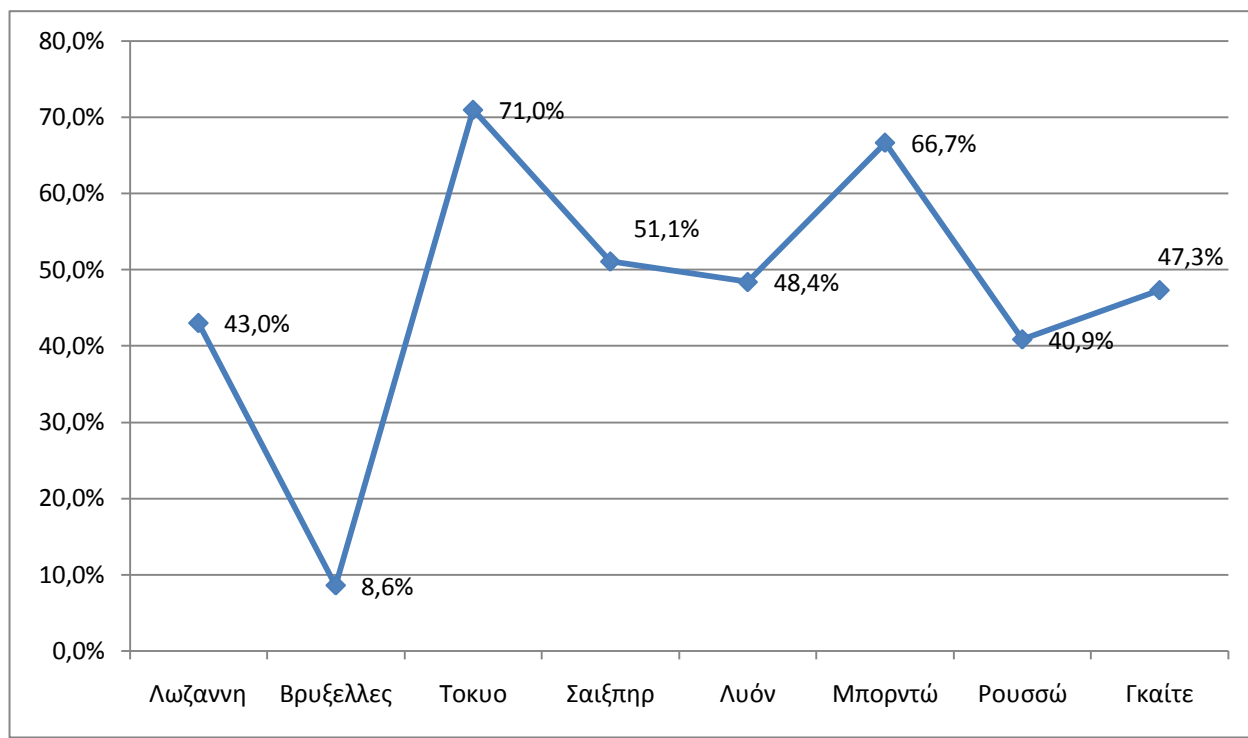
80 άτομα τη λέξη Λωζάννη,	90 άτομα τη λέξη Λυόν,
16 άτομα τη λέξη Βρυξέλλες,	124 άτομα τη λέξη Μπορντώ,
132 άτομα τη λέξη Τόκυο,	76 άτομα τη λέξη Ρουσσώ,
95 άτομα τη λέξη Σαίξπηρ,	88 άτομα τη λέξη Γκαίτε,

Επομένως, το κύριο όνομα Τόκυο, απλουστεύτηκε από περισσότερα άτομα σε σχέση με κάθε άλλο κύριο όνομα σε ποσοστό 71% (βλ. αντίστοιχο πίνακα). Ακολουθεί το κύριο όνομα Μπορντώ, με ποσοστό 66.7%, το Σαίξπηρ με ποσοστό 51.1%, ενώ μόλις το 8.6% απλούστευσε το όνομα Βρυξέλλες.

Στο Σχήμα 2.1 απεικονίζονται οι συχνότητες των ατόμων που απλούστευσαν κάθε κύριο όνομα ξεχωριστά, ενώ στο Σχήμα 2.2 τα αντίστοιχα ποσοστά επί τοις εκατό. Έτσι, βλέποντας το Σχήμα 2.2 καταλαβαίνουμε ότι το 71% των ατόμων απλούστευσε το κύριο όνομα Τόκυο, το 40.9% το Ρουσσώ κ.ο.κ.



Σχήμα 2.1 Άτομα που απλουστεύουν τα κύρια ονόματα (σε συχνότητα εμφάνισης τιμών)



Σχήμα 2.2 Άτομα που απλουστεύουν τα κύρια ονόματα (σε ποσοστό επί τοις εκατό)

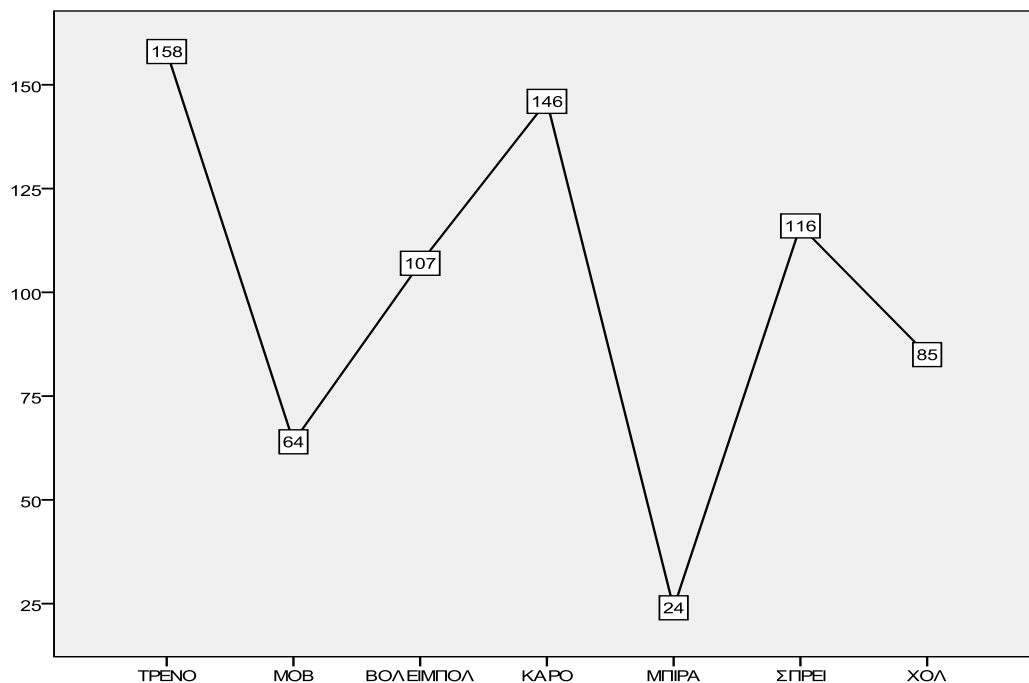
Συμπεράσματα:

Εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό απλουστεύει τη λέξη **Βρυξέλλες** (και ορθώς πράττει). Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι τα Μ.Μ.Ε. κυρίως χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη συγκεκριμένη λέξη (σε δελτία ειδήσεων) με αυτόν τον τρόπο γραφής. Οι λέξεις **Λωζάννη, Σαίξπηρ, Λυόν, Ρουσσώ και Γκαίτε** απλουστεύονται από το ήμισυ σχεδόν του δείγματος, εύρημα που θα μας είναι περισσότερο χρήσιμο όταν δούμε (παρακάτω) συγκεκριμένα ποιο κομμάτι του δείγματος εισάγει αυτές τις απλουστεύσεις. Τα ονόματα **Τόκυο** και **Μπορντώ** παρουσιάζουν αισθητά μεγαλύτερα ποσοστά απλουστεύσεων (θα αναλύσουμε πιο συγκεκριμένα σε επόμενη ενότητα).

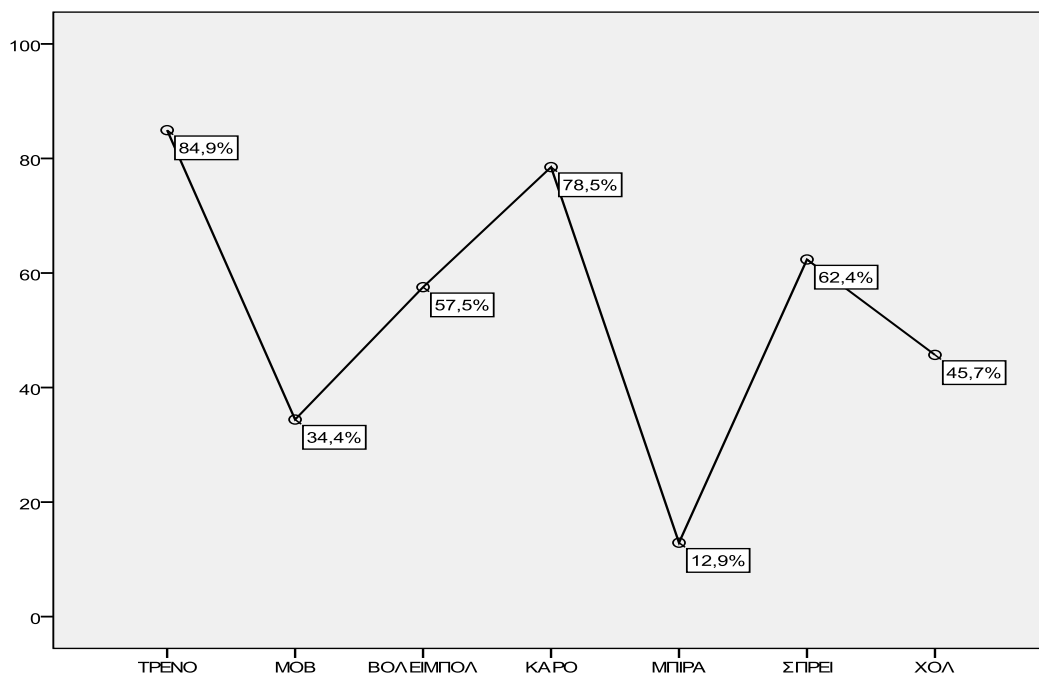
4.2.2 Τα κοινά ονόματα

Τα αντίστοιχα αποτελέσματα για τα κοινά ονόματα, εμφανίζονται στα επόμενα σχήματα. Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι το «τρένο» έχει απλουστευθεί σε ποσοστό 84.9% (από

συνολικά 158 άτομα), το «καρό» έχει απλουστευθεί σε ποσοστό 78.5% (από συνολικά 146 άτομα), ενώ η «μπίρα» σε ποσοστό μόλις 12.9% από 24 άτομα.



Σχήμα 2.3 Άτομα που απλουστεύουν τα κοινά ονόματα (σε συχνότητα εμφάνισης τιμών)



Σχήμα 2.4 Άτομα που απλουστεύουν τα κοινά ονόματα (σε ποσοστό επί τοις εκατό)

Συμπεράσματα:

Η λέξη **τρένο** μετά από τόσα χρόνια απλουστευμένης χρήσης χρησιμοποιείται ορθογραφημένα από τη συντριπτική πλειονότητα των υποκειμένων. Για τη λέξη **καρό** ισχύει κάτι παρόμοιο. Μία υπόθεση μπορεί να είναι ότι η λέξη ενδέχεται να έχει ενταχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες στο ελληνικό γραφικό σύστημα, κατ' αναλογία της ορθογραφίας των ουδέτερων ουσιαστικών (όπως π.χ. το ψυγείο, το ρολό, το κύπελλο, το καπέλο κ.ο.κ.) Είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα πάντως η λέξη **μπίρα**, η οποία για κάποιον περίεργο λόγο έχει καθιερωθεί με -υ, πράγμα εντελώς αβάσιμο με βάση τη θεωρία (βλ. Ενότητα 3.3).

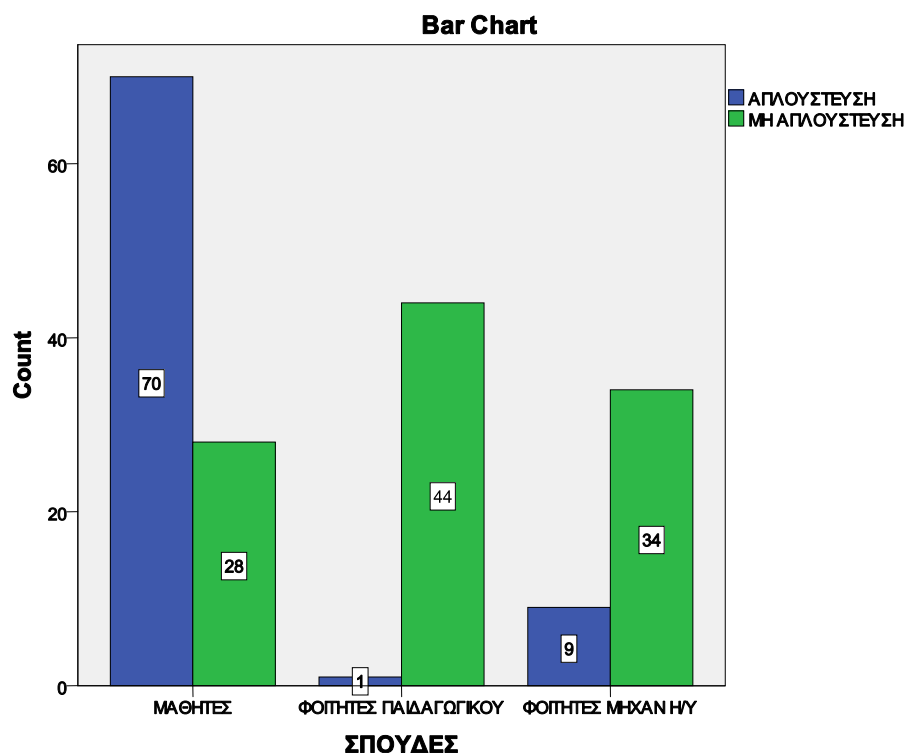
4.3 Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που απλουστεύουν τις λέξεις

Στο σημείο αυτό έχει ενδιαφέρον να δούμε τα χαρακτηριστικά των ατόμων που απλουστεύουν κάθε λέξη, δηλαδή πόσοι είναι μαθητές και πόσοι φοιτητές. Γι' αυτόν το σκοπό κατασκευάσαμε αρχικά τους πίνακες συνάφειας (βλ. παράρτημα), με εξαρτημένες μεταβλητές τα κύρια και τα κοινά ονόματα και με ανεξάρτητες μεταβλητές την ηλικία και το επίπεδο σπουδών των ατόμων και στη συνέχεια μελετήσαμε τα σχήματα που προέκυψαν.

4.3.1 Κύρια Ονόματα

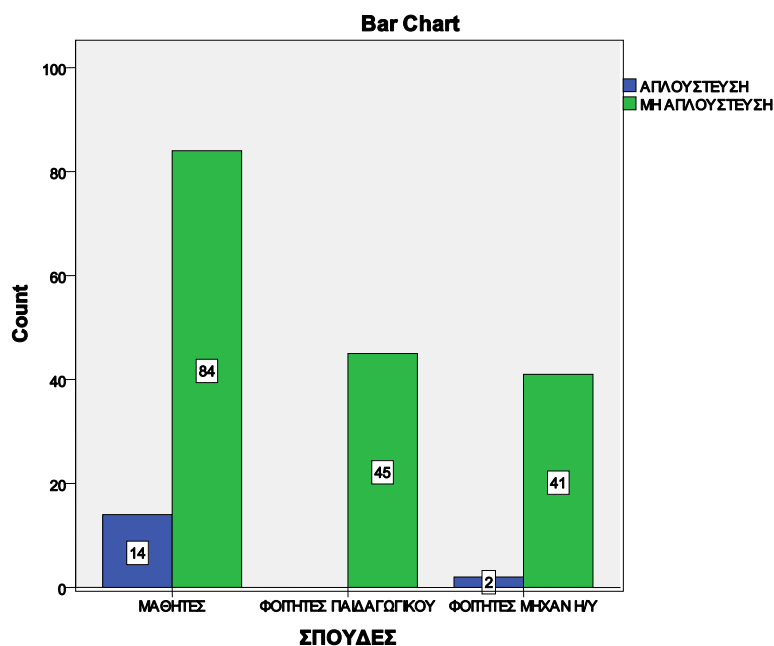
Από τα 80 άτομα που απλούστευσαν τη λέξη «Λωζάννη» (δηλαδή την έγραψαν «Λοζάννη» ή «Λοζάνη»), οι 70 ήταν μαθητές (ποσοστό 87.5%) και μόλις 1 άτομο ήταν φοιτητής του Π.Τ.Δ.Ε και 9 φοιτητές του ΜΗΥΤΔ. Το 71.4% των μαθητών απλούστευσε τη λέξη, ενώ μόλις το 2.2% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε και το 20.9% των φοιτητών του ΜΗΥΤΔ. **Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, υπάρχει μια σαφής ένδειξη για την τάση των μαθητών να απλουστεύουν τις λέξεις, ακόμα κι αν πρόκειται για κύριες, σε σχέση με τους φοιτητές (για την περίπτωση του «Λωζάννη»).**

ΛΩΖΑΝΝΗ



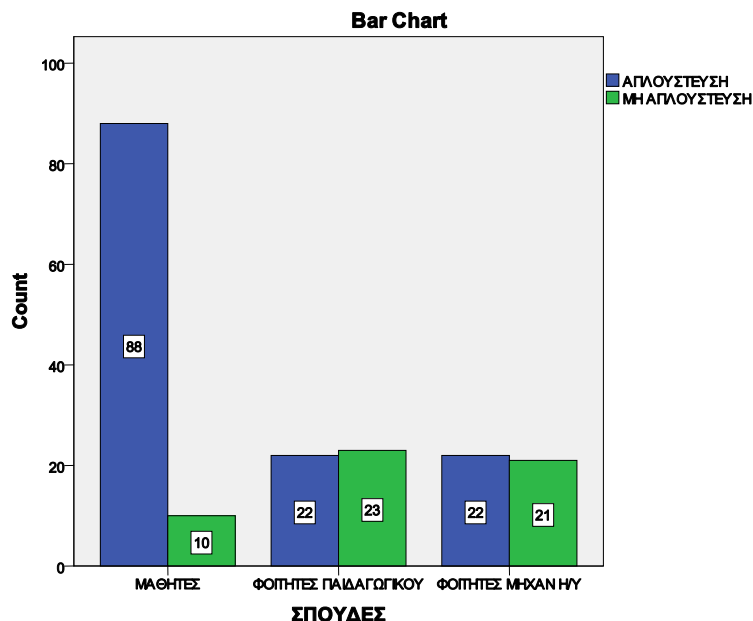
Σχήμα 3.1. Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «Λωζάννη»

Από τα 16 άτομα που απλούστευσαν τη λέξη «Βρυξέλλες», οι 14 ήταν μαθητές (ποσοστό 87.5%) και κανένας δεν ήταν φοιτητής του Π.Τ.Δ.Ε και 2 φοιτητές του ΜΗΥΤΔ. **Εμφανίζεται πάλι μια ένδειξη για την τάση των μαθητών να απλουστεύουν τα κύρια ονόματα, σε σχέση με τους φοιτητές.** Το 14.3% των μαθητών απλούστευσε τη λέξη, το 0% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε και το 4.7% των φοιτητών του ΜΗΥΤΔ.



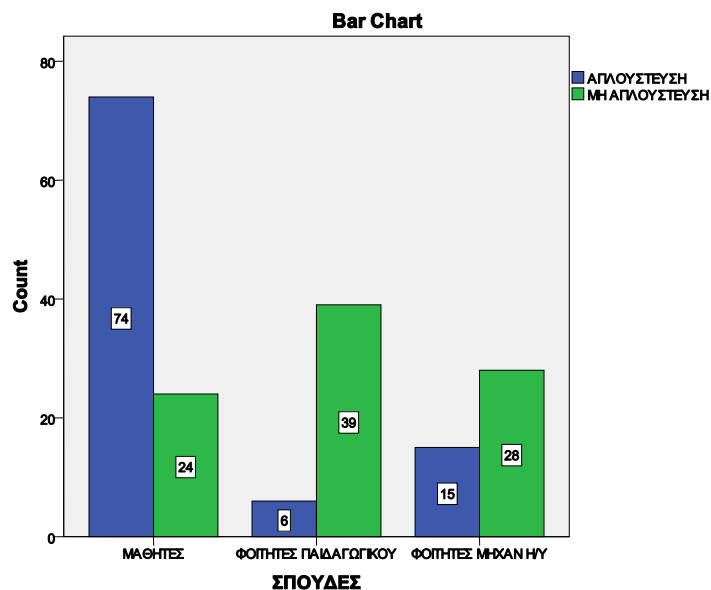
Σχήμα 3.2 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «Βρυξέλλες»

Για τη λέξη «Τόκυο» παρατηρούμε παρόμοια αποτελέσματα, δηλαδή τους μαθητές να είναι το 66.7% των ατόμων που απλούστευσαν τη λέξη, τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε το 16.7% και οι φοιτητές του ΜΗΥΤΔ να είναι επίσης το 16.7%. Έτσι τα περισσότερα από τα άτομα που απλούστευσαν είναι πάλι μαθητές, από τους οποίους το 89.8% απλούστευσε τη συγκεκριμένη λέξη (ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις άλλες κατηγορίες επιπέδου σπουδών είναι 48.9% και 51.2%). **Περισσότεροι φοιτητές απλούστευσαν τη λέξη, συγκριτικά με τις προηγούμενες λέξεις, άλλα ακόμη απέχουν πολύ από τα ποσοστά των μαθητών.**

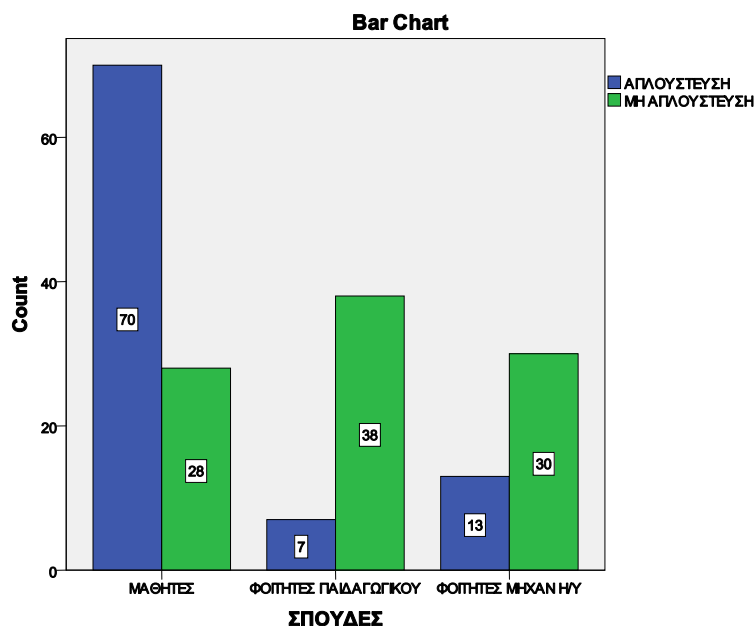


Σχήμα 3.3 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «Τόκυο»

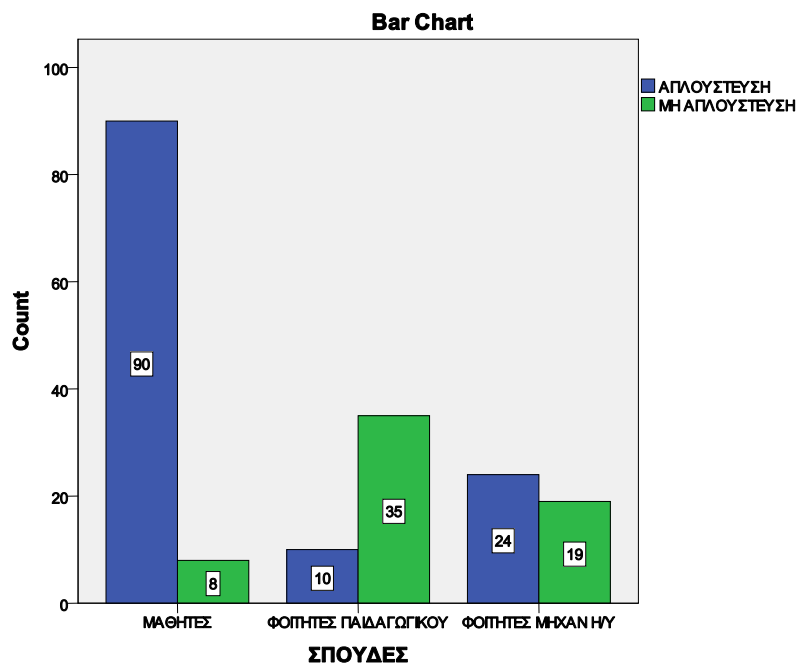
Παρακάτω ακολουθούν τα σχήματα για τα υπόλοιπα κύρια ονόματα. Τα αποτελέσματα όπως θα δούμε και στο τέλος, είναι παρόμοια.



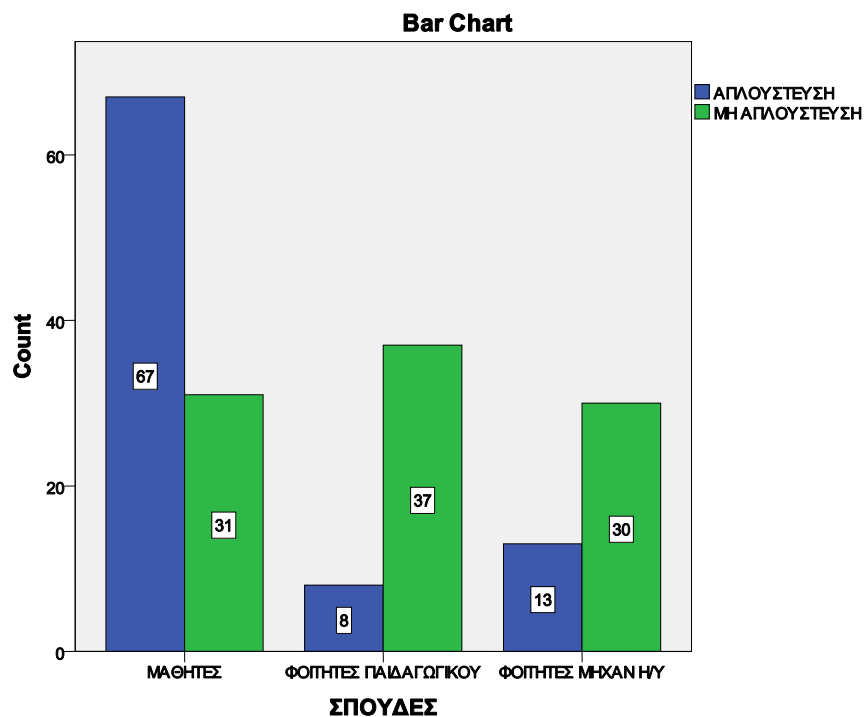
Σχήμα 3.4 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «Σαίξπηρ»



Σχήμα 3.5 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «Λυόν»



Σχήμα 3.6 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «Μπορντώ»



Σχήμα 3.7 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «Γκαίτε»

Από τα παραπάνω προκύπτουν οι παρακάτω συγκεντρωτικοί πίνακες:

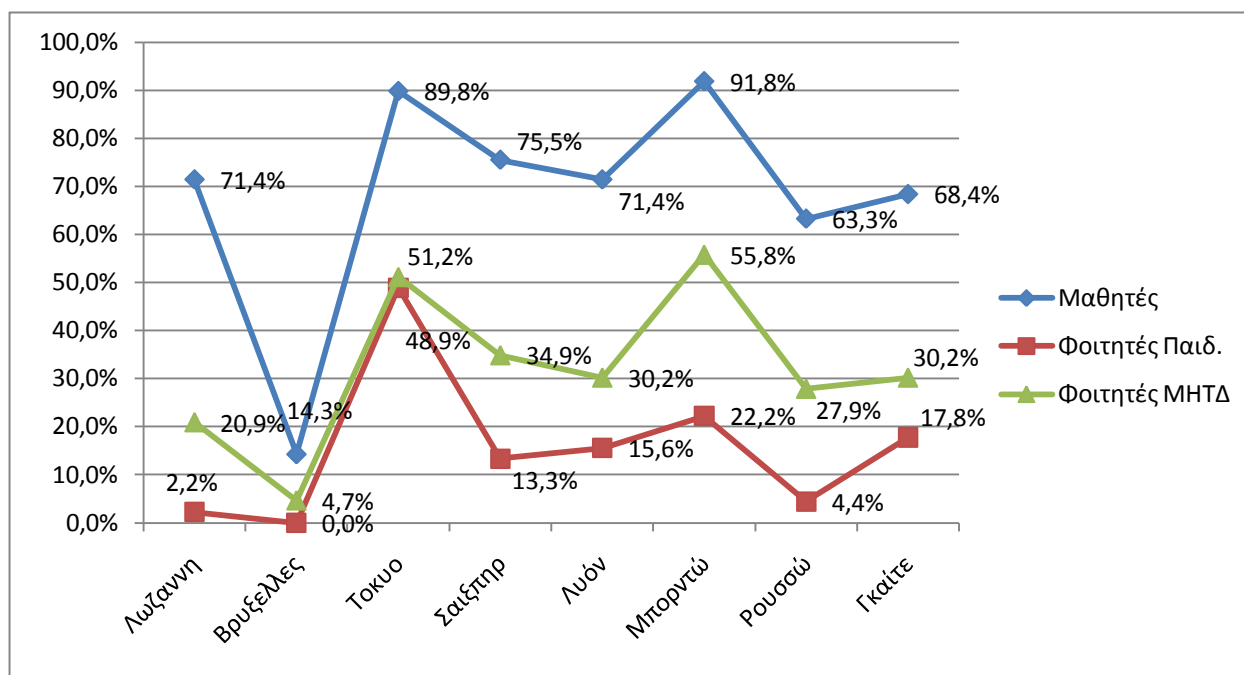
	Συχνότητες Απλούστευσης για κάθε επίπεδο σπουδών			Σύνολο
	Μαθητές	Φοιτητές Π.Τ.Δ.Ε	Φοιτητές ΜΗΥΤΔ	
Λωζάννη	70	1	9	80
Βρυξέλλες	14	0	2	16
Τόκυο	88	22	22	132
Σαίξπηρ	74	6	15	95
Λυόν	70	7	13	90
Μπορντώ	90	10	24	124
Ρουσσώ	62	2	12	76
Γκαίτε	67	8	13	88

	Ποσοστά Απλούστευσης για κάθε επίπεδο σπουδών		
	Μαθητές	Φοιτητές Π.Τ.Δ.Ε	Φοιτητές ΜΗΤΔ
Λωζάννη	71,4%	2,2%	20,9%
Βρυξέλλες	14,3%	0,0%	4,7%
Τόκυο	89,8%	48,9%	51,2%
Σαίξπηρ	75,5%	13,3%	34,9%
Λυόν	71,4%	15,6%	30,2%
Μπορντώ	91,8%	22,2%	55,8%
Ρουσσώ	63,3%	4,4%	27,9%
Γκαίτε	68,4%	17,8%	30,2%

Σημείωση: το 71.4% στο πρώτο κελί, σημαίνει ότι το 71.4% των μαθητών απλούστευσε το όνομα «Λωζάννη», ενώ το 48.9% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε απλούστευσε το «Τόκυο».

Συμπεράσματα:

1. Ανάμεσα στα άτομα που απλουστεύουν μια λέξη, τα περισσότερα ανήκουν στη μαθητική κοινότητα. Παραδείγματος χάρη, το 87.5% των μαθητών/τριών απλούστευσαν τη λέξη Λωζάννη, ενώ το 87.5% των ατόμων που απλούστευσαν τη λέξη Βρυξέλλες είναι μαθητές.
2. Οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε απλουστεύουν σε μικρότερο βαθμό από τους φοιτητές του ΜΗΥΤΔ (βλ. και Σχήμα 3.1.8).
3. Οι λέξεις με τα μεγαλύτερα ποσοστά απλούστευσης, για κάθε επίπεδο σπουδών είναι οι: «Τόκυο», «Λυόν», «Μπορντώ», «Γκαίτε» και «Σαίξπηρ».
4. Όπως φαίνεται και από το Σχήμα 3.8, τα ποσοστά απλούστευσης στις τρεις κατηγορίες παρουσιάζουν μια ομοιομορφία στις αυξομειώσεις. Δηλαδή, όταν μειώνεται/αυξάνεται το ποσοστό στους μαθητές, μειώνεται/αυξάνεται και στις υπόλοιπες κατηγορίες, και αντίστροφα. Συνυπολογίζοντας και τα υψηλότερα ποσοστά των μαθητών, αυτό το εύρημα **μας δείχνει την τάση των μαθητών να απλουστεύουν τα κύρια ονόματα.**



Σχήμα 3.8 Ποσοστά (%) απλούστευσης κύριων ονομάτων από όλες τις κατηγορίες σπουδών

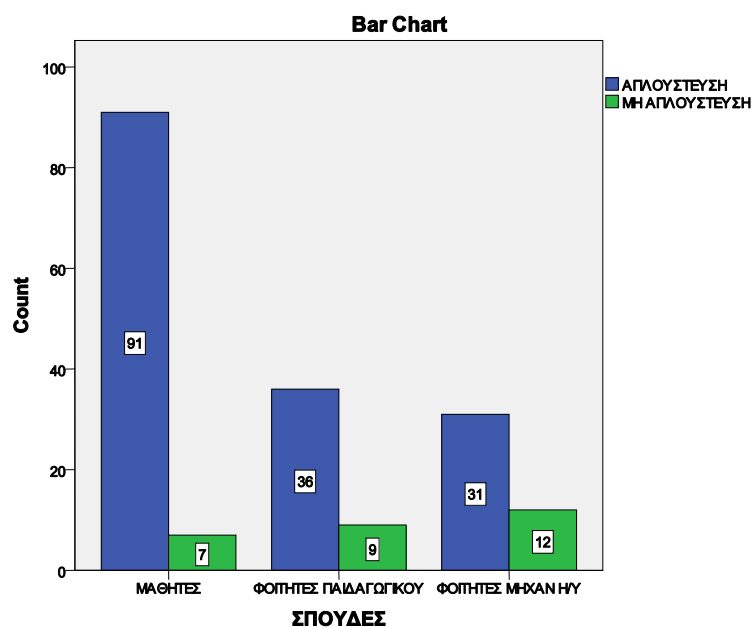
4.3.2 Κοινά Ονόματα

Θα ασχοληθούμε τώρα με τα κοινά ονόματα όπου θα παραθέσουμε τα γραφήματα, όπως στην περίπτωση των κύριων ονομάτων.

Από τα 158 άτομα που απλούστευσαν τη λέξη «τρένο», οι 91 ήταν μαθητές (ποσοστό 57.6%), 36 άτομα ήταν φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε και 31 φοιτητές του ΜΗΥΤΔ. Το 92.9% των υποκειμένων απλούστευσε τη λέξη συνολικά, εκ των οποίων το 80% των φοιτητών του παιδαγωγικού και το 72.1% των φοιτητών του ΜΗΥΤΔ. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι και οι τρεις κατηγορίες απλούστευσαν τη λέξη τρένο σε υψηλά ποσοστά. Αυτό βέβαια εξηγείται εύκολα αν αναλογιστεί κανείς ότι η ορθογραφική απλούστευση της λέξης έχει ενταχθεί στο ελληνικό γραφικό σύστημα εδώ και δύο σχεδόν δεκαετίες.

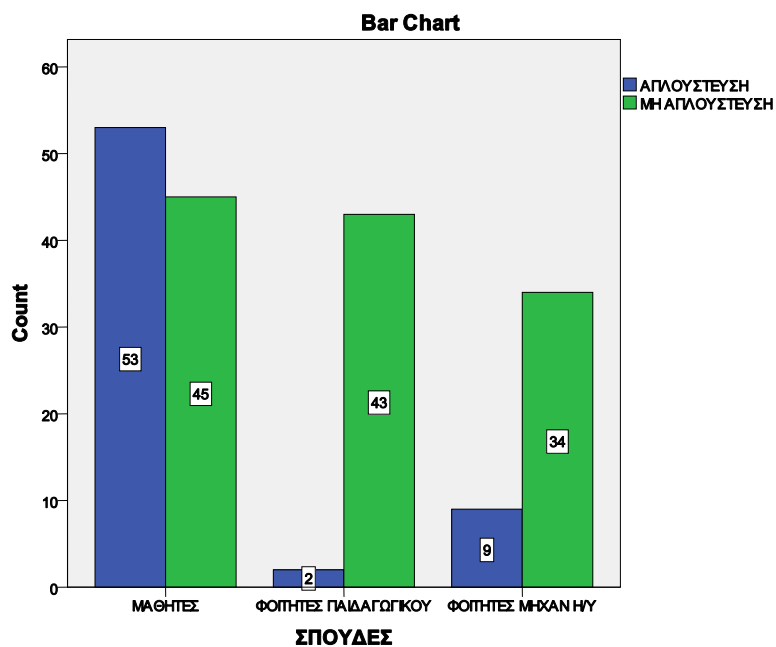
Από τα 64 άτομα που απλούστευσαν τη λέξη «μοβ», οι 53 ήταν μαθητές (ποσοστό 82.8%), 2 άτομα ήταν φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε και 9 φοιτητές του ΜΗΥΤΔ. Το 54.1% των μαθητών απλούστευσε τη λέξη, το 4.4% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε και το 20.9 % των φοιτητών του ΜΗΥΤΔ. Στη συγκεκριμένη λέξη (μοβ), παρατηρούμε ότι οι μαθητές έχουν πολύ υψηλότερα ποσοστά απλούστευσης σε σχέση με τους φοιτητές. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα για τις επόμενες λέξεις.

ΤΡΕΝΟ



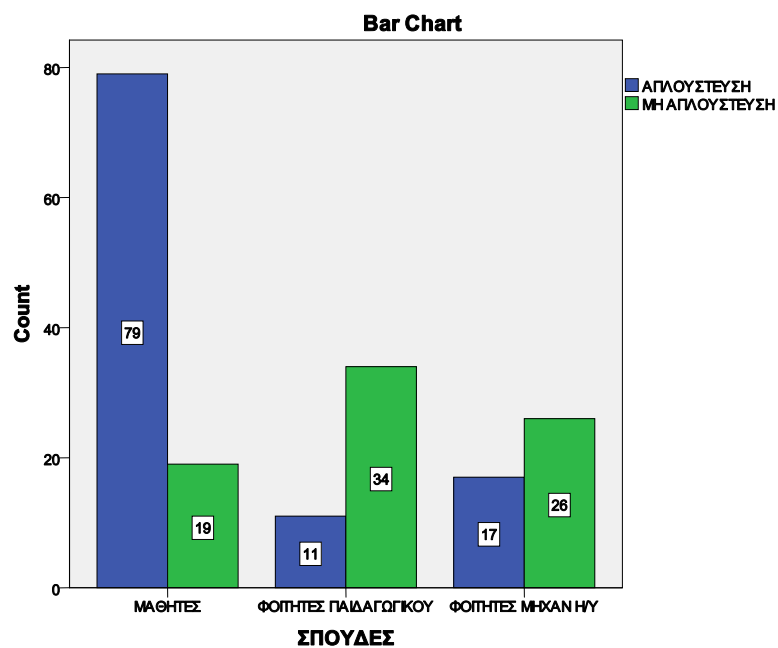
Σχήμα 3.9 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «τρένο»

ΜΟΒ



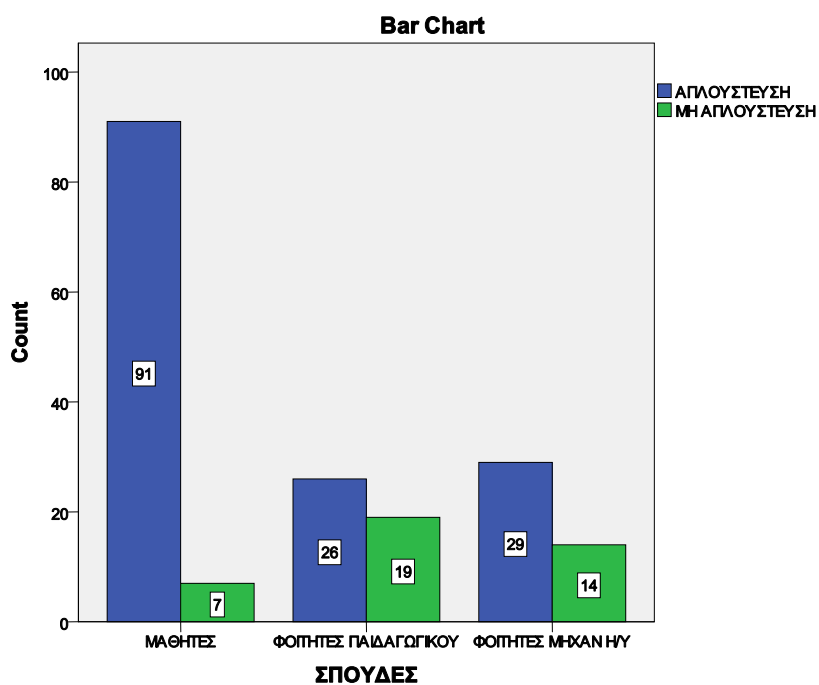
Σχήμα 3.10 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «μοβ»

ΒΟΛΕΙΜΠΟΛ

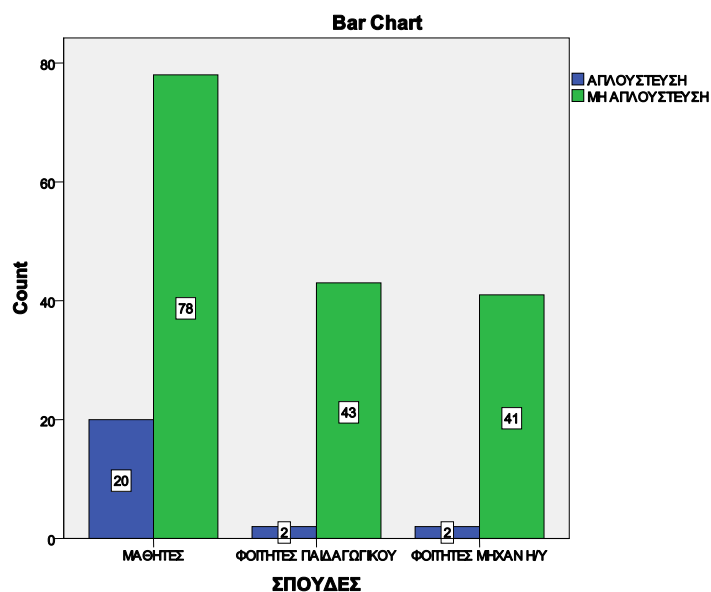


Σχήμα 3.11 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «βόλεϊμπολ»

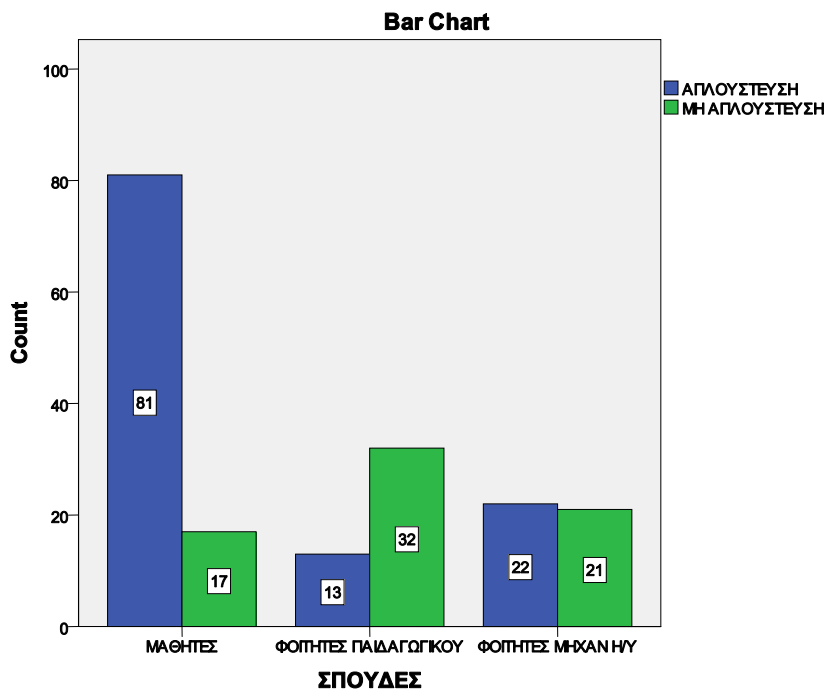
ΚΑΡΟ



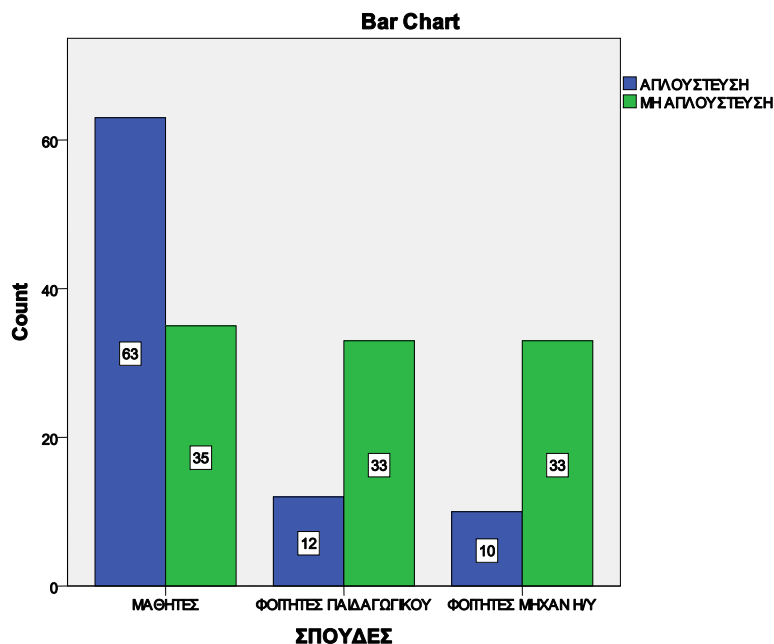
Σχήμα 3.12 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «καρό»



Σχήμα 3.13 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «μπιρα»



Σχήμα 3.14 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «σπρέι»



Σχήμα 3.15 Συχνότητες απλούστευσης της λέξης «χολ»

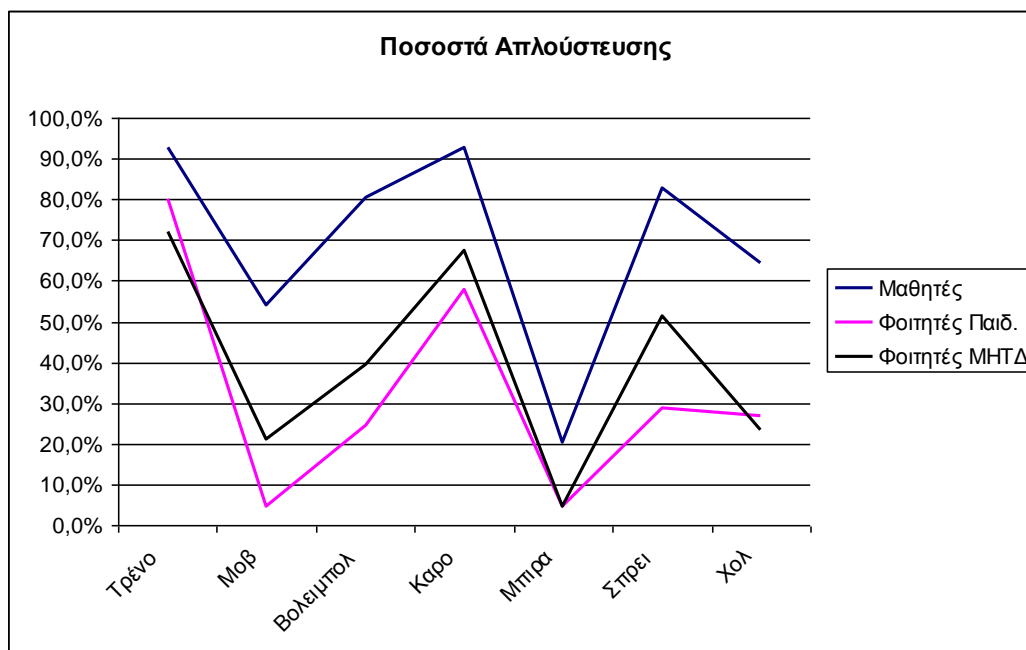
	Συχνότητες Απλούστευσης για κάθε επίπεδο σπουδών			Σύνολο
	Μαθητές	Φοιτητές Π.Τ.Δ.Ε	Φοιτητές ΜΗΥΤΔ	
Τρένο	91	36	31	158
Μοβ	53	2	9	64
Βόλειμπολ	79	11	17	107
Καρό	91	26	29	146
Μπίρα	20	2	2	24
Σπρέι	81	13	22	116
Χολ	63	12	10	85

	Ποσοστά Απλούστευσης για κάθε επίπεδο σπουδών		
	Μαθητές	Φοιτητές Π.Τ.Δ.Ε	Φοιτητές ΜΗΥΤΔ
Τρένο	92,9%	80,0%	72,1%
Μοβ	54,1%	4,4%	20,9%
Βόλειμπολ	80,6%	24,4%	39,5%
Καρό	92,9%	57,8%	67,4%
Μπίρα	20,4%	4,4%	4,7%
Σπρέι	82,7%	28,9%	51,2%
Χολ	64,3%	26,7%	23,3%

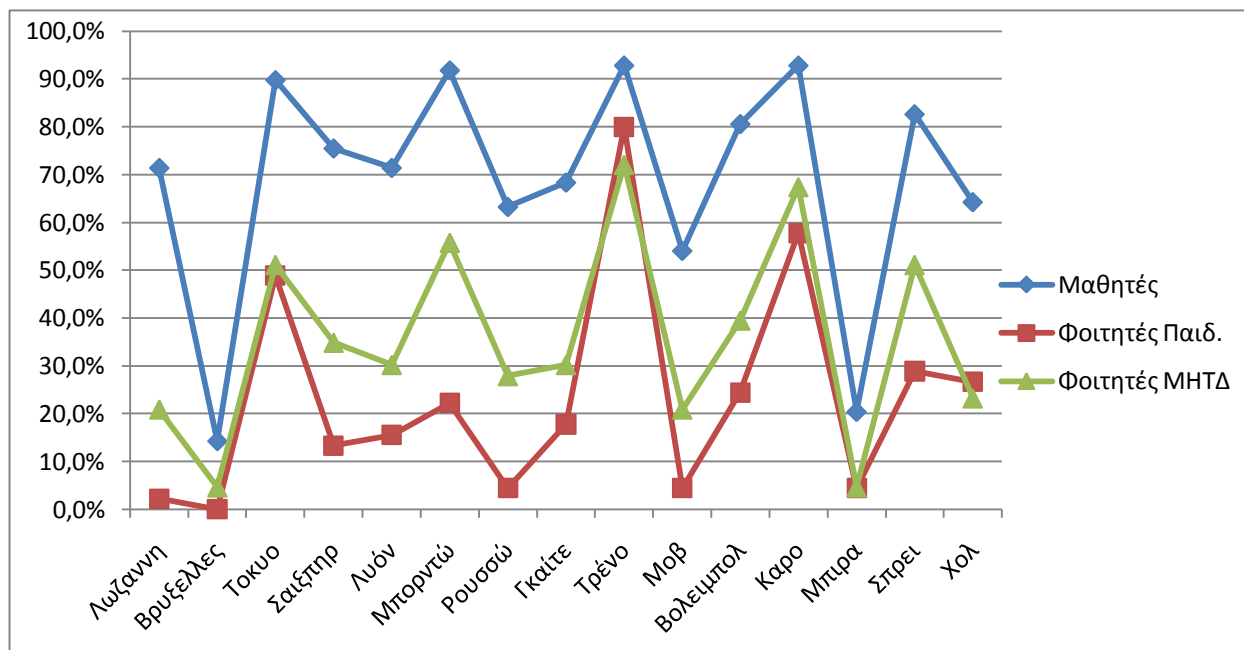
Συμπεράσματα:

1. Η λέξη τρένο απλουστεύεται σε μεγάλη συχνότητα και από τις τρεις κατηγορίες των ατόμων που συμμετέχουν. Η λέξη μπίρα είναι εκείνη με τα μεγαλύτερα ποσοστά μη απλούστευσης.
2. Οι λέξεις μοβ και χολ παρουσιάζουν τα χαμηλότερα ποσοστά απλούστευσης από τους/τις μαθητές/τριες (εξαιρουμένης της λέξης μπίρα βέβαια), παρ' όλα αυτά η διαφορά σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες παραμένει -αναλογικά- μεγάλη.
3. Τα ποσοστά των μαθητών που απλουστεύουν κάθε λέξη, είναι αρκετά μεγαλύτερα από εκείνα των φοιτητών.
4. Γενικά, τα ποσοστά των φοιτητών που απλουστεύουν είναι μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα που συναντήσαμε στην περίπτωση των κύριων ονομάτων.
5. Οι φοιτητές του ΜΗΥΤΔ παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά στην απλούστευση, σε σχέση με τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε., όπως συμβαίνει άλλωστε και στα κύρια ονόματα.
6. Όπως και στην περίπτωση των κύριων ονομάτων, παρατηρούμε (Σχήμα 3.16) μια ομοιομορφία στις αυξομειώσεις. Δηλαδή, όταν μειώνεται/αυξάνεται το ποσοστό στους μαθητές, μειώνεται/αυξάνεται και στις υπόλοιπες κατηγορίες, και αντίστροφα.

Το Σχήμα 3.16, περιέχει τα ποσοστά απλούστευσης ανά επίπεδο σπουδών, για κάθε μία από τις 7 λέξεις. Με το γράφημα 3.17 συνοψίζουμε τα προηγούμενα αποτελέσματα.



Σχήμα 3.16 Ποσοστά απλούστευσης ανά επίπεδο σπουδών για τα κοινά ονόματα



Σχήμα 3.17 Ποσοστά απλούστευσης ανά επίπεδο σπουδών για τα κύρια και κοινά ονόματα

4.4 Ποσοστά χρήσης του κανόνα

Η χρήση του κανόνα συνεπάγεται τη μη απλούστευση για τα κύρια και την απλούστευση για τα κοινά. Για να αποφανθούμε εάν τελικά εάν άτομο χρησιμοποιεί τον κανόνα ή όχι, θα κάνουμε χρήση ενός κριτηρίου. Για τα κύρια λοιπόν ονόματα, αν ένα άτομο απλουστεύει 6 από τα 8 (το 75% των λέξεων), θα συμπεράνουμε ότι δεν χρησιμοποιεί (και άρα δεν γνωρίζει) τον κανόνα. Για τα κοινά ονόματα συμβαίνει το αντίθετο: αν κάποιος απλουστεύει 5 από τα 7 (το 71.4% των λέξεων), θα συμπεράνουμε ότι χρησιμοποιεί τον κανόνα. **Θεωρούμε λοιπόν ότι κάποιος/α χρησιμοποιεί τον κανόνα αν: α) δεν απλουστεύει τα κύρια και β) απλουστεύει τα κοινά ονόματα. Η χρήση του κανόνα δε συνεπάγεται απαραίτητως γνώση του.**

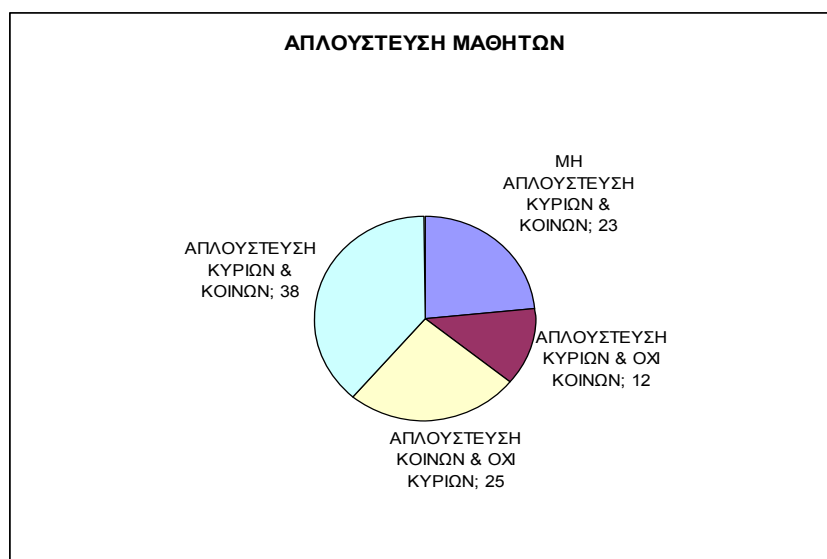
Τα ποσοστά των ατόμων συνολικά, για τα κοινά και κύρια ονόματα, φαίνονται στα επόμενα σχήματα. Στο σχήμα που ακολουθεί βλέπουμε ότι 42 άτομα (ποσοστό 22.6%) προτιμούν τον απλουστευμένο τρόπο γραφής και στα κύρια και στα κοινά (δηλαδή, 42 άτομα απλούστευσαν τουλάχιστον 5 κοινά και 6 κύρια). Επιπλέον, 46 άτομα προτίμησαν την απλούστευση μόνο στα κύρια ή μόνο στα κοινά ονόματα, και 98 (52.7%) δεν απλούστευσαν ούτε τα κοινά ούτε τα κύρια. **Χρήστες/τριες του κανόνα είναι μόλις οι 33 από τους 186 δηλαδή το 17.7% του εξεταζόμενου πληθυσμού!** Ενώ οι περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές δεν απλουστεύουν ούτε τα κοινά ούτε τα κύρια.



Σχήμα 4.1 Απλούστευση/μη απλούστευση κύριων/κοινών συνολικά στο δείγμα

4.4.1 Ποσοστά χρήσης του κανόνα: η μεταβλητή ηλικία και η μεταβλητή σπουδές

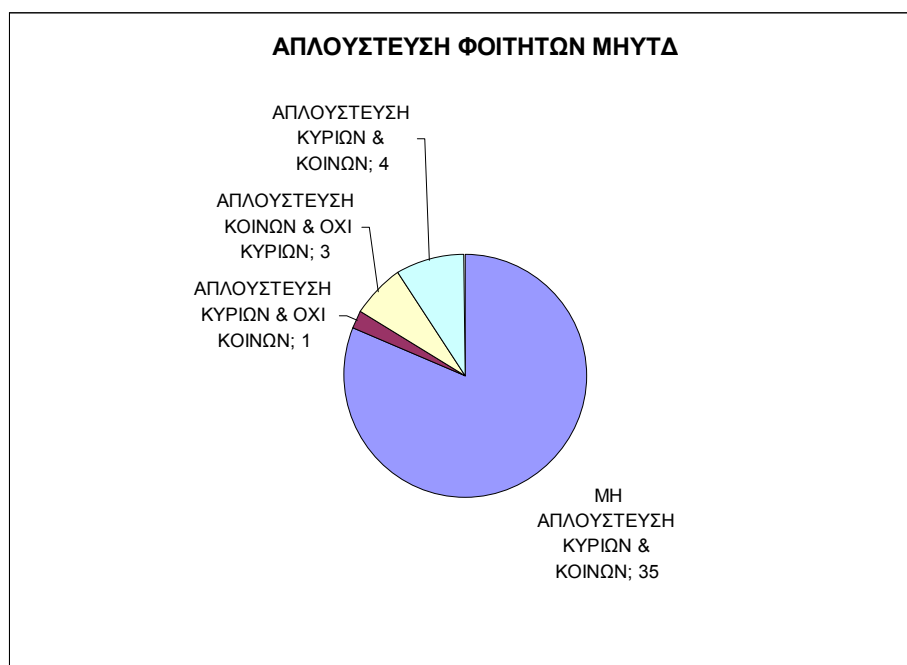
Το σχήμα 4.2 μας φανερώνει ότι 38 μαθητές (38.8%) απλούστευσαν και τα κύρια και τα κοινά ονόματα και 37 (37.7%) τη μία από τις δύο κατηγορίες. Για τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε, βλέπουμε στο σχήμα 4.3 ότι 5 (11.1%) απλούστευσαν τα κοινά ονόματα, δηλ. εφάρμοσαν τον κανόνα για τα κοινά ονόματα, και 40 δεν απλούστευσαν κανένα από τα δυο (88.9%). Για τους φοιτητές του ΜΗΥΤΔ, βλέπουμε στο σχήμα 4.4 ότι 4 (9.3%) απλούστευσαν και τα κύρια και τα κοινά ονόματα, και 4 (9.3%) τη μία από τις δυο κατηγορίες.



Σχήμα 4.2 Απλούστευση/μη απλούστευση κύριων/κοινών από μαθητές/τριες



Σχήμα 4.3 Απλούστευση/μη απλούστευση κύριων/κοινών από φοιτητές/τριες Π.Τ.Δ.Ε.



Σχήμα 4.4 Απλούστευση/μη απλούστευση κύριων/κοινών από φοιτητές/τριες ΜΗΥΤΔ

Συμπεράσματα

1. Το 25.5% των μαθητών/τριών χρησιμοποιεί τον κανόνα.
2. **Το 0% των υποψήφίων δασκάλων χρησιμοποιεί τον κανόνα!!!**
3. Το 6.9% των μηχανολόγων Η/Υ και χρησιμοποιεί τον κανόνα.
4. Οι ενδείξεις συνολικά συνηγορούν στο γεγονός ότι **οι μαθητές και οι μαθήτριες απλουστεύουν σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά, από ό,τι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες.** (Αυτό ίσως εξηγεί και το λόγο για τον οποίο πετυχαίνουν υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες στη γνώση/χρήση του κανόνα. Δηλαδή, με το να απλουστεύουν σε μεγάλα ποσοστά γενικότερα, πετυχαίνουν σωστές απαντήσεις στην κατηγορία «κοινά ονόματα» και άρα αυξάνουν το ποσοστό γνώσης/χρήσης του κανόνα. Θα αναφερθούμε όμως αναλυτικά στο κεφάλαιο Συμπεράσματα-συζήτηση).
5. **Άρα η μεταβλητή ηλικία (μαθητές-φοιτητές) διαφοροποιεί τα αποτελέσματα της έρευνας.**

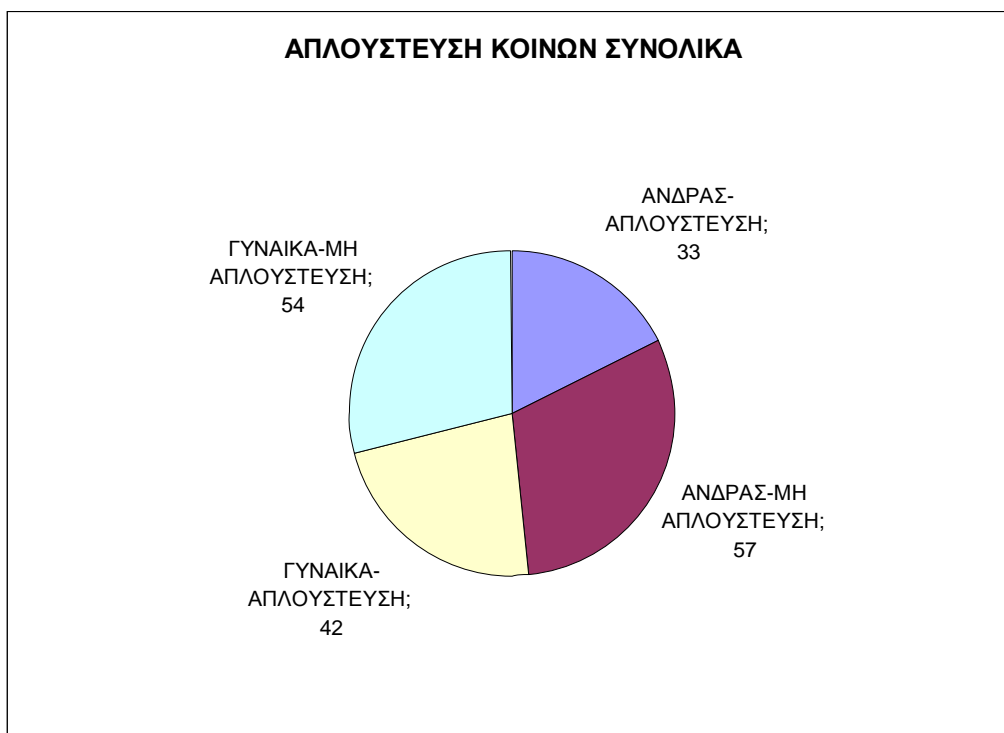
6. Στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες των δύο «κατευθύνσεων» (θεωρητικών - θετικών σπουδών) δεν υποδεικνύεται από τα δεδομένα μας. Δηλαδή η μεταβλητή «σπουδές» δεν διαφοροποιεί τα αποτελέσματα.
7. Καμία ομάδα ερωτηθέντων δεν κατέχει τον ισχύοντα κανόνα σε ικανοποιητικό ποσοστό.

4.4.2 Ποσοστά χρήσης του κανόνα: η μεταβλητή φύλο

Η παράμετρος που θα εξεταστεί τώρα είναι το φύλο. Συγκεκριμένα θα εξεταστεί εάν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στη χρήση του κανόνα ανάμεσα σε άνδρες/μαθητές και γυναίκες/μαθήτριες (γενικά στα άτομα, αλλά και κάθε κατηγορία σπουδών). Από το σχήμα 4.5 βλέπουμε ότι από τους 90 άνδρες, οι 60 δεν απλουστεύουν τα κύρια ονόματα, και οι 30 τα απλουστεύουν (τα αντίστοιχα ποσοστά για τις γυναίκες είναι 71 και 25). **Επομένως δεν εντοπίζεται καμία σαφής διαφοροποίηση ανάμεσα στο φύλο. Το ίδιο παρατηρούμε και για τα κοινά ονόματα** (Σχήμα 4.6).



Σχήμα 4.5 Απλούστευση/μη απλούστευση κύριων ονομάτων από άνδρες και γυναίκες



Σχήμα 4.6 Απλούστευση/μη απλούστευση κοινών ονομάτων από άνδρες και γυναίκες

Συμπέρασμα:

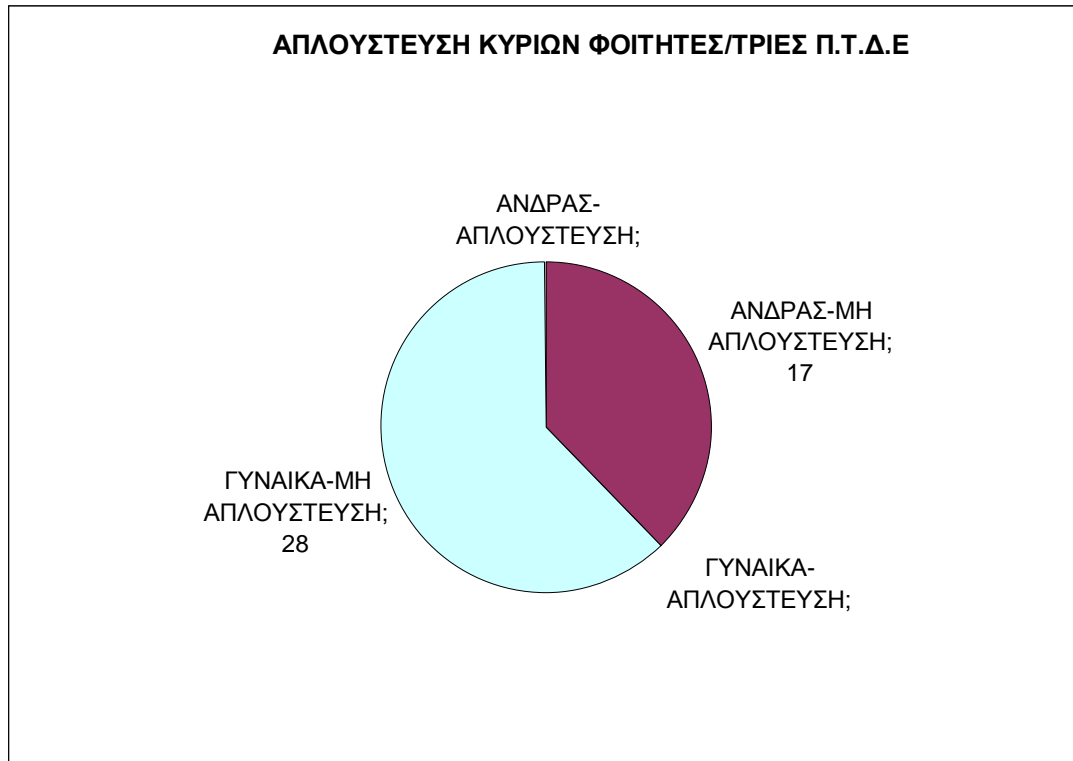
- 1. Η παράμετρος φύλο δεν διαφοροποιεί τα αποτελέσματα που εξαγάγαμε στην κατηγορία «ηλικία» (δεν δίνει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση) τόσο για τα κοινά όσο και για τα κύρια ονόματα και γι' αυτόν το λόγο θα αρκεστούμε στα συμπεράσματα, στα οποία οδηγηθήκαμε στην ενότητα 4.4.1.**

4.4.3 Ποσοστά χρήσης του κανόνα: η μεταβλητή φύλο ανά κατηγορία σπουδών

Θα εξετάσουμε τώρα πως επηρεάζει το φύλο ανά κατηγορία σπουδών. Στο παρακάτω σχήμα, βλέπουμε ότι από τα 47 αγόρια, τα 25 απλουστεύουν τα κύρια ονόματα, όσα και τα κορίτσια από τα συνολικά 51. Οπότε δεν εντοπίζονται μεγάλες διαφορές. Παρατηρώντας και τα επόμενα δεδομένα, **συμπεραίνουμε πως δεν εμφανίζονται ενδείξεις διαφοροποίησης ανάμεσα στο φύλο ανά κατηγορία σπουδών (το φύλο δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα).** Το μόνο που αξίζει να παρατηρήσουμε είναι ότι από τις 17 φοιτήτριες του ΜΗΥΤΔ, καμία δεν απλούστευσε τα κύρια ονόματα.



Σχήμα 4.7 Απλούστευση/μη απλούστευση κύριων ονομάτων από μαθητές/τριες



Σχήμα 4.8 Απλούστευση/μη απλούστευση κύριων ονομάτων από φοιτητές/τριες Π.Τ.Δ.Ε.

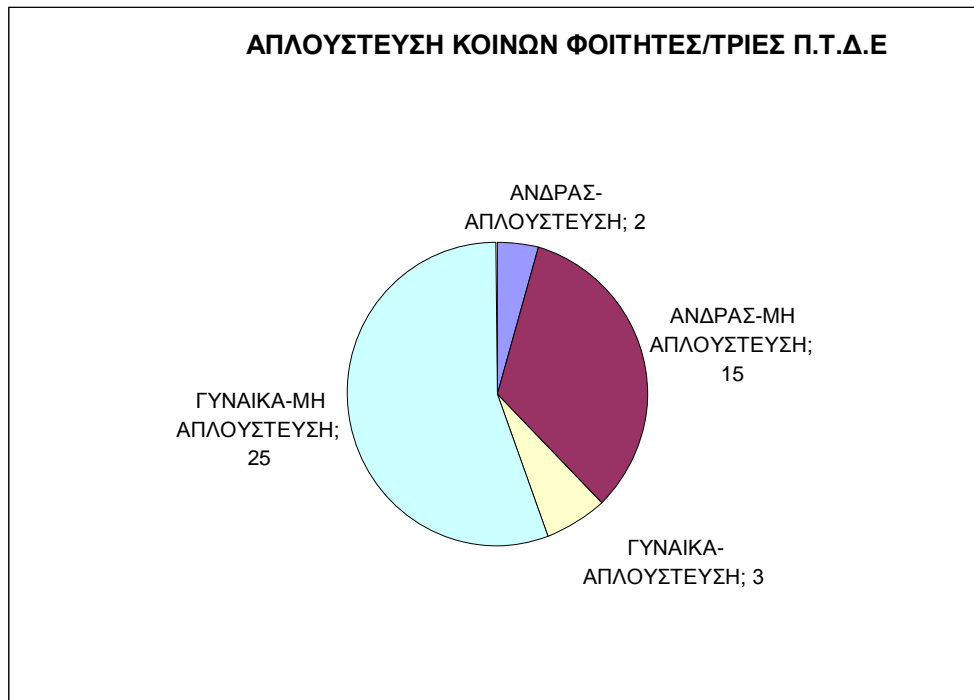


Σχήμα 4.9 Απλούστευση/μη απλούστευση κύριων ονομάτων από φοιτητές/τριες ΜΗΥΤΔ

Τα δεδομένα είναι παρόμοια και για την περίπτωση των κοινών ονομάτων. Δηλαδή, το φύλο δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα.



Σχήμα 4.10 Απλούστευση/μη απλούστευση κοινών ονομάτων από μαθητές/τριες



Σχήμα 4.11 Απλούστευση/μη απλούστευση κοινών ονομάτων από φοιτητές/τριες Π.Τ.Δ.Ε.



Σχήμα 4.12 Απλούστευση/μη απλούστευση κοινών ονομάτων από φοιτητές/τριες ΜΗΥΤΔ

Συμπέρασμα:

1. Η παράμετρος φύλο ανά κατηγορία σπουδών επίσης δεν διαφοροποιεί τα αποτελέσματα που εξαγάγαμε στην κατηγορία «ηλικία» (δεν δίνει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση) τόσο στην περίπτωση των κοινών όσο και των κύριων και γι' αυτόν το λόγο θα αρκεστούμε στα συμπεράσματα, στα οποία οδηγηθήκαμε στην ενότητα 4.4.1.

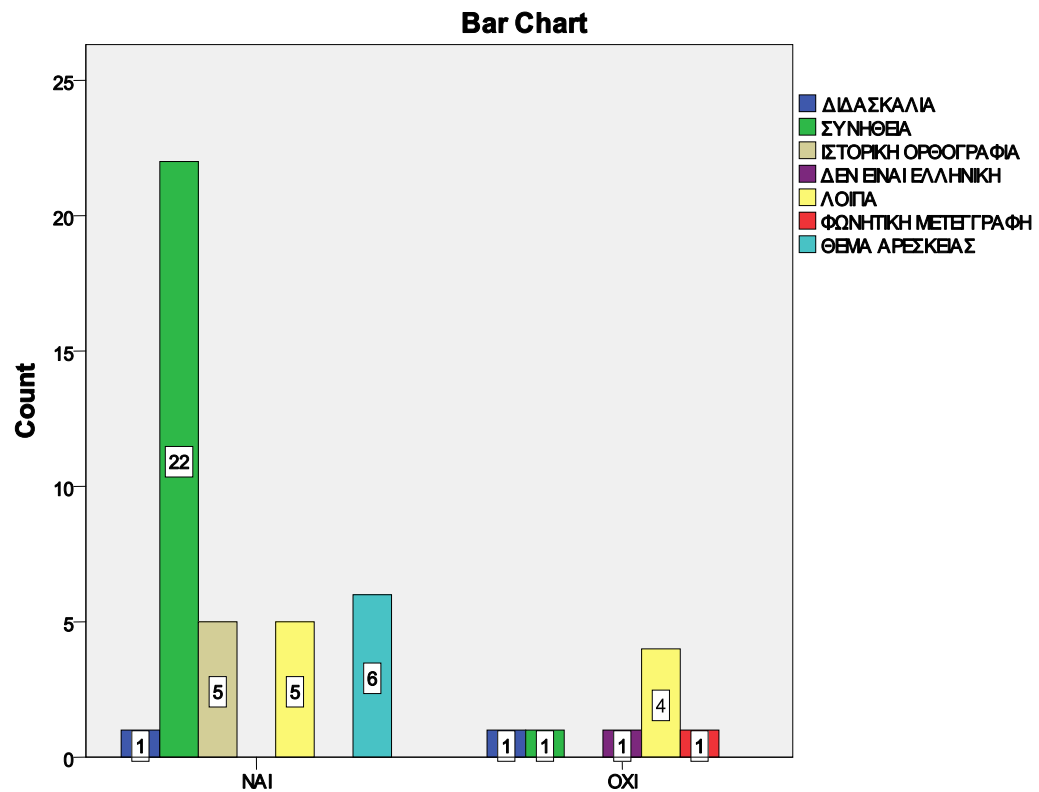
4.5 Λόγοι για τους οποίους επιλέγεται ένας τρόπος γραφής έναντι κάποιου άλλου σε συγκεκριμένες λέξεις

Οι επόμενοι πίνακες και τα σχήματα, μας δείχνουν τους λόγους για τους οποίους επιλέγεται ο ένας τρόπος γραφής (π.χ. Ρουσσώ), έναντι του άλλου (Ρουσό). Όπως διαπιστώνεται, οι περισσότεροι απαντούν λόγω συνήθειας ή αρεσκείας. Προκειμένου όμως να καταστεί δυνατό να εξαγάγουμε συμπεράσματα, ομαδοποιήσαμε τις απαντήσεις σε κάποιες κατηγορίες.

Έτσι με τον κωδικό **«διδασκαλία»** εννοούμε ότι η γραφική συνήθεια προέκυψε συνειδητά λόγω διδασκαλίας, με τον κωδικό **«συνήθεια»** εννοούμε ότι προέκυψε λόγω οπτικής συνήθειας (δηλαδή με αυτόν τον τρόπο έχουν συνηθίσει τα υποκείμενα να βλέπουν τη λέξη γραμμένη σε διάφορα έντυπα ή μη έντυπα μέσα), με τους κωδικούς **«ιστορική ορθογραφία»** και **«φωνητική μετεγγραφή»** δηλώνεται η προσπάθεια των υποκειμένων να στηρίξουν την επιλογή τους με βάση έναν κανόνα που πιστεύουν ότι ισχύει (τους όρους τους έχουμε αναπτύξει θεωρητικά σε αντίστοιχη ενότητα), η κωδικοποίηση **«δεν είναι ελληνική»** δηλώνει την πεποίθηση κάποιων υποκειμένων ότι εφόσον η λέξη δεν έχει ελληνική προέλευση, μπορούν να τη μετεγγράφουν με όποιο τρόπο θεωρούν εκείνοι σωστό, το **«θέμα αρεσκείας»** σημαίνει πως αυτός ο τρόπος είναι κατά τη γνώμη τους ο σωστότερος (επειδή έτσι τους φαίνεται σωστότερο) και τέλος η κωδικοποίηση **«λοιπά»** εμπεριέχει τις υπόλοιπες απαντήσεις, η μικρή συχνότητα επιλογής των οποίων δεν επέτρεψε τη δημιουργία ξεχωριστής κατηγορίας.

4.5.1 Το κύριο όνομα «Ρουσσώ»

Για το κύριο όνομα Ρουσσώ, τριάντα εννιά (39) εκ των συμμετεχόντων (από τους 186) απάντησαν ότι έχουν δει τη λέξη γραμμένη και με τους δύο τρόπους γραφής (Ρουσσώ και Ρουσό), ποσοστό 20.9%. Στην ερώτηση «εάν έχεις δει τη λέξη γραμμένη με τον τρόπο που δεν επέλεξες, εξήγησε γιατί προτιμάς τον ένα και όχι τον άλλο τρόπο γραφής», απάντησαν όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα: **οι περισσότεροι δηλαδή «λόγω συνήθειας», ενώ ένας μόνο «λόγω διδασκαλίας».** Οστόσο έδωσαν απάντηση και ακόμα 8 άτομα, τα οποία δεν έχουν δει τη λέξη γραμμένη και με τους δύο τρόπους αλλά ήθελαν να δώσουν την απάντησή τους ενώ δεν τους είχε ζητηθεί. Οι απαντήσεις και εκείνων φαίνονται (όπου υπάρχουν) στους πίνακες που ακολουθούν.



ΔΕΙ ΡΟΥΣΣΩ/ΡΟΥΣΟ

Σχήμα 4.13 Λόγοι προτίμησης της γραφής Ρουσσώ/Ρουσό

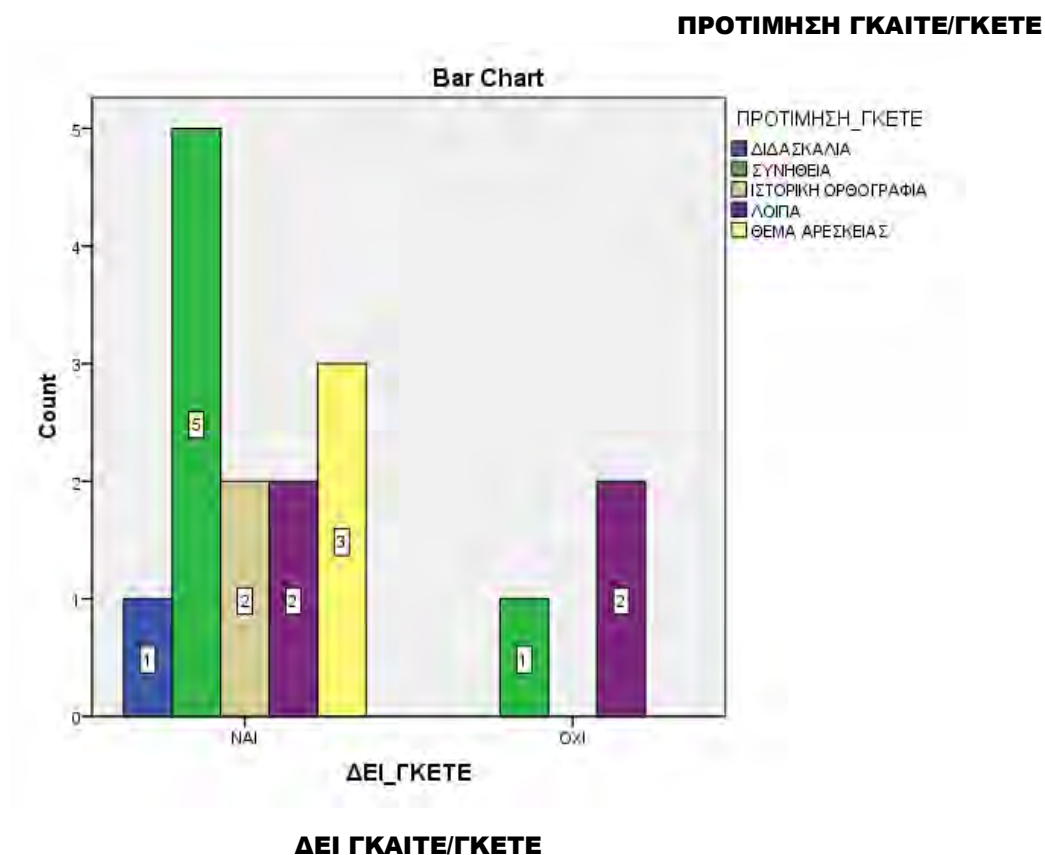
Συμπεράσματα:

1. Το 61.1% των υποκειμένων που έχουν δει και τις δύο γραφές της λέξης Ρουσσώ, δηλώνει ότι προτιμά τη μία από τις δύο λόγω συνήθειας (δηλαδή έχει συνηθίσει να τη συναντά με το συγκεκριμένο τρόπο), ενώ η διδασκαλία έχει επηρεάσει μόλις το 2.7% του δείγματος, δηλαδή 1 μόλις άτομο!
2. Ένα μικρό επίσης ποσοστό (13.8%) προσπαθεί να διατυπώσει κάποιον ορθογραφικό κανόνα (ότι χρησιμοποιεί ιστορική ορθογραφία-μένει δηλαδή πιστό στη γλώσσα προέλευσης της λέξης), ενώ κάποια υποκείμενα (το 16.6%) δηλώνουν ότι λόγοι προσωπικής προτίμησης τους οδηγούν στη μία ή την άλλη γραφή, χωρίς να έχουν υπόψη κάποιον κανόνα ή κάποια οπτική μνήμη της λέξης.
3. Ένα άλλο 13.8% επικαλείται λοιπούς λόγους προτίμησης του ενός από τους δύο «προτεινόμενους» (ερώτηση 4 του Ερωτηματολογίου. Βλ. Παράρτημα)

4. Για όσους δεν έχουν δει τη λέξη και με τους δύο τρόπους αλλά επέλεξαν να δώσουν κάποια απάντηση, δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα διότι είναι εξαιρετικά λίγοι στον αριθμό και οι απαντήσεις τους «μοιρασμένες».

4.5.2 Το κύριο όνομα «Γκαίτε»

Αναφορικά με το κύριο όνομα «Γκαίτε» παρατηρούμε πως μόλις 13/186 άτομα (6.9%) έχουν δει τη λέξη γραμμένη και με τους δύο τρόπους, ενώ 3/186 (1.6%) επέλεξαν να απαντήσουν χωρίς να τους έχει ζητηθεί.



Σχήμα 4.14 Λόγοι προτίμησης της γραφής Γκαίτε/Γκέτε

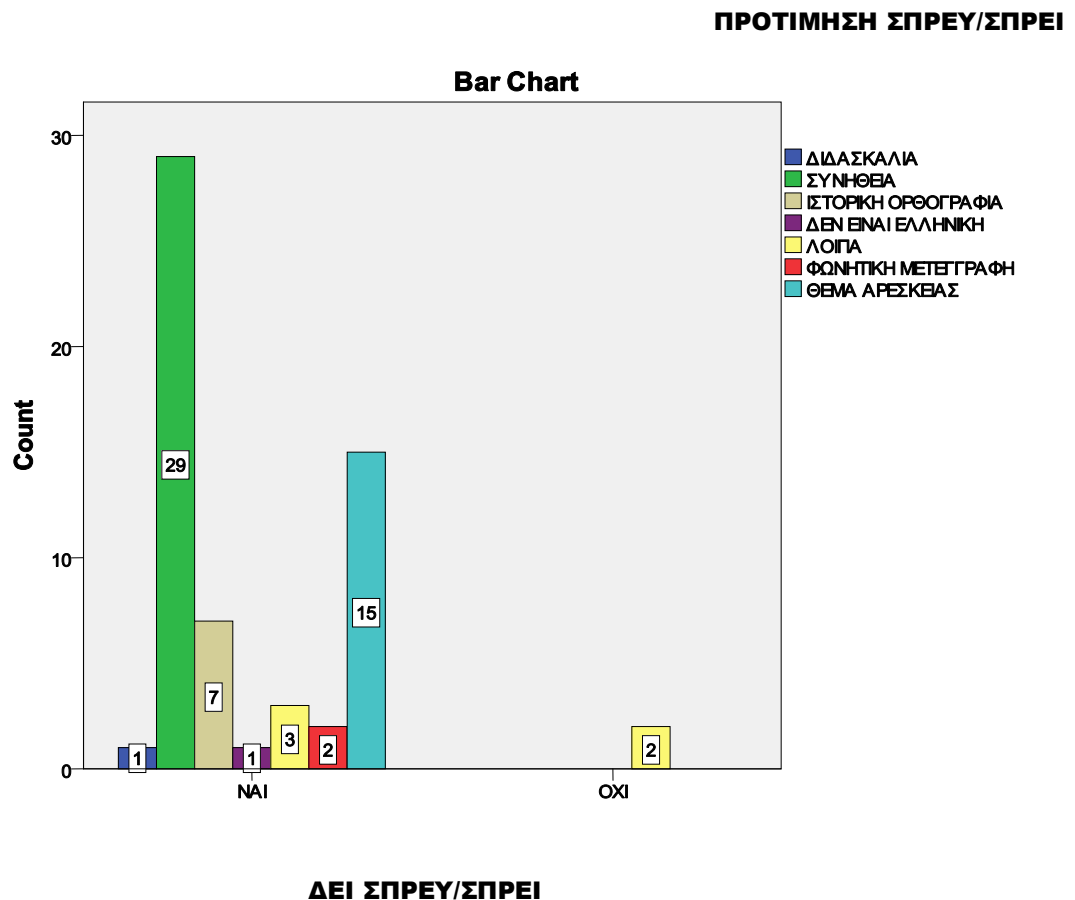
Συμπεράσματα:

1. Το 38.4% των υποκειμένων που έχουν δει και τις δύο γραφές της λέξης Γκαίτε, δηλώνουν ότι προτιμούν τη μία από τις δύο λόγω συνήθειας (δηλαδή έχει συνηθίσει να τη συναντά με το συγκεκριμένο τρόπο), ενώ η διδασκαλία έχει επηρεάσει μόλις το 7.6% του δείγματος!

2. Ένα μικρό επίσης ποσοστό (15.3%) προσπαθεί να διατυπώσει κάποιον ορθογραφικό κανόνα (ότι χρησιμοποιεί ιστορική ορθογραφία όπως είδαμε και στην προηγούμενη λέξη), ενώ κάποια υποκείμενα (το 23%) δηλώνουν ότι λόγοι προσωπικής προτίμησης τους οδηγούν στη μία ή την άλλη γραφή, χωρίς να έχουν υπόψη κάποιον κανόνα ή κάποια οπτική μνήμη της λέξης.
3. Ένα άλλο 15,3% επικαλείται λοιπούς λόγους προτίμησης του ενός από τους δύο «προτεινόμενους» (ερώτηση 7 του Ερωτηματολογίου. Βλ. Παράρτημα)

4.5.3 Το κοινό όνομα «σπρέι»

Το κοινό όνομα «σπρέι» είναι η λέξη με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης με διαφορετικό τρόπο! Έχει συναντηθεί από πενήντα οκτώ (58) υποκείμενα από τα 186 και με τους δύο «προτεινόμενους» (βλ. ερώτηση 10 Ερωτηματολογίου στο Παράρτημα), ποσοστό 31.1% του δείγματος.



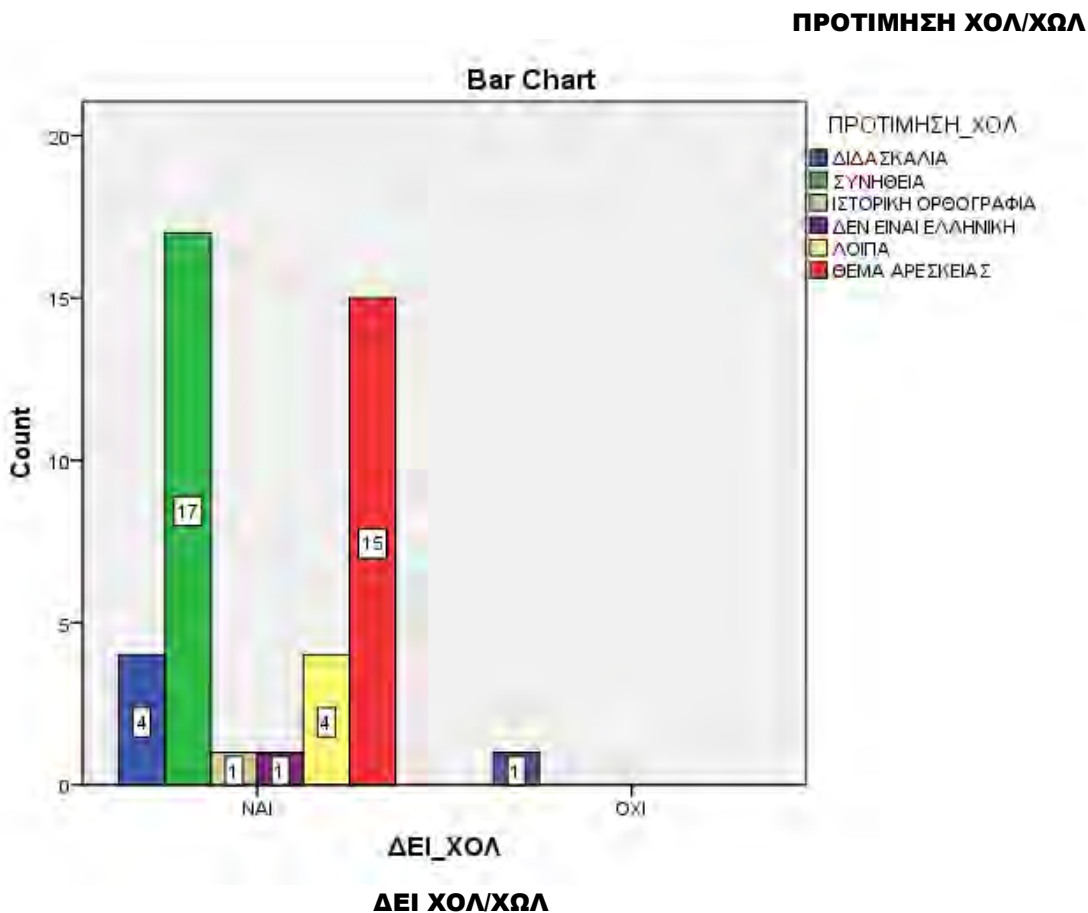
Σχήμα 4.15 Λόγοι προτίμησης της γραφής σπρέυ/σπρέι

Συμπεράσματα:

1. Η λέξη σπρέι φαίνεται να εμφανίζεται περισσότερες φορές από κάθε άλλη λέξη (ανάμεσα στις τέσσερις (4) που εξετάζουμε πιο αναλυτικά- οι υπόλοιπες τρεις (3) είναι οι: Ρουσσώ, Γκαίτε, χολ) **με διφορούμενη ορθογραφία στα διάφορα έντυπα ή ηλεκτρονικά μέσα, με ποσοστό 31,1%**. Για τις υπόλοιπες το αντίστοιχο ποσοστό είναι 20.9%, 6.9% και 22.5%.
2. Το 50% των υποκειμένων που έχουν δει και τις δύο γραφές της λέξης σπρέι, δηλώνει ότι προτιμά τη μία από τις δύο λόγω συνήθειας (δηλαδή έχει συνηθίσει να τη συναντά με το συγκεκριμένο τρόπο), ενώ **η διδασκαλία έχει επηρεάσει μόλις το 1.7% του δείγματος!**
3. Το 25.8% δηλώνει ότι λόγοι προσωπικής προτίμησης το οδηγούν στη μία ή την άλλη γραφή, χωρίς να έχει υπόψη κάποιον κανόνα ή κάποια οπτική μνήμη της λέξης.
4. Τα υπόλοιπα υποκείμενα (εκτός από ένα μικρό ποσοστό που έδωσε λιγυές απαντήσεις) προσπάθησαν να κάνουν μια αναγωγή σε κάποιον ορθογραφικό κανόνα προκειμένου να δικαιολογήσουν την επιλογή τους. Έτσι το 12% απάντησε ότι χρησιμοποιεί σαν πρότυπο την ιστορική ορθογραφία, το 3,4% τη φωνητική μετεγγραφή και μόλις το 1,7% δηλώνει πως «αφού η λέξη δεν είναι ελληνική μπορώ να τη γράφω όπως νομίζω».

4.5.4 Το κοινό όνομα «χολ»

Το κοινό όνομα χολ έχει εντοπιστεί με τους δύο εναλλακτικούς τρόπους από σαράντα δύο (42) υποκείμενα, δηλαδή το 22.5% του συνόλου. Ας δούμε τους λόγους προτίμησης της μίας γραφής έναντι της άλλης.



Σχήμα 4.16 Λόγοι προτίμησης της γραφής χολ/χωλ

Συμπεράσματα

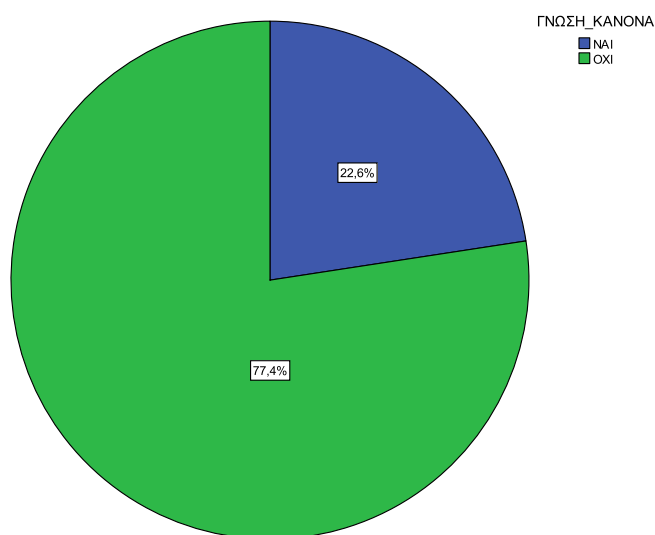
Από τους πίνακες που παρουσιάσαμε προκύπτουν τα εξής:

1. Το 40.4% των υποκειμένων που έχουν δει και τις δύο γραφές της λέξης χολ, δηλώνει ότι προτιμά τη μία από τις δύο λόγω συνήθειας (δηλαδή έχει συνηθίσει να τη συναντά με το συγκεκριμένο τρόπο), ενώ στη διαμόρφωση των γραφικών συνηθειών και αυτής της λέξης η διδασκαλία μικρό ρόλο έχει επιτελέσει (9.5% του πληθυσμού).

2. Ένα σημαντικό ποσοστό (35.7%) δηλώνει πως η προσωπική προτίμηση έχει διαμορφώσει τη γραφική συνήθεια γι' αυτή τη λέξη!
3. Ένα πολύ μικρό ποσοστό (μόλις το 2.3%) δηλώνει πως λαμβάνει υπόψη του την ιστορική ορθογραφία της λέξης, ενώ ακόμα ένα 2.3% πιστεύει πως αφού δεν είναι ελληνική η λέξη έχει την ευχέρεια να τη μετεγγράψει με όποιο τρόπο θεωρεί σωστό.
4. Συνολικά, οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στην ερώτηση «γιατί προτιμάς τον ένα και όχι τον άλλο τρόπο γραφής», ήταν και στις 4 λέξεις που εξετάστηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης) η «συνήθεια» και η «αρέσκεια», ενώ η επιλογή «διδασκαλία» εμφανίστηκε συνολικά (και για τις 4 λέξεις) 9 φορές.
5. Από τα συνολικά 186 άτομα του δείγματος, 39 είδαν τη λέξη Ρουσσώ γραμμένη και με τους δύο τρόπους, μόλις 13 τη λέξη Γκαίτε, 58 τη λέξη σπρέϊ και 42 τη λέξη χολ. Δηλαδή η λέξη σπρέϊ συναντάται πιο συχνά και με τους δύο τρόπους, ακολουθεί η λέξη χολ, στη συνέχεια ο «Ρουσσώ» και τέλος ο «Γκαίτε».

4.6 Ποσοστά ατόμων που δηλώνουν γνώση του κανόνα

Από τα συνολικά 186 άτομα του δείγματος μας, τα 42 δήλωσαν ότι γνωρίζουν τον κανόνα και τα υπόλοιπα όχι, ποσοστό 22.5%. Στην πραγματικότητα (όπως διαπιστώσαμε στο υποκεφάλαιο 4.4), το 17.7% χρησιμοποιεί τον κανόνα. Η απόκλιση στα δύο ποσοστά καταδεικνύει ότι κάποιοι/ες χρησιμοποιούν τον κανόνα χωρίς να το γνωρίζουν. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ένα μικρό μέρος του δείγματος χρησιμοποιεί τον κανόνα χωρίς απαραίτητως να τον γνωρίζει μάλιστα!



Σχήμα 4.17 Άτομα που δηλώνουν γνώση του ορθογραφικού κανόνα για τις ξένες λέξεις

4.6.1 Ποσοστά ατόμων που δηλώνουν γνώση του κανόνα: η μεταβλητή ηλικία/σπουδές

Από τον επόμενο πίνακα φαίνεται ότι το 23.5% των μαθητών δήλωσε ότι γνωρίζει τον κανόνα, το 24.4% των φοιτητών/τριών του Π.Τ.Δ.Ε και το 18.6% των φοιτητών/τριών ΜΗΥΤΔ. Εντοπίζεται δηλαδή μια ομοιότητα στα ποσοστά όσων δηλώνουν γνώση του κανόνα, με τους/τις φοιτητές/τριες του ΜΗΥΤΔ να έχουν μία ελαφρώς μικρότερη «προσδοκία» αναφορικά με τη γνώση του κανόνα.

Στην πραγματικότητα ανά κατηγορία χρησιμοποιούν είναι το 25.5% των μαθητών, το 0% των φοιτητών/τριών δασκάλων και το 6.9% των φοιτητών/τριών ΜΗΥΤΔ! Από τη σύγκριση αυτών των ποσοστών, καθίσταται σαφές ότι συγγέεται η γνώση και η χρήση του κανόνα

ιδιαίτερα στις τάξεις των φοιτητών/τριών και των δύο κατευθύνσεων. Για τους/τις μαθητές/τριες δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι από τα στατιστικά αποτελέσματα για το εάν χρήση και γνώση του κανόνα συμβαδίζουν, διότι το ποσοστό όσων δηλώνουν γνώση του κανόνα και όσων κάνουν χρήση αυτού κυμαίνεται στα ίδια περίπου επίπεδα.

ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ * ΣΠΟΥΔΕΣ						
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ						
			ΣΠΟΥΔΕΣ			Σύνολο
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	
ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	ΝΑΙ	Συχνότητα	23	11	8	42
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	23,5%	24,4%	18,6%	22,6%
	ΟΧΙ	Συχνότητα	75	34	35	144
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	76,5%	75,6%	81,4%	77,4%
Σύνολο		Συχνότητα	98	45	43	186
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 4.18 Άτομα που δηλώνουν γνώση του ορθογραφικού κανόνα για τις ξένες λέξεις ανά κατηγορία σπουδών

Σημείωση: το within σημαίνει: εντός της κατηγορίας. Π.χ. within ΣΠΟΥΔΕΣ εντός της κατηγορίας σπουδών. Για λόγους συντομίας θα αναφέρεται χωρίς μετάφραση.

4.6.2 Ποσοστά ατόμων που δηλώνουν γνώση του κανόνα: η μεταβλητή φύλο

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 4.19, η μεταβλητή φύλο δεν επηρεάζει τη δήλωση γνώσης του κανόνα.

ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ * ΦΥΛΟ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΦΥΛΟ		Σύνολο
			ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	ΝΑΙ	Συχνότητα	21	21	42
		% within ΦΥΛΟ	23,3%	21,9%	22,6%
	ΟΧΙ	Συχνότητα	69	75	144
		% within ΦΥΛΟ	76,7%	78,1%	77,4%
Σύνολο		Συχνότητα	90	96	186
		% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 4.19 Άτομα που δηλώνουν γνώση του ορθογραφικού κανόνα για τις ξένες λέξεις ανά φύλο

4.6.3 Ποσοστά ατόμων που δηλώνουν γνώση του κανόνα: η μεταβλητή φύλο ανά κατηγορία σπουδών

Για να εξετάσουμε ακόμη πως το φύλο σχετίζεται με τη γνώση του κανόνα (για την ακρίβεια με τη δήλωση της γνώσης του κανόνα), σε κάθε επίπεδο σπουδών ξεχωριστά, παραθέτουμε τον επόμενο πίνακα. Παρατηρούμε ότι και **σε κάθε επίπεδο ξεχωριστά, η γνώση (που δηλώνεται) δεν επηρεάζεται από το φύλο, καθώς τα ποσοστά είναι παρόμοια**. Π.χ. βλέπουμε από τους/τις 23 μαθητές/τριες που απάντησαν ότι γνωρίζουν τον κανόνα, τα 13 ήταν αγόρια και τα 10 κορίτσια (για τους φοιτητές τα αντίστοιχα νούμερα ήταν 5-6, και 6-2).

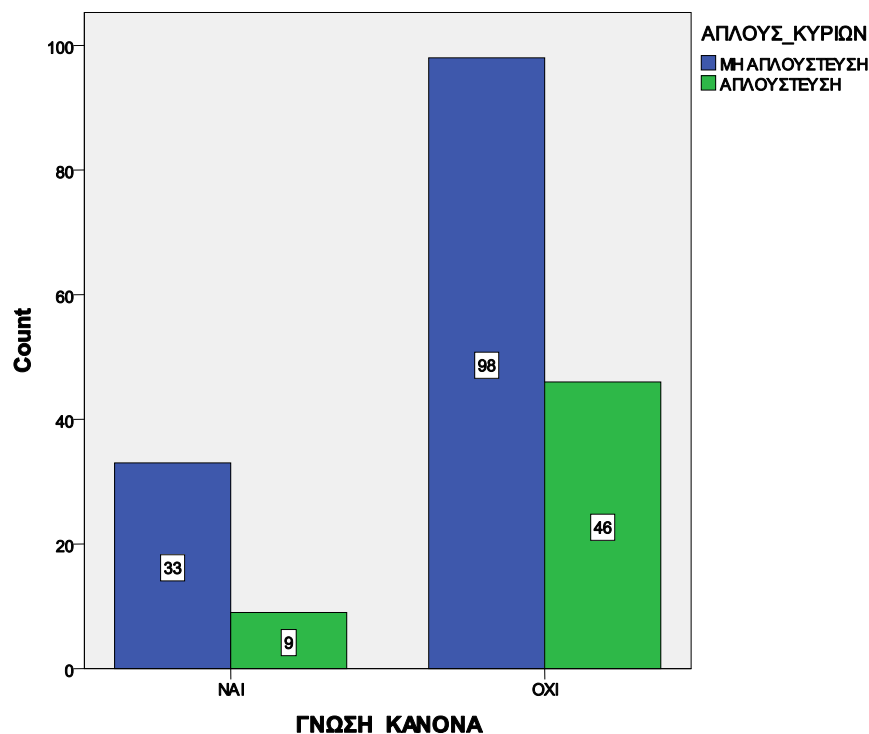
**ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ * ΦΥΛΟ * ΣΠΟΥΔΕΣ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ**

ΣΠΟΥΔΕΣ				ΦΥΛΟ		Σύνολο
				ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
ΜΑΘΗΤΕΣ	ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	ΝΑΙ	Συχνότητα	10	13	23
			% within ΦΥΛΟ	21,3%	25,5%	23,5%
		ΟΧΙ	Συχνότητα	37	38	75
			% within ΦΥΛΟ	78,7%	74,5%	76,5%
	Σύνολο		Συχνότητα	47	51	98
			% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	ΝΑΙ	Συχνότητα	5	6	11
			% within ΦΥΛΟ	29,4%	21,4%	24,4%
		ΟΧΙ	Συχνότητα	12	22	34
			% within ΦΥΛΟ	70,6%	78,6%	75,6%
	Σύνολο		Συχνότητα	17	28	45
			% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	ΝΑΙ	Συχνότητα	6	2	8
			% within ΦΥΛΟ	23,1%	11,8%	18,6%
		ΟΧΙ	Συχνότητα	20	15	35
			% within ΦΥΛΟ	76,9%	88,2%	81,4%
	Σύνολο		Συχνότητα	26	17	43
			% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 4.20 Άτομα που δηλώνουν γνώση του ορθογραφικού κανόνα για τις ξένες λέξεις ανά φύλο σε κάθε επίπεδο σπουδών

4.7 Είναι πράγματι γνώστες του κανόνα όσοι δηλώνουν γνώστες αυτού;

Από τους/τις 42 που δήλωσαν ότι γνωρίζουν τον κανόνα, οι 33 δεν απλούστευσαν τα **κύρια ονόματα** (έκαναν δηλαδή χρήση αυτού εκούσια), ποσοστό 78.6 %. Ενώ το ποσοστό των ατόμων που δήλωσε ότι δεν γνωρίζει τον κανόνα και ταυτόχρονα δεν απλούστευσε τα κύρια ονόματα (έκανε χρήση αυτού ακούσια), είναι 68.1% (98 από τα 144).

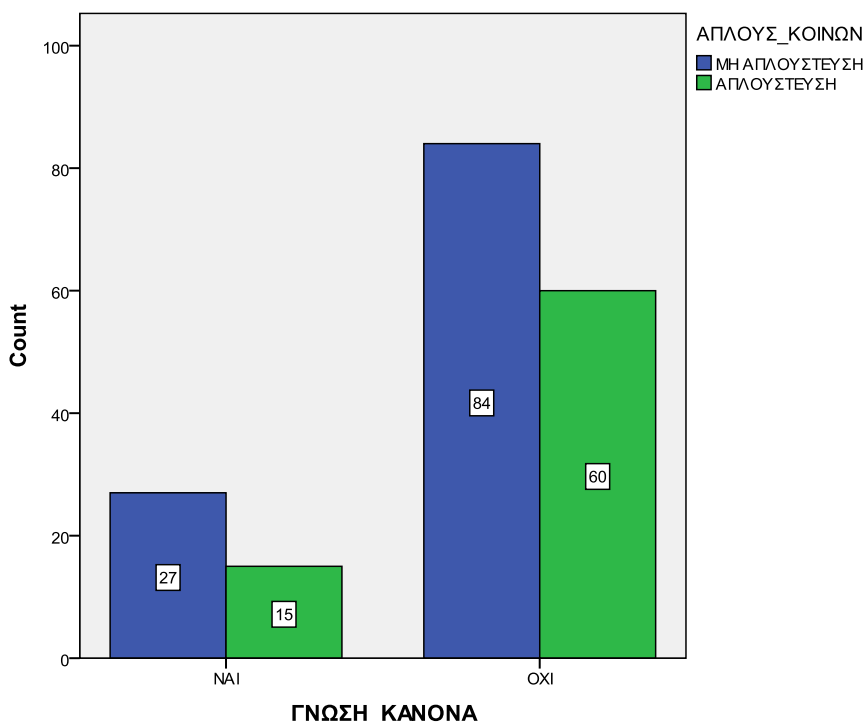


Σχήμα 4.21 Συσχετισμός (δήλωσης) γνώσης κανόνα και μη απλούστευσης κύριων ονομάτων

Συμπεράσματα:

1. Το 52.6% του συνολικού δείγματος, έκανε χρήση του κανόνα για τα κύρια ονόματα χωρίς να το γνωρίζει!
2. Τα ποσοστά «επιτυχίας» όσων δηλώνουν γνώση του κανόνα (78.6%) και όσων δηλώνουν άγνοια αυτού (68.1%), δεν απέχουν πολύ.

Από τους 42 που δήλωσαν ότι γνωρίζουν τον κανόνα, οι 15 μόνο απλούστευσαν τα **κοινά ονόματα** (έκαναν δηλαδή χρήση αυτού εκούσια), ποσοστό 35,7%. Ενώ το ποσοστό των ατόμων που δήλωσε ότι δεν γνωρίζει τον κανόνα και ταυτόχρονα, απλούστευσε τα κοινά ονόματα (έκανε χρήση αυτού ακούσια), είναι 41,7% (60 από τα 144). Παρατηρούμε δηλαδή πως όσοι δηλώνουν γνώση του κανόνα, δεν πετυχαίνουν καλύτερα ποσοστά από εκείνους που δηλώνουν άγνοια αυτού - το αντίθετο μάλιστα.



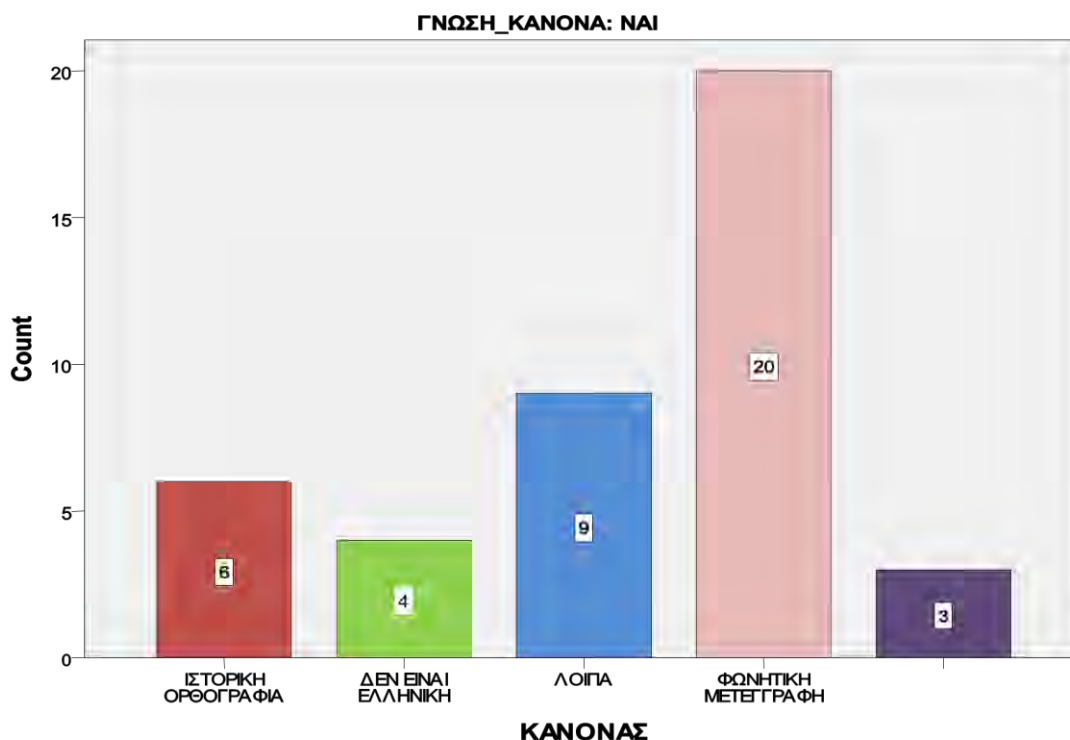
Σχήμα 4.22 Συσχετισμός (δήλωσης) γνώσης κανόνα και απλούστευσης κοινών ονομάτων

Συμπεράσματα:

1. Το 32.2% του συνολικού δείγματος, έκανε χρήση του κανόνα για τα κοινά ονόματα χωρίς να το γνωρίζει!
2. Τα ποσοστά «επιτυχίας», όσων δηλώνουν άγνοια του κανόνα (41.7%) είναι μεγαλύτερα από όσους/όσες δηλώνουν γνώση αυτού (35.7%), αναφορικά με τα κοινά ονόματα.

4.8 Απόψεις αναφορικά με το ποιος κανόνας ισχύει

Παρακάτω φαίνονται οι απαντήσεις των ατόμων για το ποιος πιστεύουν πως είναι ο κανόνας, ανάμεσα σ' αυτούς που απάντησαν ότι τον γνωρίζουν (βέβαια κάποιιοι έχουν απαντήσει την ερώτηση, ακόμα και εάν δήλωναν ότι δεν τον γνωρίζουν και το αντίστροφο).



Σχήμα 4.23 Ορθογραφικοί κανόνες που διατυπώνουν τα υποκείμενα

Συμπεράσματα:

1. Από τους 42 που απάντησαν ότι γνωρίζουν τον κανόνα, **το μεγαλύτερο ποσοστό (47.6%) τάσσεται υπέρ της «φωνητικής μετεγγραφής» της λέξης:** πιστεύει δηλαδή ότι οι ξένες λέξεις πρέπει να γράφονται από το/τη χρήστη/στρια της γλώσσας με τον απλούστερο δυνατό τρόπο (όπως κάποιιοι δήλωσαν «όπως ακούγονται»).

2. Ένα σαφώς μικρότερο ποσοστό (14.2%) πιστεύει στην «ιστορική ορθογραφία» της λέξης, πράγμα που σημαίνει πως «δεν έχουμε δικαίωμα» να αλλοιώνουμε την υφή της λέξης αλλάζοντας την ορθογραφία της. Κάποιοι μάλιστα ισχυρίζονται ότι, όπως εμείς (οι Έλληνες) δανείζουμε τις λέξεις μας σε άλλες γλώσσες με την αξίωση να διατηρηθεί η ορθογραφία τους (βλ. ιατρικούς όρους), έτσι έχουμε την υποχρέωση να σεβόμαστε το γλωσσικό πλούτο των άλλων χωρών!
3. Το 9.5% ισχυρίζεται πως αφού η λέξη δεν είναι ελληνική και έχει εισαχθεί (αλλά και ενταχθεί) στο ελληνικό γραφικό σύστημα, μπορούμε να τη γράφουμε κατά βούληση (όπως αρέσει στον καθένα από μας).
4. Το 7.1% ενώ δηλώνει ότι γνωρίζει τον κανόνα, δε δίνει κάποια απάντηση στην ερώτηση «ποιος κανόνας πιστεύεις ότι ισχύει» και το 21.4% (9 άτομα) δίνει διάφορες απαντήσεις των οποίων η μικρή συχνότητα επιλογής δε δικαιολογεί τη σύσταση χωριστών κατηγοριών.

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται μια σύνοψη των αποτελεσμάτων τα οποία προέκυψαν από τη συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που παρουσιάστηκε και είχε ως αντικείμενο τη μελέτη της ικανότητας ορθογραφίας μαθητών δημοτικού και φοιτητών πανεπιστημίου αναφορικά με τις «ξένες» λέξεις που έχουν ενταχθεί στην ελληνική γλώσσα ως δάνειες, τις στάσεις των ομιλητών απέναντι στις γλωσσικές αλλαγές, καθώς και τους λόγους για τους οποίους τα υποκείμενα της έρευνας επέλεξαν συγκεκριμένους τρόπους ορθογραφίας κάποιων λέξεων έναντι άλλων.

Υπενθυμίζουμε στο σημείο αυτό πως η έρευνα αφορούσε τον τρόπο μεταγραφής στο ελληνικό γραφικό σύστημα, λέξεων που αποτελούν δάνεια από ξένες γλώσσες, κυρίως της αγγλικής και της γαλλικής. *Πεδίο έρευνας* αποτελεί ο απλουστευμένος ή μη απλουστευμένος τρόπος γραφής -από μαθητές δημοτικού και φοιτητές πανεπιστημίου- κοινών και κύριων ονομάτων που προέρχονται από ξένες γλώσσες και έχουν εισαχθεί στην ελληνική γλώσσα.

Για την ακρίβεια εξετάστηκε εάν η ηλικία, το φύλο και η κατεύθυνση σπουδών επηρεάζουν την ικανότητα ορθογραφίας, τη χρήση του γενικού ορθογραφικού κανόνα και τις στάσεις των ομιλητών της γλώσσας απέναντι στη γλωσσική αλλαγή.

Υποθέσεις της έρευνας

Δεδομένου του γεγονότος ότι οι όποιες ορθογραφικές απλοποιήσεις των ξένων λέξεων έχουν ενταχθεί (στο βαθμό που εντάχθηκαν) στο ελληνικό γραφικό σύστημα τα τελευταία δέκα (10) με δεκαπέντε (15) χρόνια (βλ. 2^ο Κεφάλαιο) *υποθέσαμε* ότι:

- τα υποκείμενα της έρευνας που ανήκουν στη μαθητική κοινότητα (10-12 ετών) χρησιμοποιούν τον κανόνα της ορθογραφικής απλούστευσης των κοινών ονομάτων σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι πράττουν οι φοιτητές/τριες των πανεπιστημιακών σχολών (18-24 ετών).
- τα υποκείμενα της έρευνας που ανήκουν στη μαθητική κοινότητα διάκεινται θετικότερα στην ορθογραφική απλούστευση έναντι των φοιτητών/τριών.

Επίσης διερευνήθηκε εάν και κατά πόσο η διαφορετική κατεύθυνση σπουδών (θεωρητική κατεύθυνση οι μεν - φοιτητές/τριες Π.Τ.Δ.Ε, θετική οι δε - φοιτητές/τριες ΜΗΥΤΔ) επηρεάζει τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών.

Μεταβλητές

Από τις μεταβλητές φύλο, ηλικία και κατεύθυνση σπουδών διαπιστώθηκε πως μόνο η ηλικία παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο, καθώς είναι αυτή που επηρεάζει το αποτέλεσμα. Όταν λέμε ηλικία εννοούμε ουσιαστικά το διαχωρισμό που κάναμε ανάμεσα σε μαθητές από τη μία πλευρά (10-12 ετών) και φοιτητές από την άλλη (18-24 ετών). Αυτή η διαπίστωση μας οδήγησε στην επαλήθευση της αρχικής μας υπόθεσης ότι τα υποκείμενα που ανήκουν στη μαθητική κοινότητα, χρησιμοποιούν τον κανόνα της ορθογραφικής απλούστευσης των κοινών ονομάτων σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι πράττουν οι φοιτητές/τριες των πανεπιστημιακών σχολών.

Η παράμετρος *φύλο* δεν διαφοροποιεί συνολικά το αποτέλεσμα: οι όποιες παρατηρήσεις που αφορούν το φύλο είναι μεμονωμένες και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να γενικευτούν και να εξαχθεί από αυτές κάποιο γενικό συμπέρασμα.

Η *κατεύθυνση σπουδών* (θεωρητική ή θετική) στις τάξεις των φοιτητών/τριών δεν αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική, πέρα από κάποιες παρατηρήσεις που έγιναν επίσης σε μεμονωμένα σημεία, παρά το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια προετοιμασίας και διεξαγωγής της έρευνας –και μόνο σε θεωρητική βάση– υπήρχε η προσδοκία για διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων.

Ποσοστά απλούστευσεων ανά λέξη: κύρια και κοινά ονόματα

Με βάση τα κύρια και τα κοινά ονόματα που χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία για τη διεξαγωγή της έρευνας, μελετήσαμε τα ποσοστά απλούστευσης ή μη απλούστευσης από τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην έρευνα.

Παρατηρήθηκε **μια τάση του δείγματος να απλουστεύει κατά περίπτωση**. Δεν υπάρχει δηλαδή, όπως φαίνεται από τους συγκεντρωτικούς πίνακες 2.2 και 2.4, κάποιος κανόνας που συνειδητά ακολουθούν τα υποκείμενα. Εάν ίσχυε αυτό, θα παρατηρούσαμε μία σύγκλιση των ποσοστών που υπάρχουν τόσο στα κύρια, όσο και στα κοινά ονόματα. Αντίθετα, αυτό που παρατηρήσαμε είναι ότι τα ποσοστά έχουν μεγάλες διακυμάνσεις. Στα κύρια το ποσοστό απλούστευσης ξεκινάει από το 8.6% (για τη λέξη Βρυξέλλες) και φτάνει στο 71% (για τη λέξη

Τόκυο). Στα κοινά το ποσοστό απλούστευσης αρχίζει από το 12.9% (για τη λέξη μπίρα) και τελειώνει στο 84.9% (για τη λέξη τρένο).

Κάποιοι από τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό, ενδεχομένως να είναι ο διαφορετικός βαθμός «εξοικείωσης» του χρήστη της γλώσσας με συγκεκριμένες λέξεις, η οπτική μνήμη της κάθε λέξης, καθώς και ο βαθμός ένταξης στο ελληνικό (ορθο)γραφικό σύστημα.

Για να γίνουμε πιο ακριβείς, παρατηρήσαμε πως ένα εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό απλουστεύει τη λέξη **Βρυξέλλες** (και ορθώς πράττει). Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης κυρίως, χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη συγκεκριμένη ορθογραφία για αυτή τη λέξη (π.χ. σε δελτία ειδήσεων). Το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό απλούστευσης της λέξης **τρένο** –και άρα της ορθογραφημένης χρήσης της– εξηγείται ικανοποιητικά από τη χρόνια απλουστευμένη χρήση της. Η εξήγηση για τη λέξη **καρό** εντάσσεται – κατά τη γνώμη της γράφουσας– σε άλλη κατηγορία: μία υπόθεση μπορεί να είναι ότι η λέξη έχει ενταχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες στο ελληνικό γραφικό σύστημα, κατ’ αναλογία της ορθογραφίας των ουδέτερων ουσιαστικών (όπως π.χ. το ψυγείο, το ρολό, το κύπελλο, το καπέλο κ.ο.κ.).

Το μεγαλύτερο όλων ποσοστό μη απλούστευσης παρουσιάζει η λέξη **μπίρα**, η οποία έχει καθιερωθεί να γράφεται με –υ, γεγονός που δε δικαιολογείται από τον κανόνα της «φωνητικής μετεγγραφής» που ισχύει για τα κοινά ονόματα (και γενικά από κανέναν ορθογραφικό κανόνα). Δηλαδή, ενώ η λέξη γράφεται στη γλώσσα προέλευσής της με –i (ιταλικά birra), έχει λανθασμένα επικρατήσει με διαφορετική γραφή, την οποία δέχεται και χρησιμοποιεί το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος. Κλείνοντας, αναφέρουμε ένα ακόμα κύριο όνομα, τη λέξη **Λυόν**. Η γραφή της σε διάφορα έντυπα (κυρίως αθλητικές εφημερίδες) παρουσιάζεται διφορούμενη (Λυών, Λυόν). Ακόμα και ο ορθογραφικός έλεγχος του ηλεκτρονικού υπολογιστή, καταδεικνύει ως σωστή γραφή τη λανθασμένη και αντιστρόφως (βλ. τεκμηρίωση στο κεφάλαιο 3.3). Το ποσοστό των ατόμων που απλουστεύουν τη λέξη είναι το 48.4% του δείγματος, ο μισός εξεταζόμενος πληθυσμός.

Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που απλουστεύουν τις λέξεις

α) κύρια ονόματα

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των πινάκων μεμονωμένα (3.1-3.7), αλλά και συγκεντρωτικά (3.8), παρατηρήθηκε μια σαφής ένδειξη για την τάση των

μαθητών να απλουστεύουν τις λέξεις σε σχέση με τους φοιτητές, έστω κι αν πρόκειται για κύριες (έστω δηλαδή κι αν γενικεύουν τη χρήση της απλούστευσης και στα κύρια ονόματα, πράγμα που αποτελεί λάθος με βάση τον κανόνα που ισχύει για την ορθογραφία αυτών των λέξεων).

Ανάμεσα στα άτομα που απλουστεύουν μια λέξη, τα περισσότερα ανήκουν στη μαθητική κοινότητα. Παραδείγματος χάρη, το 87.5% των μαθητών/τριών απλουστεύει τη λέξη Λωζάννη, ενώ από αυτούς/ές που απλούστευσαν τη λέξη Βρυξέλλες, το 87.5% ανήκει στη μαθητική κοινότητα. Σε κάποιες λέξεις τα ποσοστά απλούστευσης των φοιτητών/τριών αυξάνονται, αλλά ακόμα απέχουν πολύ από τα αντίστοιχα των μαθητών/τριών. Και αυτό το εύρημα (όπως και άλλα που παραθέτουμε στη συνέχεια) καταδεικνύει μια θετικότερη τάση των μαθητών/τριών στην ορθογραφική απλούστευση.

Οι φοιτητές/τριες του Π.Τ.Δ.Ε απλουστεύουν σε μικρότερο βαθμό από τους φοιτητές του ΜΗΥΤΔ, αλλά λαμβάνοντας συνολικά υπόψιν τα δεδομένα για το σύνολο των λέξεων (κύριων και κοινών), αυτή η τάση δεν είναι αρκετή για να καταδείξει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση με βάση τη μεταβλητή «κατεύθυνση σπουδών».

Να συμπληρώσουμε πως οι λέξεις με τα μεγαλύτερα ποσοστά απλούστευσης, για κάθε επίπεδο σπουδών είναι κατά σειρά οι: «Τόκυο», «Λυόν», «Μπορντώ», «Γκαίτε» και «Σαίξπηρ». Κλείνοντας, αναφορικά με τα κύρια ονόματα, διαπιστώνουμε πως τα ποσοστά απλούστευσης στις τρεις κατηγορίες παρουσιάζουν μια ομοιομορφία στις αυξομειώσεις. Δηλαδή, όταν μειώνεται/αυξάνεται το ποσοστό στους μαθητές, μειώνεται/αυξάνεται και στις υπόλοιπες κατηγορίες, και αντίστροφα. Συνοψολογίζοντας και τα υψηλότερα ποσοστά των μαθητών, αυτό το εύρημα **μας δείχνει την τάση των μαθητών να απλουστεύουν τα κύρια ονόματα.**

β) κοινά ονόματα

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των πινάκων μεμονωμένα (3.9-3.15), αλλά και συγκεντρωτικά (3.16, 3.17), παρατηρήθηκε και για τα κοινά ονόματα μια σαφής ένδειξη για την τάση των μαθητών/τριών να απλουστεύουν τις λέξεις σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες.

Παρά όλα αυτά, σε αυτή την κατηγορία λέξεων υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις σε σχέση με την προηγούμενη. Π.χ. η λέξη τρένο απλουστεύεται σε μεγάλη συχνότητα και από τις τρεις κατηγορίες των ατόμων που συμμετέχουν. Η λέξη μπίρα είναι εκείνη με τα μεγαλύτερα ποσοστά μη απλούστευσης, επίσης και από τις τρεις κατηγορίες των συμμετεχόντων.

Γενικά, τα ποσοστά των φοιτητών που απλουστεύουν είναι μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα που συναντήσαμε στην περίπτωση των κύριων ονομάτων. Οι φοιτητές του ΜΗΥΤΔ παρουσιάζουν ελαφρώς μεγαλύτερα ποσοστά στην απλούστευση, σε σχέση με τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε., όπως συμβαίνει άλλωστε και στα κύρια ονόματα, αυτή όμως η απόκλιση δε μας επιτρέπει να κάνουμε λόγο για στατιστικώς σημαντικά ευρήματα, ικανά να επηρεάσουν το αποτέλεσμα.

Τέλος, όπως και στην περίπτωση των κύριων ονομάτων, παρατηρούμε μια ομοιομορφία στις αυξομειώσεις. Δηλαδή, όταν μειώνεται/αυξάνεται το ποσοστό στους μαθητές, μειώνεται/αυξάνεται και στις υπόλοιπες κατηγορίες, και αντιστρόφως.

Ποσοστά χρήσης του κανόνα

Η χρήση του κανόνα συνεπάγεται τη μη απλούστευση για τα κύρια **και** την απλούστευση για τα κοινά. Ο έλεγχος για τα ποσοστά χρήσης του κανόνα έγινε με τη βοήθεια των τριών παραμέτρων-μεταβλητών που τέθηκαν εξ αρχής: ηλικία, σπουδές, φύλο.

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας διαπιστώθηκε πως **χρήστες/τριες του κανόνα είναι** μόλις οι 33 από τους 186 δηλαδή **το 17.7% του εξεταζόμενου πληθυσμού**, καθώς είναι εκείνοι που κάνουν χρήση και των δύο προϋποθέσεων (α και β)!

Η **μεταβλητή «ηλικία»** αποδείχτηκε στατιστικώς σημαντική καθώς μας οδήγησε στις εξής παρατηρήσεις: το 25.5% των μαθητών/τριών, **το 0% των υποψήφιων δασκάλων (!)** και το 6.9% των υποψηφίων μηχανολόγων Η/Υ χρησιμοποιεί τον κανόνα. Άρα η μεταβλητή «ηλικία» διαφοροποιεί τα αποτελέσματα της έρευνας. Η μεταβλητή **«σπουδές»** δεν υποδεικνύει στατιστικώς σημαντικά ευρήματα.

Η επίτευξη καλύτερων ποσοστών από την πλευρά των μαθητών/τριών στη χρήση του κανόνα σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες δε σημαίνει απαραίτητα πραγματική γνώση. Η χρήση δηλαδή δεν υποδηλώνει απαραίτητως γνώση. Αυτό συμβαίνει διότι οι πρώτοι, με το να απλουστεύουν σε μεγάλα ποσοστά γενικότερα, πετυχαίνουν σωστές απαντήσεις στην κατηγορία «κοινά ονόματα» και άρα αυξάνουν το συνολικό ποσοστό χρήσης του κανόνα.

Ακόμα όμως και το 25.5% των μαθητών/τριών να ισχύει πραγματικά και όχι πλασματικά, καμία ομάδα ερωτηθέντων δεν κατέχει τον ισχύοντα κανόνα σε ικανοποιητικό ποσοστό. Το πλέον (ας μου επιτραπεί η έκφραση) απογοητευτικό ποσοστό είναι αυτό των

μελλοντικών δασκάλων, που ενώ σύντομα θα κληθούν (αν δεν έχουν κληθεί ήδη) να διδάξουν κανόνες ορθογραφίας, φαίνεται ότι δεν τους κατέχουν- τουλάχιστον τους συγκεκριμένους.

Αναφορικά με την μεταβλητή «**φύλο**» και «**φύλο ανά κατηγορία σπουδών**», δεν υποδεικνύεται κάποιο σημαντικό εύρημα από τα δεδομένα μας, τόσο στα κοινά όσο και στα κύρια ονόματα. Το φύλο δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα.

Λόγοι για τους οποίους επιλέγεται ένας τρόπος γραφής έναντι κάποιου άλλου

Προκειμένου να διαπιστωθεί ο λόγος που χρησιμοποιείται η μία γραφή (απλουστευμένη) έναντι της άλλης (μη απλουστευμένη) ή και στο αντίστροφο, επιλέξαμε τέσσερις (4) λέξεις για τις οποίες λάβαμε πιο συγκεκριμένες απαντήσεις από τα υποκείμενα.

Μετά από ομαδοποίηση των απαντήσεων σε κατηγορίες ατόμων που είχαν την οπτική εμπειρία και των δύο τρόπων γραφής, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι *η (οπτική) συνήθεια παίζει το σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση γραφικών συνηθειών (με ποσοστά που ξεκινούν από το 38.4% και φτάνουν ως το 61.8%)*. Ακολουθεί σε συχνότητα εμφάνισης η προσωπική προτίμηση, δηλαδή η επιθυμία των ατόμων να γράφουν τις λέξεις κατά βούληση.

Ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό διατυπώνει διάφορους ορθογραφικούς κανόνες για να αιτιολογήσει την επιλογή του (ξεκινά από το 4.6% και φτάνει ως το 17.1% για όλους τους κανόνες συνολικά), με πρώτο σε προτίμηση εκείνον της ιστορικής ορθογραφίας (δεύτερο τη φωνητική μετεγγραφή και τρίτο τον «κανόνα» της κατά βούληση γραφής της λέξης, εφόσον η λέξη δεν είναι ελληνική). Τελευταία σε συχνότητα εμφάνισης αιτιολόγηση έρχεται η διδασκαλία, με ποσοστά να κυμαίνονται από 1.7% - 9.5%. Συνολικά, η επιλογή «διδασκαλία» εμφανίστηκε συνολικά (και για τις 4 λέξεις) 9 φορές!

Ποσοστά ατόμων που δηλώνουν γνώση του κανόνα

Το 22.5% δηλώνει ότι γνωρίζει τον κανόνα, ενώ στην πραγματικότητα (όπως διαπιστώθηκε στο υποκεφάλαιο 4.4), το 17.7% χρησιμοποιεί τον κανόνα. Αυτή η απόκλιση (μικρή μεν, απόκλιση δε) μας υποψιάζει αναφορικά με το γεγονός ότι κάποιοι/ες χρησιμοποιούν τον κανόνα χωρίς να το γνωρίζουν και ενδεχομένως να είναι περισσότεροι/ες από το ποσοστό αυτής της απόκλισης. Δηλαδή, από το ούτως ή άλλως μικρό ποσοστό που χρησιμοποιεί τον κανόνα, ένα ακόμα μικρότερο μέρος τον γνωρίζει.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά δήλωσης της γνώσης του κανόνα παρατηρούμε πως αυτά κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα για τις τρεις κατηγορίες (23.5% οι μαθητές/τριες, 24.4% οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες και 18.6% των φοιτητών/τριών ΜΗΥΤΔ). Αυτά που διαφέρουν είναι τα ποσοστά πραγματικής γνώσης του κανόνα (25.5%, 0% και 6.9% αντίστοιχα). Από τη σύγκριση αυτών των ποσοστών, καθίσταται σαφές ότι συγχέεται η γνώση και η χρήση του κανόνα ιδιαίτερα στις τάξεις των φοιτητών/τριών και των δύο κατευθύνσεων. Για τους/τις μαθητές/τριες δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι από τα στατιστικά αποτελέσματα για το εάν χρήση και γνώση του κανόνα συμβαδίζουν, διότι το ποσοστό όσων δηλώνουν γνώση του κανόνα και όσων κάνουν χρήση αυτού κυμαίνεται στα ίδια περίπου επίπεδα. Και σε αυτή την κατηγορία, η γνώση (που δηλώνεται) δεν επηρεάζεται από το φύλο, καθώς τα ποσοστά είναι παρόμοια.

Είναι πράγματι γνώστες/στριες του κανόνα όσοι/ες δηλώνουν γνώστες/στριες αυτού;

Όπως διαπιστώσαμε από τα Σχήματα 4.21, 4.22 αναφορικά με τα κύρια και τα κοινά ονόματα αντίστοιχα, μεγάλα ποσοστά του δείγματος κάνουν χρήση του ορθογραφικού κανόνα χωρίς να το γνωρίζουν (το 52.6% χρήση του κανόνα για τα κύρια ονόματα και το 32.2% του κανόνα για τα κοινά).

Πολύ ενδιαφέρον είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο τα ποσοστά «επιτυχίας» στην ορθογραφία των κοινών ονομάτων όσων δηλώνουν άγνοια του κανόνα (41.7%) είναι μεγαλύτερα από όσους/όσες δηλώνουν γνώση αυτού (35.7%). Παρατηρούμε δηλαδή πως όσοι δηλώνουν γνώση του κανόνα, δεν πετυχαίνουν καλύτερα ποσοστά από εκείνους που δηλώνουν άγνοια αυτού - το αντίθετο μάλιστα. Αυτό το γεγονός επιτείνει τον προβληματισμό μας για το κατά πόσο χρήση και γνώση του κανόνα συμβαδίζουν και αν μη τι άλλο αποτελεί (θα τολμούσαμε να υποστηρίξουμε) απόδειξη ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει, τουλάχιστον στο βαθμό που φαίνεται πως ισχύει στον πληθυσμό των μαθητών/τριών. Τα ποσοστά άλλωστε που πέτυχαν οι φοιτητές/τριες στη χρήση του κανόνα (0% οι δάσκαλοι/ες φοιτητές/τριες και το 6.9% των φοιτητών/τριών μηχανολόγων Η/Υ) συνηγορούν κι εκείνα προς αυτή την κατεύθυνση.

Αλλά και για τα κύρια ονόματα τα ποσοστά «επιτυχίας» όσων δηλώνουν γνώση του κανόνα (78.6%) και όσων δηλώνουν άγνοια αυτού (68.1%), δεν απέχουν πολύ.

Απόψεις αναφορικά με τον ποιος κανόνα ισχύει

Ένα τελευταίο ερώτημα που τέθηκε προς διερεύνηση στην έρευνα που παρουσιάσαμε ήταν οι απόψεις των ατόμων που απάντησαν ότι γνωρίζουν τον ορθογραφικό κανόνα, για το ποιος είναι τελικά αυτός ο κανόνας. Από την επεξεργασία και ανάλυση των σχετικών δεδομένων (βλ. Πίνακα 4.23 στο Παράρτημα και Σχήμα 4.23) διαπιστώσαμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (**47.6%**) τάσσεται υπέρ της «φωνητικής μετεγγραφής» της λέξης: πιστεύει δηλαδή ότι οι ξένες λέξεις πρέπει να γράφονται από το/τη χρήστη/στρια της γλώσσας με τον απλούστερο δυνατό τρόπο (όπως κάποιιοι δήλωσαν «όπως ακούγονται»). Βλέπουμε δηλαδή ότι ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού, τάσσεται υπέρ της εξέλιξης της γλώσσας και της γλωσσικής αλλαγής γενικότερα, με τους/τις μαθητές/τριες να πρωτοστατούν στον τομέα αυτό. Δε διστάζουν να απλοποιήσουν ακόμα και τα κύρια ονόματα, σε αντίθεση με τη φοιτητική κοινότητα που εμφανίζεται πιο συντηρητική σε ορθογραφικές απλουστεύσεις.

Ακολουθεί ένα 14.7% που επιμένει στην ιστορική ορθογραφία των λέξεων, με τους φοιτητές/τριες να αποτελούν την πλειονότητα αυτού του ποσοστού. Παραφράζοντας τα λόγια κάποιων εκπροσώπων των δύο πανεπιστημιακών σχολών «δεν έχουμε δικαίωμα να αλλοιώνουμε την υφή της λέξης αλλάζοντας την ορθογραφία της» και κάποιων άλλων (επίσης φοιτητών/τριών) «όπως εμείς (σ.σ. οι Έλληνες) δανειζουμε λέξεις σε άλλες γλώσσες με την αξίωση να διατηρηθεί η ορθογραφία τους (βλ. ιατρικούς όρους), έτσι έχουμε την υποχρέωση να σεβόμαστε το γλωσσικό πλούτο των άλλων χωρών».

Ένα σαφώς μικρότερο ποσοστό (9.5%) πρεσβεύει την κατά βούληση μετεγγραφή αυτής της κατηγορίας λέξεων: καθώς δεν πρόκειται για ελληνικές και άρα δεν υπακούουν απαραίτητως στο ελληνικό γραφικό σύστημα, εναπόκειται στην κρίση του καθενός το πώς θα τις γράψει.

6 Συζήτηση

Συνεχίζοντας και επεκτείνοντας τον προβληματισμό που εγείρουν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, καταθέτουμε κάποιες σκέψεις και απόψεις σχετικά με όσα προηγουμένως και γενικότερα πραγματευθήκαμε.

Η ύπαρξη τέτοιων αντιδιαμετρικά αντίθετων, πλην όμως ενδιαφερουσών και αιτιολογημένων με επιχειρήματα απόψεων, είναι αν μη τι άλλο ενδιαφέρουσα και γόνιμη σε επίπεδο αντιπαράθεσης ιδεών, καταδεικνύει όμως την ανυπαρξία ενός πλαισίου βάσει του οποίου θα μπορούσε και θα έπρεπε να μελετάται, να διαμορφώνεται και τελικά να ρυθμίζεται

οποιοδήποτε γλωσσικό θέμα προκύπτει σε (ή συνεχίζει να απασχολεί) κάθε ομιλούμενη γλώσσα.

Ο λόγος γίνεται για έναν ενιαίο γλωσσικό φορέα που θα ασχολείται αποκλειστικά (αλλά και ουσιαστικά) με γλωσσικά ζητήματα πάσης φύσεως και που θα βρίσκεται σε συνεχή συνδιαλλαγή με την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα. Σήμερα δεν υπάρχει στη χώρα μας κάποιος θεσμοθετημένος από το κράτος φορέας που να επιτελεί αυτόν τον τόσο σημαντικό ρόλο, παρά την αναγκαιότητα ύπαρξής του.

Για τους/τις χρήστες/στριες της γλώσσας καθημερινά ανακύπτουν προβλήματα που αφορούν τη χρήση της. Και προφανώς, δεν αναφερόμαστε μόνο στην ορθογραφία των ενταγμένων δανείων της ελληνικής και ούτε σε όσους/ες χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως εργαλείο επικοινωνίας και μόνο. Ιδιαίτερο πρόβλημα δημιουργείται παραδείγματος χάριν σε όσους και όσες η γλώσσα αποτελεί αντικείμενο (και όχι μόνο μέσο) διδασκαλίας, οι οποίοι/ες δεν μπορούν να απευθυνθούν σε κάποιον επίσημο φορέα, προκειμένου να βρουν απάντηση στα ζητήματα που τους απασχολούν.

Όταν τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια δεν γράφονται με βάση κοινούς ορθογραφικούς κανόνες που δίνονται από μία ενιαία αρχή και το αποτέλεσμα εναπόκειται στην ευχέρεια, τη γνώση και την εξειδίκευση του κάθε συγγραφέα, είναι αναμενόμενο να εμπεριέχουν λάθη και να προκαλούν παρανοήσεις. Και όταν μιλάμε για επίσημα εκπαιδευτικά εγχειρίδια που διαμορφώνουν το γλωσσικό όργανο-αισθητήριο του μαθητή, τότε μάλλον θα πρέπει να ληφθούν πιο σοβαρά υπόψη από την Πολιτεία και τους αρμόδιους φορείς που υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα και συγγράφουν σχολικά εγχειρίδια.

Αναφερόμαστε σε όλα αυτά, μη παραβλέποντας και την ατομική ευθύνη του καθενός για εμβάθυνση και διερεύνηση τέτοιων ζητημάτων, περισσότερο δε όταν διδάσκουν τη γλώσσα (βλ. την περίπτωση των μελλοντικών δασκάλων της έρευνας που μόλις παρουσιάστηκε με τα απογοητευτικά –ας μου επιτραπεί ξανά η έκφραση- ποσοστά που κατέλαβαν). Όμως το θέμα δεν αφορά μόνο τα όρια του σχολείου, είναι ευρύτερα κοινωνικό: τα Μ.Μ.Ε. γίνονται και αυτά καθημερινά διαμορφωτές γλωσσικών προτύπων και προκειμένου να τα καθορίσουν, κάποιος οφείλει να τους τα υποδείξει με τη σειρά του: δεσμευτικά και αποτελεσματικά. Στο εξωτερικό υπάρχουν αντίστοιχοι φορείς που μελετούν, πραγματεύονται και ορίζουν παρόμοια ζητήματα με συνέπεια κι αποτελεσματικότητα.

Η εργασία που μόλις παρουσιάστηκε δύναται να αποτελέσει την αφετηρία για τη μελέτη μιας σειράς ακόμη ερευνητικών ερωτημάτων, σχετιζόμενων με τη γλωσσική αλλαγή, τις παραμέτρους και τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες αυτή υιοθετείται από διάφορες πληθυσμιακές ομάδες.

Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, ας θυμηθούμε ότι για τη διαμόρφωση των γλωσσικών προτύπων (οπτική μνήμη των λέξεων) των υποκειμένων της παρούσας έρευνας, τον σημαντικότερο ρόλο επιτέλεσε η «συνήθεια», δηλαδή ο τρόπος που είχαν συνηθίσει τα υποκείμενα να προσλαμβάνουν οπτικά τις λέξεις. Μπορεί να διερευνηθεί το είδος των πηγών που περιείχαν αυτά τα γλωσσικά πρότυπα (σχολικά/εξωσχολικά βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, τηλεόραση, διαδίκτυο κ.α.) καθώς και ποια ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στα υποκείμενα ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν. Έτσι, ένας υποτιθέμενος γλωσσικός φορέας (η ανάγκη σύστασης του οποίου επισημάνθηκε παραπάνω), θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ως μέσο διάδοσης των θεσπισμένων ορθογραφικών του κανόνων για να τους προωθήσει και να καταφέρει να τους εντάξει αποτελεσματικά στο γλωσσικό σύστημα.

Αναφέρθηκε ακόμη η διαφοροποίηση στο αποτέλεσμα με βάση την παράμετρο «ηλικία» των υποκειμένων, όταν οι ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν διαφορά μόλις μία δεκαετία μεταξύ τους. Πόσο όμως δεκτικά σε νέους ορθογραφικούς κανόνες και γενικότερα στη γλωσσική αλλαγή είναι άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (30, 50, 70 ετών) ή ποικίλου μορφωτικού επιπέδου;

Σχετικά με το πεδίο της έρευνας, μπορούν να μελετηθούν αλλαγές σε λέξεις ελληνικής προέλευσης που λόγω της διαχρονικής εξέλιξης της γλώσσας μεταβλήθηκαν (π.χ. αυγό > αβγό). Πόσο δεκτικά είναι τα υποκείμενα σε τέτοιες αλλαγές; Αλλάζουν τις γραφικές τους συνήθειες το ίδιο εύκολα όταν πρόκειται για λέξεις της γλώσσας τους συγκριτικά με τις «ξένες» λέξεις; Διαφοροποιείται το αποτέλεσμα εξετάζοντας πληθυσμούς μίας συγκεκριμένης ηλικίας και πάνω ή όσοι/ες έχουν διαμορφώσει ένα γλωσσικό πρότυπο αρνούνται να το αλλάξουν;

Στο σημείο αυτό, και κλείνοντας μπορούμε να θέσουμε και ένα άλλο ερώτημα που σχετίζεται άμεσα με την έρευνά μας. Παρατηρήσαμε πως η χρήση του κανόνα δε συνεπάγεται και γνώση αυτού. Μήπως όμως συμβαίνει και το αντίθετο; Μήπως και η γνώση του κανόνα δε συνεπάγεται χρήση του από άτομα που έχουν διαμορφώσει το γλωσσικό τους πρότυπο και αρνούνται να υιοθετήσουν τους κανόνες που «προστάζει» η γλωσσική αλλαγή;

Πολλά ακόμα θέματα σχετικά με τη γλώσσα θα μπορούσαν να μελετηθούν, κυρίως κάποια που θα έθεταν τις βάσεις για τη θεσμοθέτηση ενός φορέα που θα μπορεί να διαμορφώνει, να ελέγχει και κυρίως να είναι σε θέση να τεκμηριώνει την ανάγκη που έχει η γλώσσα και οι χρήστες της να εξελίσσονται.

- Aitchison, J. (1991). *Language change: progress or decay?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ., (2007). *Στα Νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια : Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1994). *Νεολογικός δανεισμός της νεοελληνικής-Άμεσα δάνεια από τη γαλλική και την αγγλοαμερικανική-Μορφοφωνολογική ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996β). Το λεξιλόγιο της νεοελληνικής και ο ευρωπαϊκός γλωσσικός πλουραλισμός. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.greel-language.gr
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1999). *Η Γλώσσα σήμερα: Δάνεια της Νεοελληνικής στο «Ιστορία της Νεοελληνικής Γλώσσας»*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Ανθογαλίδου Θ. (1984). Συζήτηση για το γλωσσικό πρόβλημα. *Δεκαπενθήμερος Πολίτης*, 12, 45-47.
- Γκότοβος, Α. (2001). Γλωσσική ετερότητα και εκπαιδευτικοί οργανισμοί. *Μέντορας*, 4, 9-21.
- Coseriu, E., (1982). *Η γλωσσολογία* (Μετάφραση: Μηνά, Κ.). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Δελμούζος, Α. (1947). *Ο Φώτης Φωτιάδης και το παιδαγωγικό του έργο* (σελ. 75). Αθήνα.
- Δημαράς, Α., (1999). Γλωσσικές διαμάχες, ο Γιάννης Ψυχάρης και ο Δημοτικισμός (σελ. 264-265). Στο *«Ιστορία της Νεοελληνικής Γλώσσας»*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., (2001). Εξέλιξη και μεταβολή στη γλώσσα. Μια ψυχο- γλωσσική προσέγγιση. *Μέντορας*, 4, 62-73.
- Ιορδανίδου, Α., (2010, Ιούνιος 8). Η νέα Γραμματική για τους μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού. *Καθημερινή*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: alfavita.gr.

- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Κ., (2007). *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις, Φράσεις, Κείμενα* (Α', Β', Γ' Τεύχος). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Haugen, E. Blessings of Babel: Bilingualism and language planning. Problems and pleasures. Mouton de Gruyter: Berlin, New York, Amsterdam 1987.
- Καρακασίδου, Α. (2000). Μακεδονικές ιστορίες και πάθη 1870-1990. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Καραντζόλα, Ε. & Α. Φλιάτουρας. 2004. Γλωσσική αλλαγή. Αθήνα: Νήσος.
- Κούρτοβικ, Δ. (1999, Ιούνιος 19). Όταν ο Σύης έγινε Σι. *Τα Νέα*, σελ. 30-31.
- Κριαράς, Ε. (1999, Αύγουστος 9). Η μεταγραφή των ξένων ονομάτων. *Τα Νέα*, σελ. 26-27.
- Καλαματιανού Α. (2003). *Κοινωνική Στατιστική. Μέθοδοι Μονοδιάστατης Ανάλυσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κελπανίδης, Μ. (1999) *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κωστόπουλος, Τ. (1999) Η απαγορευμένη γλώσσα. Μαύρη Λίστα: Αθήνα.
- Lightfoot, D.W. (1979). Principles of diachronic syntax. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons J. (1995) Μετ. Αραποπούλου, Μ., Αρχάκης, Α., Βραχιονίδου, Μ., Καρρά, Α., *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μοσχονάς, Σ. (2007). *Τα νέα βιβλία της γλώσσας για το δημοτικό: Το φάντασμα της ύλης*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=173>
- Μπαμπινιώτης, Γ., *Είκοσι χρόνια γλωσσικής μεταρρύθμισης: Επιτεύγματα, λάθη, προοπτικές*, στο πανελλήνιο συνέδριο: «1976-1996. Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας», Αθήνα, 29 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 1996 ,191-196, Αθήνα: Γ. Τσιβεριώτη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1997α, Ιούνιος 22). Οι ξένες λέξεις της ελληνικής. *Το Βήμα της Κυριακής*, σελ. 38.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (1997β, Νοέμβριος 9). Αντιστρεψιμότητα και όχι απλογράφηση. *Το Βήμα της Κυριακής*, σελ. 38.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (γ' έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουλογιώργος, Α. (2003). *Γλωσσική αγωγή: το σωστό και το λάθος στη γλώσσα μας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μώρος Γ. (1999). Η γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη, σελ 310-311. Στο «*Ιστορία της Νεοελληνικής Γλώσσας*». Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Παρασκευόπουλος Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (τομ. Β'). Αθήνα.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (eds), *Linguistic Human Rights. (1994) Overcoming linguistic discrimination*. Mouton de GruyterQ Berlin.
- Τεγόπουλος- Φυτράκης, (2004). *Μείζον Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Φυτράκη.
- Τερζής, Ν. (1993,2002). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα-Πράγματα και Πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1978. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσολάκης, Χ. (2007). *Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και Στ' Τάξεως Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ρηγοπούλου, Δ. (2008). *Η πολιτική των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 1.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (1999). Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964, σελ. 320-321. Στο «*Ιστορία της Νεοελληνικής Γλώσσας*». Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (1999). Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1976 σελ. 322-323. Στο «*Ιστορία της Νεοελληνικής Γλώσσας*». Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Χάρης, Γ. (1999α, Ιούνιος 5). Στα ελληνικά δεν γράφουμε με ελληνικά;, *Τα Νέα*, σελ. 13.

Χάρης, Γ. (1999β, Ιούνιος 19). Στο κενό ο Κενώ και κιτς ο Κητς, *Τα Νέα*, σελ. 13.

Χάρης, Γ. (1999γ, Ιούλιος 3). Υπέρ ελληνικού αλφαβήτου, *Τα Νέα*, σελ. 13.

Χρηστίδης, Α.Φ., (2003). *Η ελληνική γλώσσα και η ιστορία της*, επιμ. Α.-Φ. Χρηστίδης et al. Αθήνα & Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, στο κεφ. 2.1.

Χρηστίδης, Δ. και ομάδας φιλολόγων, (2005). *Νέο ορθογραφικό λεξικό της Νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Μάλλιαρης – Παιδεία.

Πάπυρος Larousse ομαδική εργασία, (2003). *Εικονογραφημένο εγκυκλοπαιδικό λεξικό- Το Παπυράκι*. Αθήνα: Πάπυρος.

A. Το ερωτηματολόγιο

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: _____

ΤΑΞΗ/ΣΠΟΥΔΕΣ: _____

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ. Αποτελεί μέρος μιας έρευνας που έχει σκοπό να μελετήσει τις γραφικές συνήθειες φοιτητών-φοιτητριών και μαθητών-μαθητριών δημοτικού σχολείου. Παρακαλώ να καταγράψεις τις λέξεις που ζητούνται, όπως *συνήθως* τις γράφεις. Είναι σημαντικό να απαντήσεις σε **ΟΛΕΣ** τις ερωτήσεις που περιέχονται σε αυτό.

1. Άκουσε προσεκτικά τα 4 κύρια ονόματα που θα εκφωνηθούν και στη συνέχεια κατέγραψέ τα:

α) _____, β) _____,
γ) _____, δ) _____.

2. Άκουσε προσεκτικά τα 4 κοινά ονόματα που θα εκφωνηθούν και στη συνέχεια κατέγραψέ τα:

α) _____, β) _____,
γ) _____, δ) _____.

3. Άκουσε προσεκτικά και κατέγραψε ολόκληρη τη φράση που θα εκφωνηθεί:

4. Επέλεξε τη σωστή γραφή του κύριου ονόματος που ακολουθεί:

Ζαν Ζακ Ρουσό Ζαν Ζακ Ρουσσώ

5. Έχεις ποτέ την παραπάνω λέξη γραμμένη με τον τρόπο που δεν επέλεξες;

Ναι Όχι

6. Εάν η απάντησή σου είναι Ναι, εξήγησε γιατί προτιμάς τον έναν και όχι τον άλλον τρόπο γραφής.

7. Επέλεξε τη σωστή γραφή του κύριου ονόματος που ακολουθεί:

Γκαίτε Γκέτε

8. Έχεις ποτέ την παραπάνω λέξη γραμμένη με τον τρόπο που δεν επέλεξες;

Ναι Όχι

9. Εάν η απάντησή σου είναι Ναι, εξήγησε γιατί προτιμάς τον έναν και όχι τον άλλον τρόπο γραφής.

10. Επέλεξε τη σωστή γραφή του κοινού ονόματος που ακολουθεί:

σπρέυ σπρέι

11. Έχεις ποτέ την παραπάνω λέξη γραμμένη με τον τρόπο που δεν επέλεξες;

Ναι Όχι

12. Εάν η απάντησή σου είναι Ναι, εξήγησε γιατί προτιμάς τον έναν και όχι τον άλλον τρόπο γραφής.

13. Επέλεξε τη σωστή γραφή του κοινού ονόματος που ακολουθεί:

χολ χωλ

14. Έχεις ποτέ την παραπάνω λέξη γραμμένη με τον τρόπο που δεν επέλεξες;

Ναι Όχι

15. Εάν η απάντησή σου είναι Ναι, εξήγησε γιατί προτιμάς τον έναν και όχι τον άλλον τρόπο γραφής.

16. Γνωρίζεις τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να γράφονται οι λέξεις που μπήκανε στη γλώσσα μας από ξένες γλώσσες;

Ναι Όχι

17. Εάν η απάντησή σου είναι Ναι, γράψε τον κανόνα που πιστεύεις ότι ισχύει για την ορθογραφία αυτών των λέξεων.

*** Η έρευνα εκπονείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ!!!

ΔΑΦΝΗ ΒΗΤΤΑ

Β. Στατιστικοί πίνακες

4.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματός μας

ΦΥΛΟ				
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό % *	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΝΔΡΑΣ	90	48,4	48,4	48,4
ΓΥΝΑΙΚΑ	96	51,6	51,6	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

Πίνακας 1.1

* το έγκυρο ποσοστό % (στα αγγλικά valid percent) είναι διαφορετικό από το ποσοστό % (percent), στην περίπτωση που έχουμε ελλειπούσες τιμές (missing values) στο δείγμα μας. Στην περίπτωση δηλαδή που δεν απαντηθούν από τα υποκείμενα της έρευνας κάποιες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, πράγμα που δεν συνέβη στην προκειμένη περίπτωση.

ΣΠΟΥΔΕΣ				
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΜΑΘΗΤΕΣ	98	52,7	52,7	52,7
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	45	24,2	24,2	76,9
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	43	23,1	23,1	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

Πίνακας 1.2

Σημείωση

Για την καλύτερη κατανόηση του Πίνακα 1.3, εξηγούμε τι σημαίνουν τα νούμερα που υπάρχουν π.χ. στην περίπτωση Άνδρας-Μαθητής, δηλαδή τα 47, 48%, 52.2% και 25.3%. Έτσι, το 47 μας δίνει το πλήθος των ατόμων της κατηγορίας Άνδρας-Μαθητής, το 48% είναι το ποσοστό των μαθητών που είναι άνδρες (δηλαδή, $47/98=0.48$), το 52.2% το ποσοστό των ανδρών που είναι μαθητές ($47/90=0.522$) και τέλος, το 25.3% είναι το ποσοστό των Ανδρών-Μαθητών, σ' ολόκληρο το δείγμα ($47/186=0.253$).

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΦΥΛΟ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
			ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
ΣΠΟΥΔΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	47	51	98
		% within* ΣΠΟΥΔΕΣ	48,0%	52,0%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	52,2%	53,1%	52,7%
		% από το σύνολο	25,3%	27,4%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε		Συχνότητα	17	28	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	37,8%	62,2%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	18,9%	29,2%	24,2%
		% από το σύνολο	9,1%	15,1%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ		Συχνότητα	26	17	43
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	60,5%	39,5%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	28,9%	17,7%	23,1%
		% από το σύνολο	14,0%	9,1%	23,1%
Σύνολο		Συχνότητα	90	96	186
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	48,4%	51,6%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	48,4%	51,6%	100,0%

Πίνακας 1.3.

* το within σημαίνει: εντός της κατηγορίας. Π.χ. within ΣΠΟΥΔΕΣ εντός της κατηγορίας σπουδών. Για λόγους συντομίας θα αναφέρεται χωρίς μετάφραση.

4.2.1 Ποσοστά απλουστεύσεων ανά λέξη: τα κύρια ονόματα

Στατιστικά

	ΛΩΖ/ΝΗ	ΒΡΥΞ/ΛΕΣ	ΤΟΚΥΟ	ΣΑΙΞΠΗΡ	ΛΥΟΝ	ΜΠΟΡΝΤΩ	ΡΟΥΣΣΩ	ΓΚΑΙΤΕ
Έγκυρες τιμές	186	186	186	186	186	186	186	186
Ελλιπούσες τιμές	0	0	0	0	0	0	0	0

Πίνακας 2.1 και 2.2

ΛΩΖΑΝΝΗ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	80	43,0	43,0	43,0
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	106	57,0	57,0	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΒΡΥΞΕΛΛΕΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	16	8,6	8,6	8,6
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	170	91,4	91,4	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΤΟΚΥΟ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	132	71,0	71,0	71,0
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	54	29,0	29,0	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΣΑΙΞΠΗΡ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	95	51,1	51,1	51,1
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	91	48,9	48,9	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΛΥΟΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	90	48,4	48,4	48,4
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	96	51,6	51,6	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΜΠΟΡΝΤΩ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	124	66,7	66,7	66,7
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	62	33,3	33,3	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΡΟΥΣΣΩ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	76	40,9	40,9	40,9
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	110	59,1	59,1	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΓΚΑΙΤΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	88	47,3	47,3	47,3
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	98	52,7	52,7	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

4.2.2 Ποσοστά απλουστεύσεων ανά λέξη: τα κοινά ονόματα

Στατιστικά

	ΤΡΕΝΟ	ΜΟΒ	ΒΟΛΕΙΜΠΟΛ	ΚΑΡΟ	ΜΠΙΡΑ	ΧΟΛ	ΣΠΡΕΙ
Valid	186	186	186	186	186	186	186
Missing	0	0	0	0	0	0	0

Πίνακας 2.3

ΤΡΕΝΟ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	158	84,9	84,9	84,9
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	28	15,1	15,1	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΜΟΒ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	64	34,4	34,4	34,4
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	122	65,6	65,6	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΒΟΛΕΙΜΠΟΛ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	107	57,5	57,5	57,5
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	79	42,5	42,5	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΚΑΡΟ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	146	78,5	78,5	78,5
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	40	21,5	21,5	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΜΠΙΡΑ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	24	12,9	12,9	12,9
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	162	87,1	87,1	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΧΟΛ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	85	45,7	45,7	45,7
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	101	54,3	54,3	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΣΠΡΕΙ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Valid ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	116	62,4	62,4	62,4
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	70	37,6	37,6	100,0
Total	186	100,0	100,0	

4.3.1 Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που απλουστεύουν: τα κύρια ονόματα

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΛΩΖΑΝΝΗ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΛΩΖΑΝΝΗ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	70	28	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	71,4%	28,6%	100,0%
		% within ΛΩΖΑΝΝΗ	87,5%	26,4%	52,7%
		% από το σύνολο	37,6%	15,1%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ	Π.Τ.Δ.Ε	Συχνότητα	1	44	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	2,2%	97,8%	100,0%
		% within ΛΩΖΑΝΝΗ	1,3%	41,5%	24,2%
		% από το σύνολο	,5%	23,7%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ	ΜΗΥΤΔ	Συχνότητα	9	34	43
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	20,9%	79,1%	100,0%
		% within ΛΩΖΑΝΝΗ	11,3%	32,1%	23,1%
		% of Total	4,8%	18,3%	23,1%
Σύνολο		Συχνότητα	80	106	186
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	43,0%	57,0%	100,0%
		% within ΛΩΖΑΝΝΗ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	43,0%	57,0%	100,0%

Πίνακας 3.1

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΒΡΥΞΕΛΛΕΣ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΒΡΥΞΕΛΛΕΣ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕ Σ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	14	84	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	14,3%	85,7%	100,0%
		% within ΒΡΥΞΕΛΛΕΣ	87,5%	49,4%	52,7%
		% από το σύνολο	7,5%	45,2%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε		Συχνότητα	0	45	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	,0%	100,0%	100,0%
		% within ΒΡΥΞΕΛΛΕΣ	,0%	26,5%	24,2%
		% από το σύνολο	,0%	24,2%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ		Συχνότητα	2	41	43
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	4,7%	95,3%	100,0%
		% within ΒΡΥΞΕΛΛΕΣ	12,5%	24,1%	23,1%
		% από το σύνολο	1,1%	22,0%	23,1%
Σύνολο		Συχνότητα	16	170	186
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	8,6%	91,4%	100,0%
		% within ΒΡΥΞΕΛΛΕΣ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	8,6%	91,4%	100,0%

Πίνακας 3.2

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΤΟΚΥΟ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΤΟΚΥΟ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕ Σ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	88	10	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	89,8%	10,2%	100,0%
		% within ΤΟΚΥΟ	66,7%	18,5%	52,7%
		% από το σύνολο	47,3%	5,4%	52,7%

ΦΟΙΤΗΤΕΣ	Συχνότητα	22	23	45
Π.Τ.Δ.Ε	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	48,9%	51,1%	100,0%
	% within ΤΟΚΥΟ	16,7%	42,6%	24,2%
	% από το σύνολο	11,8%	12,4%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ	Συχνότητα	22	21	43
ΜΗΥΤΔ	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	51,2%	48,8%	100,0%
	% within ΤΟΚΥΟ	16,7%	38,9%	23,1%
	% από το σύνολο	11,8%	11,3%	23,1%
Σύνολο	Συχνότητα	132	54	186
	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	71,0%	29,0%	100,0%
	% within ΤΟΚΥΟ	100,0%	100,0%	100,0%
	% από το σύνολο	71,0%	29,0%	100,0%

Πίνακας 3.3

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΣΑΙΞΠΗΡ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΣΑΙΞΠΗΡ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕ Σ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	74	24	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	75,5%	24,5%	100,0%
		% within ΣΑΙΞΠΗΡ	77,9%	26,4%	52,7%
		% από το σύνολο	39,8%	12,9%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	Συχνότητα	6	39	45	
	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	13,3%	86,7%	100,0%	
	% within ΣΑΙΞΠΗΡ	6,3%	42,9%	24,2%	
	% από το σύνολο	3,2%	21,0%	24,2%	
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	Συχνότητα	15	28	43	
	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	34,9%	65,1%	100,0%	
	% within ΣΑΙΞΠΗΡ	15,8%	30,8%	23,1%	
	% από το σύνολο	8,1%	15,1%	23,1%	
Σύνολο	Συχνότητα	95	91	186	
	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	51,1%	48,9%	100,0%	
	% within ΣΑΙΞΠΗΡ	100,0%	100,0%	100,0%	
	% από το σύνολο	51,1%	48,9%	100,0%	

Πίνακας 3.4

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΛΥΟΝ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΛΥΟΝ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔ ΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	70	28	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	71,4%	28,6%	100,0%
		% within ΛΥΟΝ	77,8%	29,2%	52,7%
		% από το σύνολο	37,6%	15,1%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε		Συχνότητα	7	38	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	15,6%	84,4%	100,0%
		% within ΛΥΟΝ	7,8%	39,6%	24,2%
		% από το σύνολο	3,8%	20,4%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ		Συχνότητα	13	30	43
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	30,2%	69,8%	100,0%
		% within ΛΥΟΝ	14,4%	31,3%	23,1%
		% από το σύνολο	7,0%	16,1%	23,1%
Σύνολο		Συχνότητα	90	96	186
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	48,4%	51,6%	100,0%
		% within ΛΥΟΝ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	48,4%	51,6%	100,0%

Πίνακας 3.5

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΜΠΟΡΝΤΩ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΜΠΟΡΝΤΩ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	90	8	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	91,8%	8,2%	100,0%
		% within ΜΠΟΡΝΤΩ	72,6%	12,9%	52,7%
		% από το σύνολο	48,4%	4,3%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε		Συχνότητα	10	35	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	22,2%	77,8%	100,0%
		% within ΜΠΟΡΝΤΩ	8,1%	56,5%	24,2%
		% από το σύνολο	5,4%	18,8%	24,2%

ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	Συχνότητα	24	19	43
	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	55,8%	44,2%	100,0%
	% within ΜΠΟΡΝΤΩ	19,4%	30,6%	23,1%
	% από το σύνολο	12,9%	10,2%	23,1%
Σύνολο	Συχνότητα	124	62	186
	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	66,7%	33,3%	100,0%
	% within ΜΠΟΡΝΤΩ	100,0%	100,0%	100,0%
	% από το σύνολο	66,7%	33,3%	100,0%

Πίνακας 3.6

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΡΟΥΣΣΩ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΡΟΥΣΣΩ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕ ΥΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕ Σ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	62	36	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	63,3%	36,7%	100,0%
		% within ΡΟΥΣΣΩ	81,6%	32,7%	52,7%
		% από το σύνολο	33,3%	19,4%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	Συχνότητα	Συχνότητα	2	43	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	4,4%	95,6%	100,0%
		% within ΡΟΥΣΣΩ	2,6%	39,1%	24,2%
		% από το σύνολο	1,1%	23,1%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	Συχνότητα	Συχνότητα	12	31	43
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	27,9%	72,1%	100,0%
		% within ΡΟΥΣΣΩ	15,8%	28,2%	23,1%
		% από το σύνολο	6,5%	16,7%	23,1%
Σύνολο	Συχνότητα	Συχνότητα	76	110	186
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	40,9%	59,1%	100,0%
		% within ΡΟΥΣΣΩ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	40,9%	59,1%	100,0%

Πίνακας 3.7

ΣΠΟΥΔΕΣ ΓΚΑΙΤΕ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΓΚΑΙΤΕ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕ Σ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	67	31	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	68,4%	31,6%	100,0%
		% within ΓΚΑΙΤΕ	76,1%	31,6%	52,7%
		% από το σύνολο	36,0%	16,7%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε		Συχνότητα	8	37	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	17,8%	82,2%	100,0%
		% within ΓΚΑΙΤΕ	9,1%	37,8%	24,2%
		% από το σύνολο	4,3%	19,9%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΧΑΝ Η/Υ		Σύνολο	13	30	43
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	30,2%	69,8%	100,0%
		% within ΓΚΑΙΤΕ	14,8%	30,6%	23,1%
		% από το σύνολο	7,0%	16,1%	23,1%
Σύνολο		Συχνότητα	88	98	186
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	47,3%	52,7%	100,0%
		% within ΓΚΑΙΤΕ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	47,3%	52,7%	100,0%

Πίνακας 3.8

4.3.2 Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που απλουστεύουν: τα κοινά ονόματα

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΤΡΕΝΟ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΤΡΕΝΟ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	91	7	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	92,9%	7,1%	100,0%
		% within ΤΡΕΝΟ	57,6%	25,0%	52,7%
		% από το σύνολο	48,9%	3,8%	52,7%

ΦΟΙΤΗΤΕΣ	Συχνότητα	36	9	45
Π.Τ.Δ.Ε	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	80,0%	20,0%	100,0%
	% within ΤΡΕΝΟ	22,8%	32,1%	24,2%
	% από το σύνολο	19,4%	4,8%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ	Συχνότητα	31	12	43
ΜΗΥΤΔ	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	72,1%	27,9%	100,0%
	% within ΤΡΕΝΟ	19,6%	42,9%	23,1%
	% από το σύνολο	16,7%	6,5%	23,1%
Σύνολο	Συχνότητα	158	28	186
	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	84,9%	15,1%	100,0%
	% within ΤΡΕΝΟ	100,0%	100,0%	100,0%
	% από το σύνολο	84,9%	15,1%	100,0%

Πίνακας 3.9

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΜΟΒ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΜΟΒ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕ Σ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	53	45	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	54,1%	45,9%	100,0%
		% within ΜΟΒ	82,8%	36,9%	52,7%
		% από το σύνολο	28,5%	24,2%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	ΦΟΙΤΗΤΕΣ	Συχνότητα	2	43	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	4,4%	95,6%	100,0%
		% within ΜΟΒ	3,1%	35,2%	24,2%
		% από το σύνολο	1,1%	23,1%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ	Συχνότητα	9	34	43
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	20,9%	79,1%	100,0%
		% within ΜΟΒ	14,1%	27,9%	23,1%
		% από το σύνολο	4,8%	18,3%	23,1%
Σύνολο	Σύνολο	Συχνότητα	64	122	186
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	34,4%	65,6%	100,0%
		% within ΜΟΒ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	34,4%	65,6%	100,0%

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΒΟΛΕΙΜΠΟΛ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΒΟΛΕΙΜΠΟΛ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕ Σ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	79	19	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	80,6%	19,4%	100,0%
		% within ΒΟΛΕΙΜΠΟΛ	73,8%	24,1%	52,7%
		% από το σύνολο	42,5%	10,2%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	11	34	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	24,4%	75,6%	100,0%
		% within ΒΟΛΕΙΜΠΟΛ	10,3%	43,0%	24,2%
		% από το σύνολο	5,9%	18,3%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	17	26	43
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	39,5%	60,5%	100,0%
		% within ΒΟΛΕΙΜΠΟΛ	15,9%	32,9%	23,1%
		% από το σύνολο	9,1%	14,0%	23,1%
Σύνολο		Συχνότητα	107	79	186
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	57,5%	42,5%	100,0%
		% within ΒΟΛΕΙΜΠΟΛ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	57,5%	42,5%	100,0%

Πίνακας 3.11

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΚΑΡΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΚΑΡΟ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕ Σ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	91	7	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	92,9%	7,1%	100,0%
		% within ΚΑΡΟ	62,3%	17,5%	52,7%
		% από το σύνολο	48,9%	3,8%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	26	19	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	57,8%	42,2%	100,0%
		% within ΚΑΡΟ	17,8%	47,5%	24,2%
		% από το σύνολο	14,0%	10,2%	24,2%

ΦΟΙΤΗΤΕΣ	Συχνότητα	29	14	43
ΜΗΥΤΔ	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	67,4%	32,6%	100,0%
	% within ΚΑΡΟ	19,9%	35,0%	23,1%
	% από το σύνολο	15,6%	7,5%	23,1%
Σύνολο	Συχνότητα	146	40	186
	% within ΣΠΟΥΔΕΣ	78,5%	21,5%	100,0%
	% within ΚΑΡΟ	100,0%	100,0%	100,0%
	% από το σύνολο	78,5%	21,5%	100,0%

Πίνακας 3.12

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΜΠΙΡΑ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΜΠΙΡΑ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	20	78	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	20,4%	79,6%	100,0%
		% within ΜΠΙΡΑ	83,3%	48,1%	52,7%
		% από το σύνολο	10,8%	41,9%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ	Π.Τ.Δ.Ε	Συχνότητα	2	43	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	4,4%	95,6%	100,0%
		% within ΜΠΙΡΑ	8,3%	26,5%	24,2%
		% από το σύνολο	1,1%	23,1%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ	ΜΗΥΤΔ	Συχνότητα	2	41	43
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	4,7%	95,3%	100,0%
		% within ΜΠΙΡΑ	8,3%	25,3%	23,1%
		% από το σύνολο	1,1%	22,0%	23,1%
Σύνολο		Συχνότητα	24	162	186
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	12,9%	87,1%	100,0%
		% within ΜΠΙΡΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	12,9%	87,1%	100,0%

Πίνακας 3. 13

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΣΠΡΕΙ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΣΠΡΕΙ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	81	17	98
		% within	82,7%	17,3%	100,0%
		ΣΠΟΥΔΕΣ			
		% within ΣΠΡΕΙ	69,8%	24,3%	52,7%
		% από το	43,5%	9,1%	52,7%
		σύνολο			
	ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	Συχνότητα	13	32	45
		% within	28,9%	71,1%	100,0%
		ΣΠΟΥΔΕΣ			
		% within ΣΠΡΕΙ	11,2%	45,7%	24,2%
		% από το	7,0%	17,2%	24,2%
		σύνολο			
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	Συχνότητα	22	21	43	
	% within	51,2%	48,8%	100,0%	
	ΣΠΟΥΔΕΣ				
	% within ΣΠΡΕΙ	19,0%	30,0%	23,1%	
	% από το	11,8%	11,3%	23,1%	
	σύνολο				
Σύνολο	Συχνότητα	116	70	186	
	% within	62,4%	37,6%	100,0%	
	ΣΠΟΥΔΕΣ				
	% within ΣΠΡΕΙ	100,0%	100,0%	100,0%	
	% από το	62,4%	37,6%	100,0%	
	σύνολο				

Πίνακας 3.14

ΣΠΟΥΔΕΣ * ΧΟΛ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΧΟΛ		Σύνολο
			ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥ ΣΗ	
ΣΠΟΥΔΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συχνότητα	63	35	98
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	64,3%	35,7%	100,0%
		% within ΧΟΛ	74,1%	34,7%	52,7%
		% από το σύνολο	33,9%	18,8%	52,7%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε		Συχνότητα	12	33	45
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	26,7%	73,3%	100,0%
		% within ΧΟΛ	14,1%	32,7%	24,2%
		% από το σύνολο	6,5%	17,7%	24,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ		Συχνότητα	10	33	43
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	23,3%	76,7%	100,0%
		% within ΧΟΛ	11,8%	32,7%	23,1%
		% από το σύνολο	5,4%	17,7%	23,1%
Σύνολο		Συχνότητα	85	101	186
		% within ΣΠΟΥΔΕΣ	45,7%	54,3%	100,0%
		% within ΧΟΛ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	45,7%	54,3%	100,0%

Πίνακας 3. 15

4.4 Ποσοστά γνώσης του κανόνα

ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ ΚΟΙΝΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	111	59,7	59,7	59,7
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	75	40,3	40,3	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ ΚΥΡΙΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	131	70,4	70,4	70,4
ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	55	29,6	29,6	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ * ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ**ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ**

			ΑΠΛΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝ		Σύνολο
			ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	
ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότητα	98	33	131
		% από το σύνολο	52,7%	17,7%	70,4%
	ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότητα	13	42	55
		% από το σύνολο	7,0%	22,6%	29,6%
Σύνολο		Συχνότητα	111	75	186
		% από το σύνολο	59,7%	40,3%	100,0%

Πίνακας 4.1**4.4.1 Ποσοστά γνώσης του κανόνα: η παράμετρος σπουδές****ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ * ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ * ΣΠΟΥΔΕΣ****ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ**

ΣΠΟΥΔΕΣ	ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ		Σύνολο
	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	
	ΥΣΗ	ΥΣΗ	

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	ΜΗ	Συχνότ.	23	25	48
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	% από το σύν.	23,5%	25,5%	49,0%
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότ.	12	38	50
			% από το σύν.	12,2%	38,8%	51,0%
	Σύνολο		Συχνότ.	35	63	98
			% από το σύν.	35,7%	64,3%	100,0%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	ΜΗ	Συχνότ.	40	5	45
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	% από το σύν.	88,9%	11,1%	100,0%
		Σύνολο		Συχνότ.	40	5
			% από το σύν.	88,9%	11,1%	100,0%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	ΜΗ	Συχνότ.	35	3	38
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	% από το σύν.	81,4%	7,0%	88,4%
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότ.	1	4	5
			% από το σύν.	2,3%	9,3%	11,6%
	Σύνολο		Συχνότ.	36	7	43
			% από το σύν.	83,7%	16,3%	100,0%

Πίνακας 4.2, 4.3, 4.4

4.4.2 Ποσοστά γνώσης του κανόνα: η παράμετρος φύλο

ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ * ΦΥΛΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΦΥΛΟ		Σύνολο
			ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότητα	60	71	131
		% από σύν.	32,3%	38,2%	70,4%
	ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότητα	30	25	55
		% από σύν.	16,1%	13,4%	29,6%
Σύνολο		Συχνότητα	90	96	186
		% από σύν.	48,4%	51,6%	100,0%

Πίνακας 4.5

ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ * ΦΥΛΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

			ΦΥΛΟ		Σύνολο
			ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότ.	57	54	111
		% από σύν.	30,6%	29,0%	59,7%
	ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότ.	33	42	75
		% από σύν.	17,7%	22,6%	40,3%
Σύνολο		Συχνότ.	90	96	186
		% από σύν.	48,4%	51,6%	100,0%

Πίνακας 4.6

4.4.3 Ποσοστά γνώσης του κανόνα: η παράμετρος φύλο ανά κατηγορία σπουδών

ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ * ΦΥΛΟ * ΣΠΟΥΔΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

ΣΠΟΥΔΕΣ				ΦΥΛΟ		Σύνολο
				ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
ΜΑΘΗΤΕΣ	ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	ΜΗ	Συχνότητα	22	26	48
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	% από σύν.	22,4%	26,5%	49,0%
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότητα	25	25	50
			% από σύν.	25,5%	25,5%	51,0%
	Σύνολο		Συχνότητα	47	51	98
			% από σύν.	48,0%	52,0%	100,0%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	ΜΗ	Συχνότητα	17	28	45
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	% από σύν.	37,8%	62,2%	100,0%
	Σύνολο		Συχνότητα	17	28	45
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	ΜΗ	Συχνότητα	21	17	38
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	% από σύν.	48,8%	39,5%	88,4%
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότητα	5	0	5
			% από σύν.	11,6%	,0%	11,6%
	Σύνολο		Συχνότητα	26	17	43
		% από σύν.	60,5%	39,5%	100,0%	

Πίνακας 4.7, 4.8, 4.9

ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ * ΦΥΛΟ * ΣΠΟΥΔΕΣ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

ΣΠΟΥΔΕΣ				ΦΥΛΟ	
				ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΜΑΘΗΤΕΣ	ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ	ΜΗ	Συχνότ.	21	14
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	% από σύνολο	21,4%	14,3%
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότ.	26	37
			% από σύνολο	26,5%	37,8%
Σύνολο			Συχνότ.	47	51
			% από σύνολο	48,0%	52,0%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ Π.Τ.Δ.Ε	ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ	ΜΗ	Συχνότ.	15	25
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	% από σύνολο	33,3%	55,6%
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότ.	2	3
			% από σύνολο	4,4%	6,7%
Σύνολο			Συχνότ.	17	28
			% από σύνολο	37,8%	62,2%
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΗΥΤΔ	ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ	ΜΗ	Συχνότ.	21	15
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	% από σύνολο	48,8%	34,9%
		ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότ.	5	2
			% από σύνολο	11,6%	4,7%
Σύνολο			Συχνότ.	26	17
			% από σύνολο	60,5%	39,5%

Πίνακας 4.10, 4.11, 4.12

4.5 Λόγοι για τους οποίους επιλέγεται ένας τρόπος γραφής έναντι κάποιου άλλου σε συγκεκριμένες λέξεις

**ΔΕΙ ΡΟΥΣΣΩ * ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΡΟΥΣΣΩ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ**

		ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΡΟΥΣΣΩ						Σύνολο	
		ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΣΥΝΗΘΕΙΑ	ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ	ΛΟΙΠΑ	ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΕΓΓΡΑΦΗ		ΘΕΜΑ ΑΡΕΣΚΕΙΑΣ
ΔΕΙ ΡΟΥΣΣΩ	ΝΑΙ	1	22	5	0	5	0	6	39
	ΟΧΙ	1	1	0	1	4	1	0	8
Σύνολο		2	23	5	1	9	1	6	47

Πίνακας 4.13

**ΔΕΙ ΓΚΑΙΤΕ * ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΓΚΑΙΤΕ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ**

		ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΓΚΑΙΤΕ				Σύνολο	
		ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΣΥΝΗΘΕΙΑ	ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΛΟΙΠΑ		ΘΕΜΑ ΑΡΕΣΚΕΙΑΣ
ΔΕΙ ΓΚΕΤΕ	ΝΑΙ	1	5	2	2	3	13
	ΟΧΙ	0	1	0	2	0	3
Σύνολο		1	6	2	4	3	16

Πίνακας 4.14

**ΔΕΙ ΣΠΡΕΙ * ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΣΠΡΕΙ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ**

		ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΣΠΡΕΙ						Σύνολο	
		ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΣΥΝΗΘΕΙΑ	ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ	ΛΟΙΠΑ	ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΕΓΓΡΑΦΗ		ΘΕΜΑ ΑΡΕΣΚΕΙΑΣ
ΔΕΙ ΣΠΡΕΙ	ΝΑΙ	1	29	7	1	3	2	15	58
	ΟΧΙ	0	0	0	0	2	0	0	2
Σύνολο		1	29	7	1	5	2	15	60

Πίνακας 4.15

**ΔΕΙ ΧΟΛ * ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΧΟΛ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ**

		ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΧΟΛ						Σύνολο
		ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΣΥΝΗΘΕΙΑ	ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ	ΛΟΙΠΑ	ΘΕΜΑ ΑΡΕΣΚΕΙΑΣ	
ΔΕΙ ΧΟΛ	ΝΑΙ	4	17	1	1	4	15	42
	ΟΧΙ	1	0	0	0	0	0	1
Σύνολο		5	17	1	1	4	15	43

Πίνακας 4.16

4.6 Ποσοστά ατόμων που δηλώνουν γνώση του κανόνα

ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ΝΑΙ	42	22,6	22,6	22,6
ΟΧΙ	144	77,4	77,4	100,0
Σύνολο	186	100,0	100,0	

Πίνακας 4.17

Οι Πίνακες 4.18, 4.19 και 4.20 παρατίθενται αυτούσιοι στο κύριο μέρος της εργασίας.

**ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ * ΜΗ ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ * ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ**

			ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ		Σύνολο
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότητα	33	98	131
		% within ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	25,2%	74,8%	100,0%
		% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	78,6%	68,1%	70,4%
		% από το σύνολο	17,7%	52,7%	70,4%
	ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότητα	9	46	55
		% within ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	16,4%	83,6%	100,0%
		% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	21,4%	31,9%	29,6%
		% από το σύνολο	4,8%	24,7%	29,6%

Σύνολο	Συχνότητα	42	144	186
	% within ΑΠΛ/ΣΗ ΚΥΡΙΩΝ	22,6%	77,4%	100,0%
	% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	100,0%	100,0%	100,0%
	% από το σύνολο	22,6%	77,4%	100,0%

Πίνακας 4.21

**ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ * ΜΗ ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ * ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ**

			ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ		Σύνολο
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ	ΜΗ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότητα	27	84	111
		% within ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ	24,3%	75,7%	100,0%
		% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	64,3%	58,3%	59,7%
		% από το σύνολο	14,5%	45,2%	59,7%
	ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ	Συχνότητα	15	60	75
		% within ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ	20,0%	80,0%	100,0%
		% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	35,7%	41,7%	40,3%
		% από το σύνολο	8,1%	32,3%	40,3%
Σύνολο		Συχνότητα	42	144	186
		% within ΑΠΛ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝ	22,6%	77,4%	100,0%
		% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	22,6%	77,4%	100,0%

Πίνακας 4.22

4.7 Απόψεις αναφορικά με το ποιος κανόνας ισχύει

**ΚΑΝΟΝΑΣ * ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ**

			ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ		Σύνολο
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΚΑΝΟΝΑΣ	ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	Συχνότητα	6	1	7
		% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	14,3%	,7%	3,8%
		% από το σύνολο	3,2%	,5%	3,8%
ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ/ΚΑΤΑ ΒΟΥΛΗΣΗ	Συχνότητα	Συχνότητα	4	1	5
		% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	9,5%	,7%	2,7%
		% από το σύνολο	2,2%	,5%	2,7%
ΛΟΙΠΑ	Συχνότητα	Συχνότητα	9	0	9
		% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	21,4%	,0%	4,8%
		% από το σύνολο	4,8%	,0%	4,8%
ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΕΓΓΡΑΦΗ	Συχνότητα	Συχνότητα	20	1	21
		% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	47,6%	,7%	11,3%
		% από το σύνολο	10,8%	,5%	11,3%
ΕΛΛΕΙΠΟΥΣΕΣ ΤΙΜΕΣ	Συχνότητα	Συχνότητα	3	141	144
		% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	7,1%	97,9%	77,4%
		% από το σύνολο	1,6%	75,8%	77,4%
Σύνολο	Συχνότητα	Συχνότητα	42	144	186
		% within ΓΝΩΣΗ ΚΑΝΟΝΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% από το σύνολο	22,6%	77,4%	100,0%

Πίνακας 4.23