

Διπλωματική Εργασία

**Ορθογραφικά Λάθη και Γλωσσική Αλλαγή.
Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών.**

Επιμέλεια: Ρακιτζή Καρολίνα

Α' Επιβλέπων Καθηγητής: Γιώργος Ανδρουλάκης

Β' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευγενία Βασιλάκη



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ιούλιος 2012



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10715/1
Ημερ. Εισ.: 28-08-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2012
ΡΑΚ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας μου κ. Γιώργο Ανδρουλάκη, για την καθοδήγηση και τη βοήθεια του σε κάθε φάση της δημιουργίας της. Επίσης, την κ. Ευγενία Βασιλάκη, η οποία δέχτηκε με χαρά να αναλάβει τον ρόλο της δεύτερης επιβλέπουσας καθηγήτριας. Να ευχαριστήσω όλα τα μέλη του Εργαστηρίου Μελέτης ,Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, ιδιαίτερα δε τη Σταυρούλα Κίτσιου, η συνεισφορά της οποίας ήταν ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχή υλοποίηση της εργασίας αυτής. Θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου Νίκο και Αναστασία και στον αδερφό μου Χρήστο για την διαρκή τους υποστήριξη. Τέλος, ευχαριστώ τους φίλους και συναδέλφους για τα όμορφα φοιτητικά χρόνια που περάσαμε μαζί.

Ρακιτζή Καρολίνα

Βόλος, 2012

περιεχόμενα

Περίληψη.....	σελ:4
Εισαγωγή.....	σελ:5
Κεφάλαιο: 1 (Θεωρητικό Υπόβαθρο)	σελ:6
1.Συστήματα γραφής.....	σελ:7-8
1.1 Το Ελληνικό σύστημα γραφής	σελ:8-12
1.2 Η Ορθογραφία ως αντικείμενο σχολικής μάθησης.....	σελ:13-15
1.2.1 Ορισμοί ορθογραφίας.....	σελ:15-16
1.2.2 Τύποι ορθογραφικών συμβάσεων στη σύγχρονη ελληνική.....	σελ:16-19
1.2.3 Ορθογραφική μεταρρύθμιση.....	σελ:20-23
1.2.4 Η κατάκτηση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος.....	σελ:23-25
1.2.5 Ορθογραφική ανάπτυξη & φωνολογική επίγνωση.....	σελ:25-27
1.2.6 Ορθογραφική ανάπτυξη & μορφολογική επίγνωση.....	σελ:27-29
1.3 Η έννοια του λάθους.....	σελ:29-30
1.3.1 Γλωσσικά λάθη.....	σελ:30-33
1.3.2 Ορθογραφικά λάθη	σελ:33-36
1.3.3 Ορθογραφικά προβλήματα της Ν.Ε.Γ.....	σελ:36-38
1.3.4 Διδακτική μεταχείριση του λάθους.....	σελ:38
1.4 Γλωσσική αλλαγή.....	σελ:38-39
1.4.1 Στάσεις απέναντι στη γλωσσική αλλαγή.....	σελ:39-40
1.4.2 Αιτίες γλωσσικής αλλαγής.....	σελ:40-41
Κεφάλαιο: 2 (Έρευνα)	σελ:42
2. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	σελ:43
2.1 Οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας.....	σελ:43-44
2.1.1 Επιλογή των υποκειμένων της έρευνας.....	σελ:44
2.1.2 Επιλογή των «ορθογραφικών λαθών/προβλημάτων» που μελετώνται.....	σελ:44-45
2.1.3 Δόμηση ερωτηματολογίου.....	σελ:45-47
2.1.4 Εφαρμογή μικρο-έρευνας στη σχολική τάξη.....	σελ:47-48
2.1.5 Συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.....	σελ:48
2.2 Αναφορά των αποτελεσμάτων.....	σελ:48
2.2.1 Αποτελέσματα μικρο-έρευνας στην Α & Στ Δημοτικού.....	σελ:49-51
2.2.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου.....	σελ:51
2.2.2.1 Α) Δημογραφικά στοιχεία.....	σελ:51-54
2.2.2.2 Β) Ερωτήματα: Ορθογραφικά λάθη.....	σελ:54-70
2.2.2.3 Γ) Γλωσσική αλλαγή & ορθογραφικά λάθη.....	σελ:70-76
2.2.2.4 Δ) Ορθογραφικά Προβλήματα.....	σελ:76-94
2.3 Συμπεράσματα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	σελ:95-96
2.4 Τελικές προτάσεις.....	σελ:96-97
Βιβλιογραφία	σελ:98-99
Παράρτημα	σελ:100-105

*Στη γλώσσα μας
υπάρχει
ενσωματωμένη μια
ολόκληρη
μυθολογία.*

(Ludwig Wittgenstein)

Περίληψη

Τα ορθογραφικά λάθη θεωρούνται σημαντικά από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, λίγοι από αυτούς γνωρίζουν πως κάποια από αυτά τα λάθη παλαιότερα ήταν σωστοί τύποι.

Η γλωσσική αλλαγή είναι ένα ευρύ πεδίο έρευνας της γλωσσολογίας, στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να το συνδέσουμε με τις διπλοτυπίες που δημιουργούνται με το πέρασμα του χρόνου από τη χρήση της γλώσσας και την ανάγκη της για αλλαγή και κυρίως την απλοποίησή της.

Η υπόθεσή μας ήταν πως τα ορθογραφικά λάθη και συγκεκριμένα ορθογραφικά προβλήματα της νέας ελληνικής γλώσσας, όπως οι διπλοί τύποι λέξεων (διπλοτυπίες) είναι απόδειξη πως η γλώσσα αλλάζει. Συνεπώς, τα ορθογραφικά λάθη είναι αποτέλεσμα της γλωσσικής αλλαγής. Επιλέξαμε 10 μαθητές του δημοτικού και 16 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για να διεξαγάγουμε την έρευνά μας. Συγκεκριμένα εξετάσαμε κατά πόσο οι ίδιοι γράφουν συγκεκριμένες λέξεις που μας προβληματίζουν (ως προς τη γραφή τους) και κατά πόσο αντιλαμβάνονται την επικείμενη αλλαγή τους.

Τα αποτελέσματα και των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση της εργασίας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συμφωνούν ως προς τους τύπους λέξεων που χρησιμοποιούν. Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ανάγκη της γλώσσας για αλλαγή και απλοποίηση, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αναγνωρίζουν μεν το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής και την επικράτηση του πιο απλού τύπου, αλλά ορισμένοι από αυτούς εκφράζουν αρνητική στάση απέναντι στη γλωσσική αλλαγή.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γύρω από το γλωσσολογικό θέμα «Ορθογραφικά Λάθη και Γλωσσική Αλλαγή». Παρουσιάζει το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα και τα «προβλήματά» του και στη συνέχεια αναδεικνύει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Περιφέρειας της Θεσσαλίας αποδέχονται ή απορρίπτουν ως λάθη ορθογραφικούς τύπους που σιγά-σιγά τείνουν να αποδυναμωθούν. Εξετάζει ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα αναζητώντας απαντήσεις στο μείζον ερώτημα αν τα ορθογραφικά λάθη πιστοποιούν το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής.

Λέξεις κλειδιά: λάθος, ορθογραφία, ορθογραφικό σύστημα, γλωσσική εξέλιξη, γλωσσική αλλαγή, διπλοτυπίες, απόψεις, Έλληνες Εκπαιδευτικοί.

Κεφάλαιο: 1

(Θεωρητικό Υπόβαθρο)

1. Συστήματα Γραφής

Όταν μιλάμε για σύστημα γραφής, εννοούμε ότι μέσω αφηρημένων και αυθαίρετων γραφημικών συμβόλων, που δεν παραπέμπουν σε καμία περίπτωση προς το σημαινόμενο, απεικονίζονται μονάδες του προφορικού λόγου. Τα γραφημικά στοιχεία λειτουργούν ως σύμβολα αναπαράστασης γλωσσικών ήχων. Αυτή η αντίληψη οδήγησε τον άνθρωπο σε ένα πραγματικό άλμα εφεύρεσης. Από το σημείο αυτό και μετά οι γραφές ως συστήματα πήραν διαφορετικούς δρόμους. Οι δρόμοι αυτοί υπαγορεύτηκαν κυρίως από τις δομές των διαφόρων γλωσσών σε φωνητικό επίπεδο, αλλά και από τι θεωρήθηκε σημαντικό να αναπαριστάνει το γράφημα, αν δηλαδή πρέπει να αναπαριστάνει την φωνητική εικόνα ή το μόρφημα που παραπέμπει στη σημασία. Έτσι οι δρόμοι οδήγησαν στη δημιουργία τριών βασικά συστημάτων γραφής :

1. Λογογραφικό σύστημα

Τα λογογραφικά συστήματα γραφής αναπτύχθηκαν θεωρώντας και προβάλλοντας ως μονάδα λόγου το μόρφημα. Αντιπροσωπευτικές λογογραφικές γραφές είναι το κινέζικο σύστημα γραφής και το ιαπωνικό Κάντζι (Ζάχος & Ζάχου, 2012).

2. Συλλαβικό σύστημα

Οι συλλαβικές γραφές είναι εκείνες που ως μονάδα γραφής έχουν το συλλαβόγραμμα, που αντιστοιχεί σε μια ανάλογη μονάδα του προφορικού λόγου. Τέτοιες γραφές χρησιμοποιήθηκαν ως ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στα εικονογράμματα και τα αλφαβητικά συστήματα, ενώ ορισμένες γλώσσες τα ανέπτυξαν ως πλήρη συστήματα γραφής. Χρησιμοποιούνται σε γλώσσες της Σιβηρίας και σε Ματζουριανές διαλέκτους. Χαρακτηριστικής περίπτωση αποτελεί η ιαπωνική γραφή, η οποία συνδυάζει τη λογογραφική γραφή Κάντζι με τη συλλαβική γραφή Κάνα. Η πρώτη απεικονίζει γραφήματα – σημασίες και η δεύτερη συλλαβές, φωνητικές δηλαδή μονάδες (Ζάχος & Ζάχου, 2012).

3. Αλφαβητικό σύστημα

Αλφαβητικές γραφές είναι εκείνες που για κάθε φωνητική μονάδα διαθέτουν ένα ή και περισσότερα γραφήματα, άσχετα από την κατεύθυνση της γραφής τους. Στις γλώσσες αυτές, και ιδιαίτερα σε εκείνες τις γλώσσες που βρίσκονται στο λεγόμενο στάδιο της ιστορικής γραφής, όπως η ελληνική, τα γραφήματα ή συνδυασμοί τους άλλοτε έχουν φωνητική αξία και άλλοτε είναι δηλωτικά ετυμολογίας, γραμματικής κατηγορίας, λεξικής

παραγωγής κ.α. Χαρακτηριστικό των αλφαβητικών συστημάτων είναι ότι τα γράμματα παίζουν σε αυστηρά καθορισμένη σειρά, προκειμένου να αποδοθεί η φωνολογική εικόνα της λέξης. (Ζάχος & Ζάχου, 2012)

Η αλφαβητική γραφή είναι το πιο διαδεδομένο σύστημα γραφής αυτή τη στιγμή σε όλο τον κόσμο. Ιδανικό αλφάβητο είναι εκείνο το οποίο ακολουθεί την αρχή της αμφιμονοσημαντότητας, όπου δηλαδή σε κάθε φώνημα αντιστοιχεί μόνο ένα γράφημα (γράμμα) και αντίστροφα κάθε γράφημα (γράμμα) δηλώνει ένα μόνο φώνημα (Ιγνατιάδου, 2008:9). Ωστόσο, στη πλειονότητά τους οι γλώσσες παραβιάζουν την αρχή της αμφιμονοσημαντότητας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ακριβής αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος. Έτσι για παράδειγμα, αν δει κάποιος γραμμένη την αγγλική λέξη *make*, δε μπορεί να τη διαβάσει σωστά, αν δε γνωρίζει ότι διαβάζεται [ˈmeɪk] και όχι [ˈmake] ή [maˈke]. Η παραβίαση της αρχής της αμφιμονοσημαντότητας οφείλεται στο γεγονός ότι η γραφική απόδοση των λέξεων είναι συντηρητική, με αποτέλεσμα να μη παρακολουθεί τη γλωσσική εξέλιξη (Ιγνατιάδου, 2008:9).

1.1 Το Ελληνικό σύστημα γραφής

Το γραφικό σύστημα της νέας ελληνικής, το οποίο αποδίδει τη προφορική της μορφή, αποτελείται από ένα αλφάβητο με είκοσι τέσσερα γράμματα. Αυτά τα γράμματα είναι τα ίδια με τα γράμματα της αρχαίας ελληνικής της κλασσικής περιόδου.

Ωστόσο, από τη δημιουργία του ελληνικού αλφαβήτου μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές εξελικτικές μεταβολές του προφορικού λόγου, καθώς σύμφωνα με τον Λιαπής (1984:19) (όπως αναφ. σε Παλαιοθοδώρου, 2004:26) «η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που εξελίσσεται και υπόκεινται σε μεταβολές». Όμως, αν και παρατηρούνται αλλαγές στον προφορικό λόγο, ο γραπτός δεν ακολούθησε αυτές τις αλλαγές και ουσιαστικά παρέμεινε ο ίδιος. Αποτέλεσμα αυτού του είναι σήμερα στο ελληνικό σύστημα γραφής, κάθε φθόγγος να μη παριστάνεται με ένα ιδιαίτερο γράμμα, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις με περισσότερα γράμματα, συνεπώς να παραβιάζεται η αρχή της αμφιμονοσημαντότητας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τομπαΐδης (1980:5) (όπως αναφ. σε Παλαιοθοδώρου, 2004:26) «με το πέρασμα του χρόνου και με την εξέλιξη της γλώσσας η γραφή μας έπαψε να είναι φωνητική».

Ο γραπτός λόγος της νέας ελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002:109) (όπως αναφ. σε Παλαιοθοδώρου, 2004:27) «δε γράφεται όπως προφέρεται σήμερα, αλλά όπως ίσως

προφερόταν πριν από είκοσι πέντε αιώνες περίπου». Για το λόγο αυτό, η ορθογραφία της νέας ελληνικής είναι ιστορική, καθώς αντικατοπτρίζει μια παλαιότερη γλωσσική κατάσταση και όχι τη σύγχρονη.

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι αντιστοιχίες φωνημάτων και γραφημάτων της νέας ελληνικής μαζί, και για κάθε περίπτωση παραδείγματα (*Anastassiadou, 1973:67-69*), (*Πετρούνιας 2002:495-502*) (όπως αναφ. σε *Ιγνατιάδου, 2008:27*).

Πίνακας 1. Αντιστοιχίες φωνημάτων και γραφημάτων της νέας ελληνικής.

Φωνήματα και Φθόγγοι	Γραφήματα	Παραδείγματα
(φωνήεντα)		
/i/	ι,η,υ,ει,οι,υι	<u>υ</u> ιός, ήταν, λ <u>ύ</u> ση, <u>ο</u> ικία, ε <u>ί</u> μαι
/e/	ε,αι	μέ <u>ε</u> σα, πα <u>ι</u> δί, κα <u>ι</u> νε
/u/	ου	π <u>ο</u> ύ, <u>ο</u> υρανός
/o/	ο,ω	<u>ω</u> ραία, <u>ό</u> λα, <u>ω</u> μός
/a/	α	π <u>ά</u> νω, λ <u>ά</u> βα
(σύμφωνα χειλικά)		
/p/	π,ππ,ψ(=πς)	<u>π</u> α <u>π</u> πούς, <u>ψ</u> έμα
/b/	μπ	<u>μ</u> πέ <u>μ</u> πα, κου <u>μ</u> πί, <u>μ</u> πο <u>ρ</u> ώ

/f/	φ, (α)υ ¹ , (ε)υ ² , (ε)υφ	φ <u>τ</u> άνω, φ <u>υ</u> σώ, <u>ε</u> υ <u>φ</u> ύια, <u>α</u> υ <u>τ</u> ός, <u>ε</u> υ <u>τ</u> υ <u>χ</u> ώς
/v/	β, ββ, (α)υ ¹ , (ε)υ ² , (ε)υβ	β <u>ά</u> ση, Σ <u>ά</u> β <u>β</u> ατο, <u>α</u> υ <u>λ</u> ή, <u>Ε</u> ύ <u>η</u> , <u>Ε</u> ύ <u>β</u> οια
(σύμφωνα οδοντικά)		
/t/	τ,ττ	μ <u>ά</u> τ <u>ι</u> , Α <u>τ</u> τ <u>ι</u> κή
/d/	ντ, τ(ζ)	<u>ν</u> το <u>μ</u> ά <u>τ</u> α, <u>ν</u> τ <u>ρ</u> ο <u>π</u> ή, <u>τ</u> ζ <u>ά</u> νε <u>ρ</u> ο
/θ/	θ	<u>Θ</u> έ <u>ρ</u> ος
/ð/	δ,δδ	<u>δ</u> ω <u>μ</u> ά <u>τ</u> ιο, Σ <u>α</u> <u>δ</u> <u>δ</u> ου <u>κ</u> α <u>ί</u> οι
/s/	σ ,σσ ,ς, ξ(κσ),ψ(πσ)	<u>σ</u> ώ <u>μ</u> α, θ <u>ά</u> λ <u>α</u> σ <u>σ</u> α, <u>ω</u> ς, <u>ξ</u> έ <u>ρ</u> ω, <u>ψ</u> έ <u>μ</u> α
/z/	ζ, σ(μ)	ζ <u>ά</u> ρ <u>ι</u> , σ <u>μ</u> α <u>ρ</u> ά <u>γ</u> δ <u>ι</u>
(συμωνα ουρανικά)		
/c/	κ [+i,e], κκ [+i,e]	ε <u>κ</u> εί, <u>κ</u> ή <u>π</u> ος , <u>κ</u> ύ <u>μ</u> α, <u>κ</u> αι <u>ρ</u> ός, <u>κ</u> ι <u>μ</u> άς, <u>κ</u> ε <u>ρ</u> ί, ε <u>κ</u> κ <u>ί</u> νη <u>σ</u> η, ε <u>κ</u> κ <u>ε</u> ν <u>ώ</u> ν <u>ω</u>
/tʃ/	γγ[+i,e] , γκ[+i,e]	α <u>γ</u> γ <u>ε</u> ίο, <u>ά</u> γ <u>γ</u> ε <u>λ</u> ος, <u>ά</u> γ <u>κ</u> υ <u>ρ</u> α, <u>γ</u> κ <u>έ</u> μ <u>ι</u>

¹ Ο συνδυασμός αυ αναπαριστά το /af/,όταν ο επόμενος φθόγγος είναι άηχος και το /av/, όταν ο επόμενος φθόγγος είναι ηχηρός. Τα σύμφωνα κ, π ,τ, φ, θ, σ, χ και τα συμπλέγματα φθόγγων ξ και ψ αναπαριστούν άηχους φθόγγους, ενώ τα φωνήεντα μαζί με τα σύμφωνα β, γ, δ, ζ, λ ,μ ,ν, ρ αναπαριστούν ηχηρούς φθόγγους. Στο τέλος της λέξης ο συνδυασμός αντιπροσωπεύει το /af/ π.χ. ταυ (Holton , Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton 1997:32) (όπως αναφ. σε Ιγνατιάδου, 2008:28)

/ç/	χ[+i,e]	χήνα, άχυρο, χένα
/ʝ/	γ[+i,e]	γίνομαι, γέρος, γιαγιά, γεια
<i>(σύμφωνα υπερωικά)</i>		
/k/	κ, κκ, ξ	κάρο, κότα, κρασί, κόκκος, ξύλο
/g/	γγ, γκ	αγγαρεία, αγκώνας, αγκράφα, εγγόνι
/x/	χ	χώμα, χαρά, χτυπώ
/ɣ/	γ	γόνατο, γάλα, γράμμα, γρόσι
<i>(σύμφωνα ρινικά)</i>		
/m/	μ, μμ	μέρα, γράμμα
/n/	ν, νν	νερό, νίκη, νάζι, Άννα
/ɲ/	ν[+i+φωνήεν], νν[+i+φωνήεν]	νοιάζομαι, νιότη, εννιά
<i>(σύμφωνα υγρά)</i>		
/l/	λ, λλ	λίρα, λάθος, άλλος

² Ο συνδυασμός ευ αναπαριστά το /ef/, όταν ο επόμενος φθόγγος είναι άηχος και το /ev/, όταν ο επόμενος φθόγγος είναι ηχηρός. Τα σύμφωνα κ, π, τ, φ, θ, σ, χ και τα συμπλέγματα φθόγγων ξ και ψ αναπαριστούν άηχους φθόγγους, ενώ τα φωνήεντα μαζί με τα σύμφωνα β, γ, δ, ζ, λ, μ, ν, ρ αναπαριστούν ηχηρούς φθόγγους. Στο τέλος της λέξης ο συνδυασμός αντιπροσωπεύει το /ef/ π.χ. άνευ (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton 1997:32) (όπως αναφ. σε Ιγνατιάδου, 2008:28)

/λ/	λ[+i+ φωνήεν]	λιώμα, ήλιος, ελιές
/r/	ρ, ρρ	ωραίος, έρρinos

Οι αντιστοιχίες φωνημάτων και γραφημάτων της νέας ελληνικής που παρατίθενται στον παραπάνω πίνακα δείχνουν τη ποικιλία γραφημάτων για την απόδοση ενός και μόνο φωνήματος.

Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι :

- το φώνημα /i/ αποδίδεται με τα γραφήματα <ι, η, υ> και τους συνδυασμούς γραφημάτων {ει, οι, υι}
- το φώνημα /o/ με τα {ο, ω}
- το φώνημα /e/ με τα γραφήματα {ε} και το συνδυασμό γραφημάτων <αι>
- το φώνημα /j/ με τα γραφήματα {ι, η,} και το συνδυασμό γραφημάτων <οι, ει>
- τα φωνήματα /p, v, t, δ, k, m, n, l, r, s/ αποδίδονται τόσο με απλά { π, β, τ, δ, κ, μ, ν, λ, ρ, σ } όσο και με τα διπλά γραφήματα { ππ, ββ, ττ, δδ, κκ, μμ, νν, λλ, ρρ, σς}
- τα φωνήματα /v/ και /f/ αποδίδονται με τα γραφήματα {β, ββ} και {φ} αντίστοιχα αλλά και με το {υ} στους συνδυασμούς των γραφημάτων {αυ} και {ευ} καθώς και στους συνδυασμούς {(ε)υβ} και {(ε)υφ} αντίστοιχα
- το φώνημα /g/ αποδίδεται με τα γραφήματα {γγ} και {γκ} .

Η παραπάνω ποικιλία στις αντιστοιχίες φωνημάτων και γραφημάτων δημιουργεί δυσκολίες στην εκμάθηση της ορθογραφίας.

1.2 Η Ορθογραφία ως αντικείμενο σχολικής μάθησης

Ο μαθητής, για να κατακτήσει την επιτυχία της ορθογραφικής δεξιότητας, πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες και τις εξαιρέσεις καθώς και τις ιδιότητες (μορφολογικές, συντακτικές, σημασιολογικές) της εκάστοτε λέξης, αφού διαδραματίζουν κι αυτές σημαίνοντα ρόλο στην ορθογράφηση. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η γνώση αυτών των κανόνων παλαιότερα θεωρούνταν περίπου πανάκεια. Η διδασκαλία των ορθογραφικών κανόνων συνέβαινε ξέχωρα από την ανάγνωση, και η άσκηση στους κανόνες αυτούς γινόταν σε τυχαία αποσπάσματα του αναγνωστικού. Αναπόφευκτα ο μαθητής αναγκαζόταν να αποστηθίσει και εν τέλει να αξιολογηθεί πάνω σε αυτές τις λέξεις και όχι στις λέξεις του καθημερινού του λόγου. Την ίδια στιγμή δε συμμετείχε άμεσα στη διόρθωση των λαθών, εφόσον απλώς λάμβανε το τετράδιο με διορθωμένες τις λέξεις με μια βαθμολόγηση που ενίοτε συνοδευόταν με την τιμωρία της επαναγραφής πολλών εξ αυτών.

Αναφορικά με την ανάγνωση και την αξιολόγηση του γραπτού λόγου, τα ΦΕΚ 1373/18.10.01 , σ.σ. 18744-48, 18756, 18759 και 18761 αναφέρουν, στους διδακτικούς στόχους που τίθενται, συμπεριλαμβάνεται και η ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει σε χειρόγραφα κείμενα λάθη συντακτικά, λεκτικά, ορθογραφικά (Α' και Β' δημοτικού), ενώ αντιστοίχως, με εκκίνηση την τρίτη δημοτικού και με ενδεικτικές δραστηριότητες την αυτοδιόρθωση και την αλληλοδιόρθωση, διδακτικό στόχο αποτελεί επίσης να μπορεί ο μαθητής να συμβουλευεται πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων και λεξικά για να ελέγχει και να διορθώνει τα ορθογραφικά του λάθη (ΦΕΚ 1373/18.10.01, σ.σ. 18749-54, 18759, 18761, 18765-66, 18767), όπως άλλωστε αναφέρεται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας (Πίνακας. 2).

Πίνακας 2. Απόσπασμα από το ΑΠΣ Γλώσσας Δημοτικού.

Τάξη*	Άξονες γνωστικού περιεχομένου	Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)	Ενδεικτικές Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
A-B Γ-Δ Ε-ΣΤ	Γραπτός λόγος - Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Πρώτη γραφή Αντιγραφή, γραφή, τονισμός, στίξη.	Γράφει καθαρά, καλαίσθητα ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα σχολικά και εξωσχολικά κείμενα. Αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο. Συσχετίζει πρακτικά και εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων. Συμβουλευεται πίνακες κλίσης και λεξικά για να ελέγχει και διορθώνει τα ορθογραφικά του λάθη.	Δομή, Επικοινωνία, Σύστημα-Οργάνωση, Ομοιότητα-διαφορά.

Βέβαια, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Α', Β' και συνήθως Γ'), όλοι γνωρίζουμε τη διαδικασία εξέτασης της ορθογραφίας. Κάποια πρόταση που ενδείκνυται από το εκάστοτε κείμενο-μάθημα ή το τετράδιο εργασιών υπαγορεύεται στους μαθητές και έπειτα διορθώνεται από

τον εκπαιδευτικό. Για τη πλειοψηφία των μαθητών, θεωρείται επίπονο σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να την τροποποιήσει ή εμπλουτίσει με στοιχεία δικά του. Όσο, για τα ορθογραφικά λάθη, η στρατηγική δεν αλλάζει –όπως προαναφέρθηκε- προβλέπεται η πολλαπλή επαναγραφή τους. Άλλωστε, όπως τονίζει και ο Γκότοβος (1992:11) «τα ορθογραφημένα κείμενα των μαθητών στο σχολείο αποτελούν ένα από τα πιο ισχυρά παραδοσιακά κριτήρια ταξινόμησης των μαθητών σε «καλούς», «μέτριους» και «αδύνατους», και για τη δημιουργία εκ μέρους του δασκάλου μιας «εικόνας» για την εν γένει ικανότητα των μαθητών του».

Εδώ κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί, πως αν και ο επιστημονικός κλάδος της Διδακτικής της Γλώσσας στην Ελλάδα έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά, σύμφωνα με τον Χαραλαμπίκη (2001) «ο επιμέρους επιστημονικός κλάδος της διδακτικής της ορθογραφίας δεν έχει αναπτυχθεί το ίδιο ικανοποιητικά. Υπάρχουν μια σειρά από αναπάντητα ερωτήματα όπως για παράδειγμα : πως διδάσκεται η ορθογραφία σήμερα στα σχολεία, και ποια πραγματικά προβλήματα αντιμετωπίζουν στην πράξη οι μαθητές κατά την εκμάθησή της, τι υλικό έχουν στη διάθεσή τους οι διδάσκοντες και με ποιο τρόπο το αξιοποιούν, ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών και των γονέων απέναντι σ' αυτό το θέμα, ποιες κατευθυντήριες γραμμές υπάρχουν (αν υπάρχουν καν) στα Αναλυτικά Προγράμματα κ.ά.» .

Ο Χαραλαμπίκης (2001), μάλιστα, επισημάνει πως «το πρόβλημα της ορθογραφίας αντιμετωπίζεται σήμερα σε νέα βάση». Πιο συγκεκριμένα, αυτό οφείλεται σε μια σειρά λόγων, όπως:

- στο σχολείο διατίθεται ελάχιστος χρόνος για την παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ η «αντιγραφή», με την οποία παγιώνεται η ορθογραφική παράσταση των λέξεων, θεωρείται ξεπερασμένη και περιττή ενασχόληση
- έχει δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου για αποτελεσματικότερη επικοινωνία στην καθημερινή ζωή
- η πρακτική εξάσκηση έχει περιοριστεί, δίνεται προτεραιότητα στην επαγωγική διαδικασία και τη δημιουργική σκέψη, τα αποτελέσματα όμως είναι πενιχρά
- δεν αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην ορθογραφία, όπως στο παρελθόν, δικαίως θεωρείται πολύ πιο σημαντικό το περιεχόμενο απ' ό,τι η εξωτερική, «τυπική» μορφή του κειμένου. Όμως δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι ακόμα και έμπειροι εκπαιδευτικοί,

όταν δουν μερικά «χοντρά» λάθη στο γραπτό του μαθητή, επηρεάζονται τόσο πολύ, που αποσπάται σχεδόν αυτόματα η προσοχή τους από το περιεχόμενο του κειμένου.

1.2.1 Ορισμοί Ορθογραφίας

Μιλώντας για ορθογραφία, επισημαίνουμε πως από σύγγραμμα σε σύγγραμμα, από άρθρο σε άρθρο ο ορισμός της ορθογραφίας ποικίλει, αλλά δεν απέχει δραματικά.

Πιο συγκεκριμένα :

- «Ορθογραφία ονομάζεται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην προφορική μορφή μιας γλώσσας και στη γραπτή απόδοσή της, όπως αυτή έχει καθιερωθεί ιστορικά» (Παπαναστασίου, 2001)
- «Η γραφή προϋποθέτει την ύπαρξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του σε ορθή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γραπτής γλώσσας, μορφή. Αυτή η γραπτή μορφή των λέξεων, που ακολουθεί κάποιους κανόνες, είναι η ορθογραφία» (Παντελιάδου, 2011:282)
- «Στην κοινή γλώσσα και στην καθημερινή συζήτηση γύρω από την ορθογραφία στην εκπαίδευση, γίνεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στη γραφή και στην ορθογραφία, όπου με τη κατηγορία «ορθογραφία» δηλώνεται η ικανότητα του μαθητή να κάνει την ορθή γραφηματική επιλογή για την παράσταση ενός φωνήματος, όταν οι επιλογές είναι περισσότερες από μία» (Γκότοβος, 1992:10)
- «Ορθογραφία είναι η γραφή των λέξεων του προφορικού λόγου, όπως έχει καθιερωθεί από κανόνες και συμβάσεις που ισχύουν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος» (Μουζάκη, 2010:31)
- «Η ορθή γραφή των λέξεων μια γλώσσας, η ορθογραφία, είναι ο καθιερωμένος συμβατικός σε κάθε γλώσσα τρόπος γραφής κάθε λέξης σύμφωνα με ορισμένες αρχές: την ετυμολογική-ιστορική προέλευση κάθε λέξης και τη γραμματικοσυντακτική της λειτουργία (Μπαμπινιώτης, Η έννοια της ορθογραφίας).

Όπως βλέπουμε, αρκετοί είναι εκείνοι που επισημαίνουν την αποτύπωση της σχέσης γραπτού και προφορικού λόγου βάσει κάποιων «κανόνων» που έχουν καθιερωθεί ιστορικά. Προφανώς υπάρχει άμεση σύνδεση με το γεγονός της επικράτησης της ιστορικής ορθογραφίας στο ελληνικό σύστημα γραφής. Η υιοθέτηση της ιστορικής ορθογραφίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, έχει ως αποτέλεσμα να καταστεί δύσκολη η εκμάθηση της ορθογραφίας της νέας ελληνικής. Ο Τριανταφυλλίδης (1913) (όπως αναφ. σε *Ιγνατιάδου, 2008:12*) χαρακτηρίζει την ορθογραφία «βάσανο για τα παιδιά μας».

1.2.2 Τύποι ορθογραφικών συμβάσεων στη σύγχρονη ελληνική

Με τον όρο «ορθογραφική σύμβαση» γίνεται αναφορά σε κάθε τύπο γλωσσικής σύμβασης που ρυθμίζει την αντιστοιχία φωνημάτων με σύμβολα του αλφαβήτου στα πλαίσια των συστημάτων αλφαβητικής γραφής. Με την έννοια αυτή η εκμάθηση της γραφής είναι εκμάθηση ορθογραφικών συμβάσεων (*Γκότοβος, 1992:24*).

Προτού όμως, μιλήσουμε για τις ορθογραφικές συμβάσεις, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε τις ρυθμίσεις που ισχύουν για τη γραφή, εφόσον όπως αναφέρθηκε ήδη, η εκμάθηση της γραφής είναι εκμάθηση των ορθογραφικών συμβάσεων. Ο Γκότοβος (1992:24-25) αναφέρει τέσσερις τύπους συμβάσεων (ρυθμίσεων) οι οποίες αφορούν τη γραφή, χωρίς όμως να υπάγονται στις ορθογραφικές συμβάσεις.

Πιο συγκεκριμένα:

➤ συμβάσεις ταυτότητας

(Δε γράφουν όλα τα άτομα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Υπάρχουν πολύ σημαντικές διακυμάνσεις στη μορφή με την οποία πραγματώνονται ορισμένα γράμματα, όπως π.χ. το {θ}, {π}, {λ}. Η απαίτηση για υποχρεωτική καλλιγραφία δεν εγείρεται πια ούτε από το σχολείο, ούτε από εξωσχολικούς αποδέκτες κειμένων. Μια πραγμάτωση όμως των συμβόλων του ελληνικού αλφαβήτου που θα δυσκόλευε ή θα έκανε αδύνατη την αναγνώριση των λέξεων αποτελεί σοβαρή απόκλιση από τη νόρμα της ταυτότητας των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου και το σχολείο υποτίθεται ότι φροντίζει να την προλάβει.)

➤ συμβάσεις μεγέθους

(Το ίδιο ισχύει και για το μέγεθος των γραμμάτων. Εδώ οι αποκλίσεις μπορεί να είναι τουλάχιστον δύο ειδών: τα γράμματα είτε είναι υπερβολικά μεγάλα ή μικρά, πάντως έχουν όλα περίπου το ίδιο μέγεθος, είτε παρουσιάζουν ανομοιομορφία ως προς το μέγεθος σε επίπεδο γραμμής, πρότασης ή ακόμα και λέξης. Να σημειωθεί πως οι αποκλίσεις αυτές δεν προκαλούν κατ' ανάγκη προβλήματα αναγνώρισης των λέξεων του κειμένου, παρόλα αυτά θεωρούνται ανεπιθύμητες ως παραβιάσεις των κανόνων που προδιαγράφουν το κανονικό μέγεθος των γραμμάτων.)

➤ συμβάσεις κατεύθυνσης

(Στην ελληνική γλώσσα γράφουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά. Ο κανόνας αυτός είναι ανάμεσα στους πρώτους κανόνες γραφής που μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο.)

➤ συμβάσεις πορείας

(Ανάμεσα, επίσης, στους πρώτους κανόνες που μαθαίνουν τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο (ή και στο νηπιαγωγείο ακόμα), είναι ο κανόνας της διατήρησης μιας ευθύγραμμης πορείας κατά τη γραφή. Τα τετράδια έχουν γραμμές, έτσι ώστε να διευκολύνονται οι μαθητές στη διατήρηση αυτής της πορείας.) .

Μπορούμε τώρα να παραθέσουμε τις ορθογραφικές συμβάσεις, που ρυθμίζουν την αντιστοιχία ανάμεσα σε ήχους (φωνήματα) ή ηχητικά σύνολα (φωνηματικά σύνολα) και σε γράμματα (γραφήματα) ή σύνολα γραμμάτων (γραφηματικά σύνολα).

Σύμφωνα λοιπόν με τον Γκότοβο (1992:26-30), είναι έξι (6) οι ορθογραφικές συμβάσεις (αρχές) .

Αναλυτικά:

➤ Η φωνητική/φωνηματική αρχή

ας υποθέσουμε πως υπήρχε μια πάγια μονοσήμαντη αντιστοιχία ανάμεσα στους ήχους (φωνήματα) της ελληνικής γλώσσας και στα σύμβολα με τα οποία οι ήχοι αυτοί παριστάνονται στο γραπτό λόγο (γράμματα). Στην περίπτωση αυτή θα είχαμε το

απλούστερο δυνατό σύστημα ορθογραφίας, αφού θα αρκούσε η βασική γνώση των πάγιων αντιστοιχιών ανάμεσα στους ήχους και στα γράμματα για να γράψει κανείς ορθά. Θα χρειαζόταν ίσως να τηρεί ορισμένους κανόνες ορθογραφίας που σχετίζονται με το συντακτικό³ ή τη γραμματική. Αυτό το φανταστικό σύστημα γραφής είναι η φωνητική γραφή. Για ένα μέρος των φωνημάτων της ελληνικής γλώσσας ισχύει και τώρα η φωνητική γραφή, όπως π.χ. το φώνημα {α} στο γραπτό λόγο διαβάζεται σχεδόν πάντα /a/. Το ίδιο ισχύει και για μια σειρά από άλλα φωνήματα (**Πίνακας 1. σελ.9**). Για τα περισσότερα όμως φωνήματα της ελληνικής υπάρχουν παραπάνω από μια γραφηματικές πραγματώσεις (**βλ. σελ. 12**). Αυτό σημαίνει πως το άτομο που γράφει είναι υποχρεωμένο να πραγματώνει γραφηματικά κάποιο φώνημα, επιλέγοντας ανάμεσα σε θεωρητικά πολλαπλές επιλογές με βάση κάποιο κριτήριο. Αντίθετα, το άτομο που διαβάζει χρειάζεται απλώς να αναγνωρίσει μια επιμέρους γραφηματική πραγμάτωση ενός φωνήματος και να την ταξινομήσει στη γενικότερη κατηγορία που περιέχει όλες τις άλλες πιθανές πραγματώσεις του συγκεκριμένου ήχου. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί κανείς να διαβάζει άνετα χωρίς να γνωρίζει τις ορθογραφικές συμβάσεις – με εξαίρεση ίσως την περιοχή των ομόηχων λέξεων – ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο με τη γραφή.

- Η ετυμολογική αρχή

σύμφωνα με την ετυμολογική αρχή η επιλογή της γραφηματικής πραγμάτωσης ενός ή περισσότερων φωνημάτων μιας λέξης γίνεται με κριτήριο την ιστορία της γραφής της ίδιας λέξης (ιστορική ορθογραφία). Ο τρόπος που γράφουμε τη λέξη πρέπει να αποκαλύπτει την ιστορία της. Ένα πολύ μεγάλο μέρος των ριζών των λέξεων στην ελληνική υπακούει στην ετυμολογική αρχή.
- Η γραμματική αρχή

Σύμφωνα με την αρχή αυτή η ορθογραφία ορισμένων συλλαβών που ταξινομούνται με κριτήρια γραμματικά (μορφολογικά και συντακτικά) ρυθμίζεται από ειδικούς κανόνες. Για να χρησιμοποιήσει κανείς συνειδητά αυτούς τους κανόνες χρειάζεται μια μεταγλώσσα, η οποία θα του επιτρέπει να κάνει αναφορές στη γραμματική ταυτότητα της συγκεκριμένης συλλαβής ή του τμήματος μιας λέξης. Το άτομο που γράφει, επιλέγει τη γραφηματική πραγμάτωση ενός φωνήματος (/o/, /e/, /i/) με κριτήριο τη γραμματική ταυτότητα της συγκεκριμένης περίπτωσης. Η γραμματική ταυτότητα προκύπτει συνήθως από μια πολλαπλή ταξινόμηση σε γραμματικές κατηγορίες (π.χ. κατάληξη ρήματος ενεργητικής φωνής, στο δεύτερο πρόσωπο του ενικού αριθμού). Η ίδια αρχή ρυθμίζει και τη γραφή

λέξεων με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα, ανάλογα με τη γραμματική ταυτότητα της περίπτωσης (π.χ. κύριο όνομα, αρχή περιόδου).

➤ Η αρχή της αναλογίας

Οι συμβάσεις που στηρίζονται στην αρχή της αναλογίας ρυθμίζουν τις γραφηματικές πραγματώσεις (ορθογραφία) των μορφημάτων ορισμένων λέξεων αναλογικά, δηλαδή υποτάσσοντας τις πραγματώσεις σε ένα ήδη υπάρχον μοντέλο, το οποίο προκύπτει είτε από την ετυμολογική είτε από τη γραμματική αρχή (π.χ. τα επίθετα που λήγουν σε /inos/ γράφονται με {ι} ή τα ρήματα που λήγουν σε /izo/ γράφονται με {ι}).

➤ Η μορφολογική αρχή

Η αρχή αυτή προσδιορίζει τη γραφή των θεματικών μορφημάτων λέξεων που συνδέονται μεταξύ τους με σχέση παραγωγής (π.χ. αθροίζω- άθροισμα), σύνθεσης (π.χ. τρεις- δεκατρείς), ή κλίσης (π.χ. μοίρα-μοίρες). Ουσιαστικά η μορφολογική αρχή είναι προέκταση της ετυμολογικής αρχής. Η λογική της είναι η εξής : αν η γραφηματική πραγμάτωση ενός συγκεκριμένου μορφήματος σε περιβάλλον X είναι {χ}, τότε η γραφηματική πραγμάτωση του ίδιου μορφήματος σε περιβάλλον Ψ είναι πάλι {χ}.

➤ Η αρχή του σημασιολογικού διαχωρισμού

Οι ομόηχες λέξεις διαφοροποιούνται ορθογραφικά, έτσι ώστε η διαφοροποίηση αυτή να προσδιορίζει την επιθυμητή σημασία της λέξης. Η λέξη /filo/ για παράδειγμα έχει τρεις ορθογραφικές πραγματώσεις, ανάλογα με τη σημασία της κάθε φορά:

1. /filo/= {φύλο} (το)
2. /filo/= {φύλλο} (το)
3. /filo/= {φίλο} (τον, στον, κ.λ.π.)

Οι συμβάσεις που βασίζονται στην αρχή αυτή είναι σχετικά περιορισμένες. Παρόλα αυτά, η αρχή του σημασιολογικού διαχωρισμού είναι από τις αρχές που οι υποστηρικτές συντηρητικών εκδοχών της ιστορικής ορθογραφίας επικαλούνται συχνότερα.

Τέλος, προς αποφυγή παρανοήσεων, όπως επισημάνει ο Γκότοβος (1992:30) πέρα από τις βασικές ορθογραφικές συμβάσεις – όπως για παράδειγμα η σύμβαση για το πλήθος και το είδος των γραφημάτων του αλφαβήτου – οι οποίες είναι αρκετά συντηρητικές με την έννοια της αντοχής στο χρόνο, η ορθογραφία ως περιοχή σχολικής μάθησης υπόκειται σε μεταρρυθμιστικές πιέσεις με κατεύθυνση την εκλογίκευσή της. Αυτές τις μεταρρυθμιστικές πιέσεις-προσπάθειες θα μελετήσουμε στην επόμενη ενότητα.

1.2.3 Ορθογραφική μεταρρύθμιση (απλοποίηση ορθογραφικού συστήματος)

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει πολλάκις, η ιστορικότητα της ορθογραφίας διατηρείται στην πορεία της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα όσο απομακρυνόμαστε χρονικά από τη κλασική αρχαιότητα να παραβιάζεται όλο και περισσότερο η αρχή της αμφιμονοσημαντότητας. Έτσι, η διαδικασία εκμάθησης της ορθογραφίας της νέας ελληνικής γλώσσας είναι αρκετά δύσκολη. Για το λόγο αυτό, ήδη από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα έχουν γίνει πολλές συζητήσεις για την ανάγκη μεταρρύθμισης της ορθογραφίας. Αναμφίβολα, υπήρχαν, όπως και εξακολουθούν άλλωστε να υπάρχουν, θετικές και αρνητικές απόψεις. Οι αλλαγές που έχει υποστεί η ελληνική γλώσσα είναι εμφανείς αν αναλογιστούμε την εξάλειψη του πολυτονικού συστήματος και τη καθιέρωση της δημοτικής έναντι της καθαρεύουσας. Ωστόσο, το ζήτημα της απλοποίησης της ορθογραφίας έρχεται και φεύγει αν τακτά χρονικά διαστήματα. Επί δεκαετίες ολόκληρες δεν έχει αναληφθεί καμία επίσημη πρωτοβουλία, με αποτέλεσμα ο μέσος μητρικός ομιλητής να βρίσκεται σε ορισμένες περιπτώσεις σε πλήρες αδιέξοδο. Το πρόβλημα είναι ακόμα πιο σοβαρό στη σχολική πράξη καθώς τα διδακτικά εγχειρίδια παρουσιάζουν την ίδια λέξη με διαφορετικές ορθογραφίες και έτσι ο μαθητής, όπως συχνά και ο εκπαιδευτικός, περιέρχεται σε αμηχανία.

Η δημοσίευση, το 1998, δύο μεγάλων νεοελληνικών λεξικών, του «Λεξικού της νέας ελληνικής γλώσσας» του Γ. Μπαμπινιώτη και του «Λεξικού της κοινής νεοελληνικής» του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη, έφερε ξανά στην επιφάνεια το ορθογραφικό μας πρόβλημα.

Εξαιτίας των συσσωρευμένων προβλημάτων που δημιουργούσε η πολύπλοκη αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, κρίθηκαν απαραίτητες και εισήχθησαν τελικά (σιγά-σιγά και όχι πάντοτε χωρίς αντιδράσεις) ορισμένες απλοποιήσεις, οι οποίες, χωρίς να διακόπτουν τη συνέχεια της ορθογραφικής παράδοσης, βοηθούν σήμερα στην ευκολότερη εκμάθηση του ορθογραφικού συστήματος της νέας ελληνικής. Έτσι, στην αυστηρή και άκαμπτη αρχή της ιστορικής ορθογραφίας, η οποία ορθογραφούσε «τραυώ» (επειδή προέρχεται από το ταυρίζω <ταύρ(ος) -ίζω) κλπ. ήρθε να αντιπαρατεθεί η απλοποιημένη ιστορική ορθογραφία «τραβώ». Η σημερινή κατάσταση είναι η κατάληξη ενός προβληματισμού που ξεκίνησε ήδη τον 16ο αιώνα, αλλά τα αποτελεσματικότερα βήματα έγιναν στον αιώνα μας.

Ξεκινώντας από τις επιτυχημένες προσπάθειες του Μανόλη Τριανταφυλλίδη να εισαγάγει απλουστεύσεις στην ορθογραφία και να ενοποιήσει τις πολλαπλές γραφές που εμφανίζονταν την εποχή του, περάσαμε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, οπότε και εφαρμόστηκαν νέες

απλοποιήσεις (κατάργηση της διαφορετικής ορθογράφησης της υποτακτικής, ενοποίηση της ορθογράφησης των παραθετικών) και καταλήξαμε το 1982 στην κατάργηση του πολυτονικού συστήματος.

Οι αρχές της απλοποιημένης ιστορικής ορθογραφίας που ισχύουν σήμερα είναι οι ακόλουθες:

- λέξεις αρχαίες (ή ελληνοιστικές) ορθογραφούνται όπως στην αρχαία ελληνική, π.χ. παίζω (<αρχ. παίζω), φυλή (<αρχ. φυλή), χώρα (<αρχ. χώρα). Όταν στα αρχαία ελληνικά εμφανίζονται δύο ή περισσότερες γραφές, προτιμάται η απλούστερη γραφή, π.χ. φάκελος (<αρχ. φάκελος, αλλά και φάκελλος). Δεν σημειώνεται η υπογεγραμμένη. Βέβαια, σύμφωνα με τον Τομπαΐδη (*Ορθογραφική πειθαρχία: είτε συμφωνούμε είτε διαφωνούμε*) για τον Νεοέλληνα δεν είναι και εύκολη διαδικασία να αναγνωρίσει ποιες λέξεις είναι αρχαίες και ποιες νέες.
- λέξεις που η ετυμολογική τους σχέση με τα αρχαία ελληνικά δεν είναι φανερή, ορθογραφούνται με τον απλούστερο τρόπο, π.χ. τραβώ (<μσν. τραβώ, τραβίζω <ταυρίζω <ταύρ(ος) -ίζω).
- δάνειες λέξεις από την ελληνοιστική εποχή και μετά ορθογραφούνται απλοποιημένες. Ο κανόνας αυτός ισχύει και για τα ελληνοιστικά δάνεια από τα λατινικά ή από άλλες γλώσσες, π.χ. καβαλάρης (<ελνστ. καβαλλάριος <λατ. caballarius), ροδάκινο (<μσν. ροδάκινον <ελνστ. δωράκινον <λατ. duracinum)· καβγάς (<τουρκ. kavga)· νέφτι (<τουρκ. nefit). Εξαίρεση αποτελούν ελληνοιστικά δάνεια από τα εβραϊκά, καθώς η ελληνοιστική γραφή τους παγιώθηκε λόγω της ευρείας χρήσης τους στην εκκλησιαστική γλώσσα, π.χ. Σάββατο (<ελνστ. Σάββατον <εβρ. shabbath).
- όλα τα νεότερα δάνεια από την ελληνοιστική εποχή και μετά ορθογραφούνται κατά τον απλούστερο τρόπο, π.χ. ακουμπώ (<μσν. ακουμπώ, ακουμπίζω <λατ. accumbo)· καπέλο (<ιταλ. cappello)· σοφέρ (<γαλλ. chauffeur). Ο Μπαμπινιώτης, υποστηρίζει ότι με τις ξένες λέξεις που πέρασαν στη γλώσσα μας, οι οποίες παλαιότερα γράφονταν ιστορικά / ετυμολογικά, όπως δηλαδή στη γλώσσα από την οποία προέρχονταν, «άρχισε βαθμηδόν να εφαρμόζεται όλο και περισσότερο η αρχή της απλογραφίσεως». Η απλοποίηση αυτή στη γραφή των ξενικής προέλευσης λέξεων υπήρξε αναγκαία, γιατί δεν είναι δυνατό να χρειάζεται ο Νεοέλληνας να ξέρει καλά ξένες γλώσσες (ιταλικά, γαλλικά κ.ά.) και λατινικά, για να γράφει ορθά λέξεις στα

νέα ελληνικά, για παράδειγμα κασέτα, μακέτα, κασκέτο, πακέτο, πιατέλα, μπισκότο, καπέλο, κοπέλα, ακουμπώ, τσιρότο, κανέλα, πίτα κτλ.

- τα αντιδάνεια (οι λέξεις, δηλαδή, που δέχτηκε η ελληνική από κάποια γλώσσα, οι οποίες όμως ήταν δάνεια στη γλώσσα αυτή από παλαιότερη περίοδο της ελληνικής) ορθογραφούνται με βάση τους κανόνες που ισχύουν και για τα υπόλοιπα δάνεια, π.χ. γρέγος (<βεν. grego <ιταλ. greco <λατ. Graecus <αρχ. Γραικός)· τσιρότο (<ιταλ. cerotto <λατ. cerotum <ελνστ. *κηρωτόν, αρχ. κηρωτή).

- λόγια δάνεια από ξένες γλώσσες που ανάγονται σε αρχαία ελληνικά στοιχεία ορθογραφούνται με βάση την αρχαία ελληνική ορθογραφία. Έτσι ορθογραφούμε γλυκερίνη (λόγ. <γαλλ. glycerine <αρχ. γλυκερ(ός) -ine = -ίνη)· φυτολογία (λόγ. <γαλλ. phytologie < phyto- < αρχ. φυτό(ν) + -logia < αρχ. -λογία). Το ίδιο συμβαίνει και στις περιπτώσεις λόγων αντιδανείων, π.χ. γορίλλας (λόγ. αντδ. <νλατ. gorilla < ελνστ. Γορίλλαι).

- λέξεις που έχουν δεχθεί παρετυμολογική επίδραση άλλων λέξεων ακολουθούν συνήθως την ορθογραφία των τελευταίων, π.χ. εφτάζυμος <αυτόζυμος παρετυμ. εφτά· κλεισούρα <ύστερο λατ. clausura παρετυμ. κλεισ- (κλείνω)· πολυθρόνα <ιταλ. poltrona παρετυμ. πολύς + θρόνος.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολλοί μητρικοί ομιλητές οι οποίοι βλέπουν με επιφύλαξη, ή με παντελή άρνηση, κάθε προσπάθεια απλούστευσης και εκλογίκευσης του ορθογραφικού συστήματος της νέας ελληνικής, ακόμα και όταν αναγνωρίζουν ότι ταλαιπωρούνται ασκόπως οι μαθητές (Χαραλαμπίδης, 2001). Ο Χαραλαμπίδης (2001) επισημάνει πως η γραφή «θεωρείται άμεσα ή έμμεσα ως «ιερή υπόθεση» που πρέπει να παραμείνει για ιστορικούς και εθνικούς λόγους άθικτη». Αυτό είναι το κύριο επιχείρημα όσων αντιστέκονται σε οποιαδήποτε ορθογραφική μεταρρύθμιση-απλοποίηση. Ωστόσο, ο Παπαναστασίου (2001) αναφέρει σχετικά με το θέμα της γλώσσας και της ορθογραφίας, «από επιστημονική άποψη, γλώσσα και ορθογραφία είναι δύο πράγματα που δεν πρέπει να συγχέονται. Αυτό σημαίνει ότι η εισαγωγή ορθογραφικών ρυθμίσεων ή τροποποιήσεων δεν θίγει την ουσία της γλώσσας, καθώς αφορά μόνο τη γραπτή της αναπαράσταση. Τέτοιες ορθογραφικές τροποποιήσεις αντιμετωπίστηκαν και αντιμετωπίζονται όμως με ιδιαίτερο σκεπτικισμό, στο σημείο μάλιστα να τους αποδίδονται διαστάσεις που στην πραγματικότητα δεν θα μπορούσαν ποτέ να έχουν: δυστυχώς δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας πάσχει, επειδή καταργήθηκε το πολυτονικό σύστημα γραφής της νέας ελληνικής. Και ναι μεν ο σκεπτικισμός μπορεί εν μέρει να δικαιολογηθεί όταν

εκφράζεται από έναν απλό ομιλητή που νιώθει ότι θίγεται η προσωπική του άποψη για τη γλώσσα, είναι όμως παντελώς αδικαιολόγητος όταν εκφράζεται από επιστήμονες που γνωρίζουν τις πραγματικές διαστάσεις του φαινομένου» .

1.2.4 Η κατάκτηση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος

Η αξία της μάθησης της ορθογραφημένης γραφής σήμερα φαίνεται να αμφισβητείται περισσότερο από ποτέ. Η μάθηση της ορθογραφημένης γραφής δεν έχει βρει το ρόλο που της αναλογεί στην εκπαιδευτική διαδικασία παρότι συχνά αναλώνεται αξιοσημείωτος χρόνος και ενέργεια στη διδασκαλία της.

Η εκμάθηση της ορθογραφίας είναι μια σύνθετη αναπτυξιακά δεξιότητα, καθώς δεν πρέπει ένα παιδί να αντιστοιχεί μόνο φωνήματα προς γραφήματα (αφού όπως είδαμε δεν αρκεί, λόγω της επικράτησης της ιστορικής ορθογραφίας), αλλά να μάθει και μια σειρά από συνδυαστικούς κανόνες, εξαιρέσεις εξαιτίας των προσφυμάτων, της αφομοίωσης και του δανεισμού λέξεων από άλλες γλώσσες. Η ανίχνευση της διαδικασίας κατάκτησης του ορθογραφικού συστήματος συνδέεται άμεσα με τον προβληματισμό σχετικά με τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Έχει ενδιαφέρον, συνεπώς, να παρουσιαστούν οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται για την επαρκή κατάκτηση ενός ορθογραφικού συστήματος.

Η εκμάθηση της ορθογραφίας ως σύνθετης διαδικασίας (Lennox & Siegel, 1994:93) (όπως αναφ. σε Ιγνατιάδου, 2008:16) απαιτεί το συνδυασμό πολλών γλωσσικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, απαιτεί φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, γνώση των κανόνων που διέπουν το ορθογραφικό σύστημα της γλώσσας και γνώση της ιστορικής ορθογραφίας (Διαμαντή, 2010:107). Η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση συνιστούν τους δύο πιο σημαντικούς τομείς γνώσης που μαζί με τους άλλους παράγοντες συντελούν στην ορθογραφημένη γραφή της νεοελληνικής γλώσσας. Αυτά θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε στη συνέχεια, τη σχέση δηλαδή της ορθογραφικής ανάπτυξης και της φωνολογικής επίγνωσης και στη συνέχεια τη σχέση της ορθογραφικής ανάπτυξης και της μορφολογικής επίγνωσης.

Κρίνω σκόπιμο σ' αυτό το σημείο, να αναφερθούν –έστω συνοπτικά- τα στάδια της ορθογραφικής ανάπτυξης του παιδιού. Οι απόψεις των ειδικών για την ακολουθία και την ακολουθία των

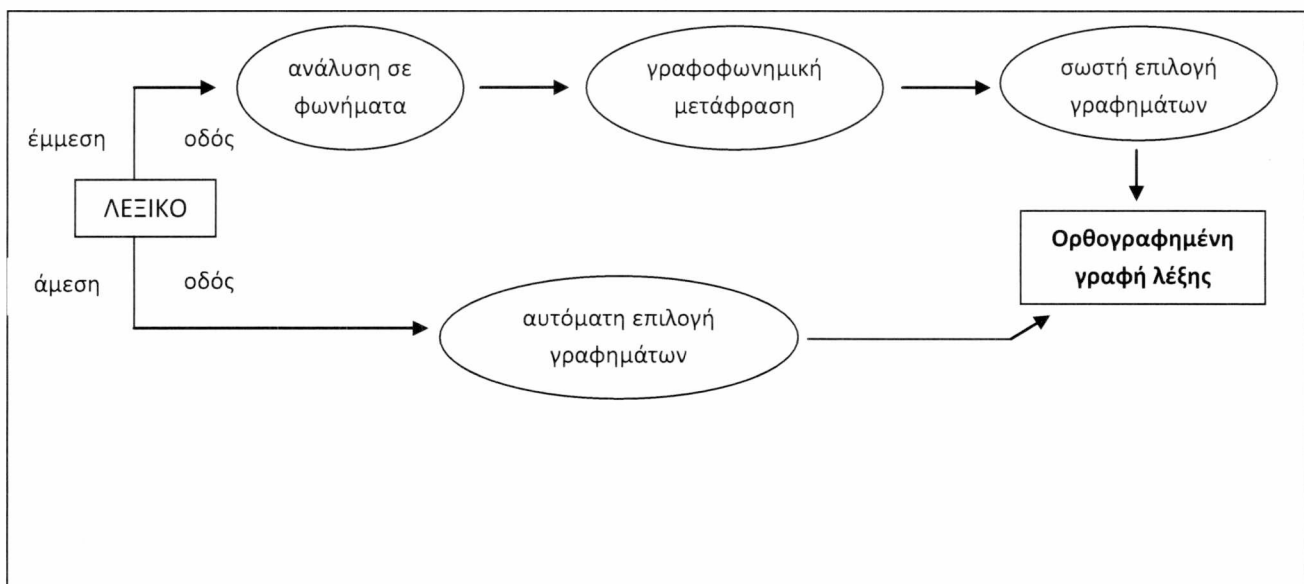
σταδίων στα παιδιά ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό. Η Παντελιάδου (2011:285-288) παραθέτει τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας σύμφωνα με την Ehri (1987), τη Frith (1985), και την Bailet (1991).

Πίνακας 3. Εξελικτικά μοντέλα της ορθογραφικής δεξιότητας

Frith (1985)	Ehri (1987)	Bailet (1991)
Λογογραφική φάση	Στάδιο(0):επινοημένη γραφή με γνώση γραμμάτων	Προφωνημική Ορθογραφία
Αλφαβητική φάση	Στάδιο(1):ορθογραφία με γραφοφωνημική μετάφραση	Πρώιμη φωνημική Ορθογραφία
Ορθογραφική φάση	Στάδιο(2):ορθογραφία βάσει μορφολογικών κανόνων	Ονομασία γραμμάτων
		Μεταβατική ορθογραφία
		Παραγωγική ορθογραφία

Δεν θεωρώ σκόπιμο, να εξετάσουμε βαθύτερα τα στάδια της ορθογραφικής ανάπτυξης, εφόσον, αυτό που πραγματευόμαστε είναι η σχέση της ορθογραφικής ανάπτυξης με τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση. Ωστόσο, αξίζει, να εστιάσουμε την προσοχή μας στο επόμενο μοντέλο για τη διαδικασία ορθογραφίας που βασίζεται στο U. Frith (1980) (όπως αυτό αναπαριστάται από την Παντελιάδου, 2011:284).

Πίνακας 4. Μοντέλο για τη διαδικασία της ορθογραφίας (U. Frith, 1980).



Όπως προκύπτει, από το παραπάνω σχήμα, για να γράφει ορθογραφημένα το παιδί ακολουθεί δύο δρόμους, ανάλογα με τις φωνολογικές απαιτήσεις των λέξεων.

1.2.5 Ορθογραφική ανάπτυξη & φωνολογική επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση αφορά στην ικανότητα που επιτρέπει την αναγνώριση και τον συνειδητό χειρισμό των φωνολογικών χαρακτηριστικών των γλωσσικών μονάδων (Gombert, 1992) (όπως αναφ. σε Διαμαντή, 2010:107-108). Λέγοντας φωνολογική επίγνωση εννοούμε δύο πράγματα : (α) τη συνειδητότητα μεγάλων φωνολογικών μονάδων , όπως είναι οι συλλαβές (π.χ. κα-πνός). Αυτή αναφέρεται ως συλλαβική επίγνωση. Και (β) τη συνειδητότητα των ελάχιστων μονάδων της άρθρωσης του λόγου, που είναι οι φθόγγοι, στους οποίους πρωτίτερα αναφερόμασταν ως φωνήματα (π.χ. /k-a-p-n-o-s/).

Η ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας χρειάζεται τη συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης, γιατί αποτελεί τη βάση της φωνογραφημικής αντιστοίχισης. Η φωνολογική επίγνωση επιτρέπει σε εκείνον που γράφει μια λέξη να αναγνωρίζει τους μεμονωμένους ήχους της λέξης και να τους αποτυπώνει στη γραφή με τα αντίστοιχα γραφήματα. Ως αποτέλεσμα της φωνογραφημικής αντιστοίχισης, η φωνολογική γραφή της λέξης είναι σωστή, δηλαδή όταν διαβάζεται η γραμμένη λέξη ακούγεται σωστά ακόμα κι αν δεν είναι γραμμένη με τον συμβατικό τρόπο (Διαμαντή, 2010:108-109), κάτι που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

Η μελέτη της επίδρασης της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και της ορθογραφικής ικανότητας των ελληνόπουλων ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 από τον Πόρποδα. Όπως αναφέρει η Διαμαντή (2010:110), ο Porpodas (1989b, 1990) μελέτησε την υπόθεση ότι η γραφή βασίζεται στην εφαρμογή κανόνων φωνογραφημικής αντιστοιχίας. Αυτό που έκανε ο Πόρποδας ήταν το εξής: ζήτησε από μαθητές Α' και Δ' Δημοτικού να διαβάσουν και να γράψουν τρεις κατηγορίες λέξεων : (α) μια λίστα με απλές λέξεις που γράφονται με την αντιπροσώπευση της φωνολογικής τους ταυτότητας με γραφήματα βάσει των κανόνων της φωνογραφημικής αντιστοιχίας, (β) μια λίστα από περίπλοκες λέξεις των οποίων η ορθογραφημένη γραφή βασίζεται στη γνώση της ιστορικής ορθογραφίας τους και (γ) μια λίστα με ψευδολέξεις, δηλαδή ψεύτικες, φτιαχτές λέξεις, που σχηματίστηκαν αλλάζοντας το αρχικό σύμφωνο των πραγματικών λέξεων. Οι ψευδολέξεις μπορούσαν να διαβαστούν και να γραφτούν με τη χρήση των κανόνων φωνογραφημικής αντιστοιχίας. Οι μαθητές της Δ' τάξης χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: (1) ομάδα

μαθητών με καλό αναγνωστικό και ορθογραφικό επίπεδο, (2) ομάδα μαθητών με καλό αναγνωστικό αλλά χαμηλό ορθογραφικό επίπεδο και (3) ομάδα μαθητών με χαμηλό αναγνωστικό και ορθογραφικό επίπεδο. Στην Α' τάξη, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, (1) ομάδα μαθητών με καλό αναγνωστικό και ορθογραφικό επίπεδο και (2) ομάδα μαθητών με χαμηλό αναγνωστικό και ορθογραφικό επίπεδο. Συνοπτικά, τόσο οι μαθητές των ομάδων της Δ' όσο και της Α' τάξης έδειξαν ότι τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη τους ήταν φωνολογικά αποδεκτά, δηλαδή οι φθόγγοι των λέξεων αποτυπώθηκαν στη πλειονότητά τους με το κατάλληλο γράφημα, χωρίς να αλλοιώνεται η φωνολογική ταυτότητα της λέξης (ή της ψευδολέξης) (Διαμαντή, 2010:112). Όλες οι ομάδες έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στην περίπτωση των περίπλοκων λέξεων, κυρίως εδώ δυσκολεύτηκαν οι μαθητές της Α' τάξης και τόσο του υψηλού όσο και του χαμηλού επιπέδου. Το συμπέρασμα από τη μελέτη αυτή ήταν ότι « η ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων των ελληνόπουλων στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στα φωνολογικά χαρακτηριστικά του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Οι κανόνες φωνογραφημικής αντιστοιχίας εφαρμόζονται τόσο από τα ελληνόπουλα της Α' τάξης όσο και από εκείνα της Δ'.» (Διαμαντή, 2010:115).

Η έρευνα των Aidinis και Nunes (2001) (όπως αναφ. σε Διαμαντή, 2010:114) κατέστησε σαφές το γεγονός ότι η φωνολογική επίγνωση δεν αποτελεί ενιαίο φαινόμενο, αλλά διακρίνεται σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο, και ,επιπρόσθετα ότι η επίγνωση της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία λέξεων και προτάσεων κατά τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Όμως, όπως επισημάνει η Διαμαντή (2010:115), «η συγχρονική ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε δε μπορεί να αποκαλύψει τη φύση της σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και ορθογραφικής ικανότητας». Δηλαδή, επειδή η φωνολογική επίγνωση μετρήθηκε ταυτόχρονα με την ορθογραφική επίδοση, δεν μπορούμε από τη μελέτη αυτή να συμπεράνουμε αν η καλή φωνολογική επίγνωση οδηγεί σε καλή ορθογραφική επίδοση ή αν οι δεξιότητες έχουν αναπτυχθεί παράλληλα και εξαρτώνται από κάποιον άλλον παράγοντα , χωρίς να επηρεάζει άμεσα η μία την άλλη (Διαμαντή, 2010:116-117).

Ο Γκότοβος (1992:34-35), αναφέρεται στη φωνολογική επίγνωση με τον όρο «φωνημική ενημερότητα» και σχολιάζει αξιέπαινα τη προσπάθεια του Πόρποδα (1989, 1990) να μελετήσει τη σύνδεση της ικανότητας της ορθογραφίας με τη φωνημική ενημερότητα.

Ο Γκότοβος (1992:35), θεωρεί πως «η υπόθεση της φωνημικής ενημερότητας έχει μικρή εμβέλεια» και παραθέτει τους εξής λόγους:

- θεωρεί πως έχει αξία μόνο για την πρώτη τάξη του δημοτικού, όπου η φωνημική ενημερότητα μπορεί να θεωρηθεί «ανεξάρτητη μεταβλητή» ως προς την ορθογραφική συμπεριφορά.
- Η ορθογραφία της ελληνικής διέπεται από πολλαπλές ορθογραφικές αρχές. Η φωνημική ενημερότητα είναι λογικό να συνδέεται με τη φωνητική ορθογραφική αρχή, με βάση την οποία ρυθμίζονται οι πάγιες αντιστοιχίες φωνημάτων και γραφημάτων. Η γνώση όμως της φωνημικής δομής των λέξεων δεν μπορεί να αποτελέσει κριτήριο για την επιλογή μιας γραφηματικής πραγμάτωσης.
- Η φωνημική ενημερότητα, ως γνώση της φωνημικής δομής των λέξεων, είναι ουσιαστικά μια ενδιάμεση μεταβλητή γνωστικού τύπου.

Επιπλέον, ο Γκότοβος (1992:36) επισημαίνει πως « το πρόβλημα της ορθογραφίας στην ελληνική γλώσσα βρίσκεται όχι τόσο σε επίπεδο φωνολογικό (γνώση φωνημικής δομής των λεκτικών συνόλων), όσο κυρίως στο επίπεδο της μορφολογίας», αυτό θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

1.2.6 Ορθογραφική ανάπτυξη & μορφολογική επίγνωση

Η ορθογραφία δεν είναι πάντοτε προβλέψιμη από τη φωνολογία. Γίνεται περισσότερο προβλέψιμη όταν βασίζεται στη μορφολογία , παρ' ότι κάποιες δυσκολίες παραμένουν (π.χ. το φώνημα /i/ στις καταλήξεις είναι προβλέψιμο , ενώ δεν είναι προβλέψιμο όταν βρίσκεται μέσα στο θέμα) (Ιγνατιάδου,2008). Με άλλα λόγια, η φωνολογική επίγνωση/ενημερότητα, αν και σημαντική, δεν αρκεί για την ορθογραφημένη γραφή. Η γνώση της σύνταξης και της μορφολογίας είναι σημαντική για την ικανότητα της ορθογραφημένης γραφής, ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία σε επίπεδο μορφημάτων (Bryant, Nunes & Aidinis, 1999:112) (όπως αναφ. σε Ιγνατιάδου,2008). Όπως, είδαμε να υποστηρίζει και ο Γκότοβος (1992), το πρόβλημα της ελληνικής ορθογραφίας βρίσκεται σε μορφολογικό επίπεδο και όχι τόσο σε φωνολογικό.

Η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τη μορφημική δομή των λέξεων (Carlisle, 1995) (όπως αναφ. σε Δουκλιάς &

Κωνσταντίδου, 2010:123), δηλαδή τα μορφήματα από τα οποία αποτελείται και τις σημασίες που αυτά συνεισφέρουν στη συνολική σημασία της λέξης.

Σύμφωνα με τους Bryant, Nunes and Aidinis (1999:114-117), (όπως αναφ. σε *Ιγνατιάδου, 2008:22*) η μορφολογία μπορεί να καθορίσει την ορθογραφία : (α) όταν πρέπει να αποφασίσει μεταξύ δύο ή περισσότερων αποδεκτών τύπων (π.χ. {ο} ή {ω}), (β) στη περίπτωση γραφής φωνημάτων που δεν προφέρονται και (γ) στη περίπτωση γραφής φωνημάτων που παραβιάζουν τους κανόνες αντιστοιχίας γραφημάτων –φωνημάτων. Ο Γκότοβος (1992:26-30), όπως αναλυτικά είδαμε παραπάνω, συμπεριλαμβάνει στη μορφολογική επίγνωση την ετυμολογική αρχή, την γραμματική αρχή, την αρχή της αναλογίας και τη μορφολογική αρχή. Ουσιαστικά, η μορφολογική επίγνωση συμπεριλαμβάνει όλες τις ορθογραφικές αρχές εκτός από τη φωνηματική αρχή.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για τη μορφολογική επίγνωση σε σχέση με την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας είναι μάλλον περιορισμένα (*Δρουκλιάς & Κωνσταντίδου, 2010:133*). Παρόλο αυτά, οι σχετικές έρευνες διεθνών καταδεικνύουν ότι η μορφολογική επίγνωση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η σημασία της μορφολογικής επίγνωσης και ο ρόλος των μορφολογικών στρατηγικών στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής έχει αναδειχθεί και από έρευνες στην ελληνική γλώσσα (*Aidinis, 1998, Αϊδίνης, 2001, Chliounaki & Bryant, 2002*) (όπως αναφ. σε *Δρούκλιας & Κωνσταντίδου, 2010:133*).

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα στον ελληνικό χώρο, έχει επισημάνει τον σημαντικό ρόλο των μορφημάτων και των μορφολογικών στρατηγικών στην ανάπτυξη του γραμματισμού και ειδικότερα της ορθογραφημένης γραφής (*Aidinis, 1998 Διακογιώργη, Μπάρης & Βαλμάς, 2005*) (όπως αναφ. σε *Δουκλιάς & Κωνσταντίδου, 2010:133*). Οι έρευνες αυτές δείχνουν πως τα παιδιά της Α' δημοτικού χρησιμοποιούν τρεις στρατηγικές –τουλάχιστον- για να γράφουν σωστά : (α) τη φωνολογική, (β) τη μορφολογική και (γ) την απομνημόνευση. Η χρήση της μορφολογικής στρατηγικής βελτιώνεται με την ανάπτυξη. Έτσι, μέχρι τη τελευταία τάξη του δημοτικού τα λάθη στις κατάληξεις μειώνονται. Ειδικότερα, οι Bryant, Nunes and Aidinis (1999) (όπως αναφ. σε *Δουκλιάς & Κωνσταντίδου, 2010:132*), διέκριναν τα παιδιά σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα παιδιά που χρησιμοποιούν συστηματικά έναν μόνο τρόπο για να αποδίδουν κάθε φθόγγο, ανεξαρτήτως γραμματικής φύσεως του φθόγγου (π.χ. {ο} ή {ω}, αν είναι κατάληξη ονόματος ή αν είναι κατάληξη ρήματος), συνήθως τα παιδιά αυτής της κατηγορίας είτε είναι ρήμα είτε ουσιαστικό επιλέγουν το {ο}. Στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν τα παιδιά που χρησιμοποιούν

εναλλακτικούς τρόπους γραφής για κάθε φθόγγο, αλλά αδιακρίτως (π.χ. στη περίπτωση του καταληκτικού φθόγγου /o/, τα παιδιά χρησιμοποιούν τότε {ο} ή {ω} είτε πρόκειται για ρήμα, είτε για ουσιαστικό). Και η τρίτη και τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει τα παιδιά που εφαρμόζουν σωστά τη μορφολογική διάκριση και χρησιμοποιούν για κατάληξη ρήματος {ω} και κατάληξη ονόματος {ο}. Συγκεκριμένα, όπως αναλύουν οι Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου (2010), οι Bryant και συνεργάτες παρατήρησαν πως η τακτική των παιδιών της πρώτης κατηγορίας μειώνεται απότομα μετά τη Β' τάξη, ενώ η τακτική των παιδιών της δεύτερης κατηγορίας ελαττώνεται φανερά μετά την Γ' τάξη. Συνεπώς, μόνο στη Δ' και Ε' τάξη τα ορθογραφικά μοτίβα που ακολουθούνται από παιδιά δείχνουν σαφή επίγνωση της επίδρασης της μορφολογίας στην ορθογραφημένη γραφή (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010).

Σύμφωνα με Διακογιώργη, Μπαρή και Βαλμά (2005), όπως αναφέρουν οι Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου (2010), η χρήση των φωνολογικών στρατηγικών θεωρείται καθοριστική για την ορθογραφική επίδοση των παιδιών της Α' τάξης, κάτι το οποίο είδαμε παραπάνω να ισχυρίζεται και ο Γκότοβος (1992:35). Ωστόσο, στη Β' τάξη εμφανίζονται σταδιακά οι μορφολογικές στρατηγικές, οι οποίες συνυπάρχουν με της φωνολογικές, χωρίς όμως να υπερισχύει κάποια από τις δύο. Από την Γ' τάξη και έπειτα, η χρήση των μορφολογικών στρατηγικών αυξάνεται βαθμιαία, γεγονός αναμφίβολα φυσικό, καθώς τότε ξεκινάει και η ουσιαστική γραμματική εκπαίδευση. Καθώς, λοιπόν, τα παιδιά αποκτούν μορφολογική επίγνωση, αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης εσωτερικής δομής των λέξεων και έτσι μαθαίνουν γιατί {ο} και όχι {ω} ως καταληκτικός φθόγγος σε ένα ουσιαστικό.

1.3 Η έννοια του λάθους

Ό,τι δεν είναι «σωστό», θεωρείται «λάθος», θα μπορούσε κάποιος εύκολα να συλλογιστεί. Ωστόσο, τι είναι αντικειμενικά σωστό και τι λάθος είναι δύσκολο κάποιες φορές στη γλώσσα να αποσαφηνιστεί, παρά τη πληθώρα κανόνων που υπάρχουν προκειμένου να οριοθετηθεί η καθεμία έννοια.

Κατά τα παλαιότερα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης, το λάθος ήταν συμβεβλημένο με τη μη επαρκή γνώση του μαθητή στο ανάλογο μάθημα, και επιβαλλόταν κάποιου είδους τιμωρία, όπως είδαμε και για την ορθογραφία πρωτύτερα. Κατά τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, το λάθος

είναι ο μόνος τρόπος να αντιληφθεί ο δάσκαλος τι ξέρει, τι έχει καταλάβει και τι όχι το παιδί (Μήτσης, 2004). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Κασσωτάκης και Φλουρής (2005) «η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι σ' όσους διαπράττουν λάθη δε πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι απορριπτική ή προσβλητική». Το λάθος, συνεπώς, πρέπει να αξιοποιείται για να υποβοηθηθεί ο μαθητής, που το διαπράττει, δηλαδή να αντιμετωπίζεται ως πηγή μάθησης τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό (βλ. Διδακτική αξιοποίηση του λάθους).

1.3.1 Γλωσσικά λάθη

Σύμφωνα με τους Θεοδοροπούλου και Παπαναστασίου (2001) «ως γλωσσικό λάθος θα μπορούσε να οριστεί κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα». Ωστόσο, αυτός ο ορισμός δεν φαίνεται επαρκής, αλλά μάλλον σχετικός καθώς προκύπτουν διάφορα ζητήματα-προβλήματα, όπως για παράδειγμα, γιατί αυτό να θεωρείται νόρμα και το άλλο, τι είναι πρότυπο και τι οι κανόνες.

Καταρχάς, για την νόρμα η Κακριδή (2005) επισημαίνει πως : «πρόκειται ουσιαστικά για ρυθμιστική αντιμετώπιση της γλώσσας, προφορικής και γραπτής». Για το λόγο αυτό τη διαχωρίζει σε : (α) εθνική (π.χ. η νόρμα της κοινής νέας ελληνικής), (β) τοπική (π.χ. η νόρμα της κρητικής διαλέκτου), (γ) περιστασιακή (το είδος δηλ. της γλώσσας που θεωρείται το καταλληλότερο για μια περίπτωση) και (δ) σχολική (η ακριβής μορφή που διδάσκεται στα σχολεία). Η Κακριδή υποστηρίζει πως σε επίπεδο οργανωμένου συνόλου (π.χ. κράτους) η νόρμα συμπίπτει συνήθως με την επίσημη εθνική γλώσσα και καθορίζει την εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική: υπάρχει ένα «πρότυπο» ή «υπόδειγμα» γλώσσας, το οποίο πρέπει να μάθουν να χειρίζονται οι μαθητές, για να είναι κοινωνικά αποδεκτές ορισμένες χρήσεις της γλώσσας τους, κυρίως η σχολική και γενικότερα η επίσημη γραπτή.

Αν και οι όροι «πρότυπο» ή και «υπόδειγμα» έχουν αξιολογική χροιά, από γλωσσολογική άποψη η νόρμα δεν υπερέχει από τις μη πρότυπες ποικιλίες. Οι λόγοι της επιλογής της μιας μορφής γλώσσας αντί της άλλης είναι καθαρά εξωγλωσσικοί: ιστορικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί. Ιστορικά, ως πρότυπη γλώσσα επιλέγεται συνήθως η μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιεί η εθνική, κοινωνική, ή γεωγραφική ομάδα που καταλαμβάνει και κατέχει την εξουσία και τους θεσμούς που της αντιστοιχούν (Κακριδή, 2005).

Η επιλογή όμως μιας ποικιλίας ως πρότυπης έχει σοβαρές επιπτώσεις στην περαιτέρω (γλωσσική) εξέλιξή της. Πιο συγκεκριμένα, η μορφή που επιλέγεται και χρησιμοποιείται ως νόρμα καλλιεργείται γενικά περισσότερο από τις μη πρότυπες ποικιλίες, καταγράφεται και κωδικοποιείται σε λεξικά και γραμματικές (Κακριδή, 2005). Ωστόσο, οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001), σχετικά με τη καταγραφή της νόρμας σε λεξικά και γραμματικές υποστηρίζουν πως σ' αυτά η μορφή της γλώσσας που παρουσιάζεται αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που εκείνα συντάχθηκαν. Δηλαδή, η νόρμα αλλάζει, καθώς νέα στοιχεία εισέρχονται σ' αυτή (που θεωρούνταν ίσως λάθος και τώρα πλέον όχι) και παλαιότερα εξέρχονται (λόγω αντικατάστασής τους από νέα, πιο σωστά πιθανότατα). Συνεπώς, παρουσιάζεται έτσι μια διάσταση ανάμεσα σε αυτό που χρησιμοποιεί η γλωσσική κοινότητα «ζωντανά» και σε μια στατική εικόνα της γλώσσας που προβάλλεται μέσα από αυτά τα εγχειρίδια (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001), άρα μεγάλο μέρος αυτών που λέγονται, αν κριθούν με βάση τα λεξικά και τις γραμματικές – που δεν εμπλουτίζονται- θεωρούνται (γλωσσικά) λάθη.

Συνεπάγεται από τα παραπάνω, πως ο ομιλητής και κατά συνέπεια ο μαθητής βρίσκεται σε ένα «αδιέξοδο», από τι στιγμή που η νόρμα, που σκιαγραφείται «λανθασμένα» στα εγχειρίδια στα οποία περιγράφεται, και δε γνωρίζει αν αυτό που λέει και πόσο μάλλον αυτό που γράφει είναι τελικά σωστό ή λάθος. Το σωστό με το λάθος, όπως προείπαμε, ελάχιστη απόσταση έχουν μεταξύ τους και τα πράγματα σε αυτό το τομέα είναι ρευστά –τουλάχιστον τώρα- και σχετικά. «Τρένο ή τραίνο, καινούριος ή καινούργιος», κανείς δε θα μπορούσε να δώσει μια σίγουρη απάντηση -τώρα- για το ποιος τύπος είναι σωστός και ποιος λανθασμένος, πρώτον γιατί οι σχετικοί κανόνες δεν επαρκούν(αν επαρκούσαν δε θα κάναμε λόγο για αυτά) και δεύτερον διότι δε γνωρίζει έπειτα από 20,50 και χρόνια τι θα συμβαίνει και ποιο θα επικρατήσει έναντι του άλλου. Σίγουρα, πάντως οι διπλοτυπίες δεν μπορούν να συνεχίσουν να υφίστανται λόγω της αρχής της οικονομίας.

Πάντως αξίζει να αναφερθεί πως το μεγαλύτερο μέρος των γλωσσικών μορφών που αποτελούν σε μια περίοδο τη νόρμα, ξεκίνησαν ως γλωσσικά λάθη, συνυπήρξαν στη συνέχεια με τις παλιότερες παγιωμένες μορφές και τελικά υπερίσχυσαν. Με αυτή την έννοια, θα μπορούσαμε πολλά λάθη που διαπιστώνονται ευρέως σήμερα να τα δούμε ως πρώιμους μάρτυρες επερχόμενων γλωσσικών αλλαγών (Νικηφορίδου, 2001).

Σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001) ένας τρόπος για να εξετάσουμε τα γλωσσικά λάθη είναι να τα εντάξουμε σε κατηγορίες.

Πιο συγκεκριμένα :

- λάθη που αφορούν το σύστημα (ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας)
 - λάθη στο φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο
 - λάθη στο μορφολογικό επίπεδο
 - λάθη στο συντακτικό επίπεδο
 - λάθη στο σημασιολογικό επίπεδο
 - λάθη στο λεξιλογικό επίπεδο
 - λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας

Στην κατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν λάθη που εμφανίζονται κυρίως στον προφορικό λόγο για την κατανόηση των οποίων είναι απαραίτητη η εμπλοκή κοινωνικών παραγόντων, με την έννοια της αλληλεπίδρασης πομπού και δέκτη.

- Και, λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας
 - Κατά κύριο λόγο σ' αυτή τη κατηγορία ανήκουν τα ορθογραφικά λάθη με τα οποία εκτενώς θα ασχοληθούμε παρακάτω. Να συνοψίσουμε εδώ όμως πως σύμφωνα με Θεοδοροπούλου και Παπαναστασίου (2001) τα ορθογραφικά λάθη οφείλονται στη λεγόμενη "ιστορική ορθογραφία" και είναι θέμα ατελούς εκμάθησης ή και συνειδητοποίησης των κανόνων που τη διέπουν.

Σύμφωνα με τον Μήτση (2004:176), τα λάθη μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: (α) σε λάθη περιεχομένου και (β) σε λάθη μορφής.

Τα λάθη περιεχομένου αφορούν τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο παραγόμενος λόγος πάσχει νοηματικά, ενώ είναι γραμματικά ορθός. Με τα λάθη μορφής εννοούμε τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο χρήστης παραβιάζει συγκεκριμένους γραμματικο-συντακτικούς ή ορθογραφικούς κανόνες της γλώσσας. Στη περίπτωση αυτή τα λάθη υποκατηγοριοποιούνται σε γραμματικά (λάθη σχετικά με την κλίση και τις καταλήξεις των λέξεων), συντακτικά (λάθη σχετικά με την παράθεση των λέξεων στο λόγο), και ορθογραφικά (λάθη που σχετίζονται προπαντός με την ορθογραφία της λεξιλογικής ρίζας/θέματος των λέξεων).

Πολύ σημαντικό θεωρώ να ξεκαθαρίσουμε πως διαχωρίζουμε τα λάθη, σε λάθη ικανότητας και σε λάθη εκ παραδρομής. Στη παρούσα εργασία, αναφερόμαστε στο πρώτο σκέλος, και εννοούμε πως ο μαθητής, δε κατέχει την απαραίτητη γνώση και όσες φορές και να το γράψει, θα το κάνει λάθος. Με τα λάθη εκ παραδρομής, υπάρχει ο παράγοντας «κατά λάθος» «μου/του ξέφυγε» που σημαίνει

πως έτυχε να κάνει λάθος πιθανότατα λόγω βιασύνης, και αν το γράψει ξανά, θα είναι σωστό. Για το λόγο αυτό, ασχολούμαστε περισσότερο, όπως φυσιολογικό είναι, με τη πρώτη κατηγορία.

1.3.2 Ορθογραφικά λάθη

Μιλήσαμε παραπάνω εκτενώς για το τι είναι ορθογραφία, όπως και προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε την έννοια του λάθους. Είδαμε πως τόσο οι Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001), όσο και ο Μήτσης (2004) κάνουν λόγο για τα ορθογραφικά λάθη ως κάποιας μορφής κατηγορίας λαθών. Βέβαια, τα ορθογραφικά λάθη, πλέον, θεωρούνται κατώτερης σημασίας από όλα τα υπόλοιπα. Αυτό είναι απολύτως φυσιολογικό, εφόσον υπάρχουν πολύ σοβαρότερα (π.χ. τα λάθη που δυσκολεύουν την επικοινωνία του δασκάλου με το γραπτό ενός μαθητή). Και όπως τονίσαμε παραπάνω, είναι πολύ δικαιολογημένο να μη χρίζουν άμεσης παρέμβασης. Ωστόσο, δε παύουν να είναι λάθη. Και αυτά τα λάθη έχουν ρίζες, τις οποίες οι περισσότεροι αποδίδουν, ως επί το πλείστον- στο γεγονός της ιστορικότητας της ορθογραφίας μας.

Σύμφωνα με τους Πρωτόπαπα και Σκαλούμπακα (2010:181), όταν κάποια λέξη γράφεται με λάθος τρόπο (διαφορετική ακολουθία γραμμάτων από εκείνη που είναι συμβατικά αποδεκτή), αυτό θεωρείται ένδειξη κάποιας δυσκολίας του μαθητή στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών. Η αιτιολόγησή τους είναι πως ίσως απουσιάζει κάποια πληροφορία, είτε γιατί ποτέ δεν ήταν γνωστή είτε γιατί προσωρινά δεν ανακτήθηκε.

Η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε γενικότερες αλλά και πιο ειδικές κατηγορίες έχει μακρά ιστορία στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, δεν υπάρχουν πολλές δημοσιευμένες εργασίες ή συστηματικές προσεγγίσεις στο θέμα αυτό. Ωστόσο, θα προσπαθήσουμε, βασιζόμενοι στους Πρωτόπαπα και Σκαλούμπακα (2010:182-186), με μια πρώτη προσέγγιση να παρατηρήσουμε τα βασικά επίπεδα ανάλυσης της αντιστοιχίας μεταξύ γραφημάτων – φωνημάτων και τα αντίστοιχα είδη λαθών.

Έτσι έχουμε:

- Φωνογραφημική αντιστοιχίση -> φωνολογικά λάθη

Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν οι περιπτώσεις για τις οποίες έγινε εκτενής λόγος στη **σελ: 12**. Δηλαδή ο φθόγγος [v] μπορεί να γραφτεί με το γράμμα {β} (π.χ. καράβι), με το συνδυασμό

γραμμάτων {ββ} (π.χ. Σάββατο) αλλά και με το γράμμα {υ} (π.χ. αυγή). Με βάση το φωνολογικό κριτήριο, οι γραφές «αβγή» ή «Σάβατο» είναι αποδεκτές, δεδομένου ότι ο ήχος που αντιστοιχεί δε διαφέρει από τον ήχο των ορθογραφημένων λέξεων σε αντίθεση με τις γραφές «αυχή ή καράφι». Ο Μπαμπινιώτης (*Εισαγωγή, η έννοια της ορθογραφίας*) αναφέρει πως στα ελληνικά γράφουμε «κατοικία» γιατί συμβατικά, ετυμολογικά είναι η σωστή γραφή της λέξης αλλά θεωρητικά θα ήταν εφικτό να γράψουμε «κατικία» (φωνολογική ορθογραφία). Παραθέτει όμως τα εξής προβλήματα που θα προέκυπταν από μια τέτοια ορθογράφιση : α) θα καταλυόταν η ιστορική φυσιογνωμία και ταυτότητα κάθε λέξης, β) θα σκοτιζόταν η ετυμολογική-σημασιολογική συνάφεια των λέξεων. Για το λόγο αυτό, ο Μπαμπινιώτης, όσο αφορά την απλοποίηση της ορθογραφίας, με απώτερο σκοπό να τηρείται η φωνογραφημική αντιστοίχιση επισημαίνει « κάθε ριζική απλοποίηση εν ονόματι μιας φωνητικής ορθογραφίας στην οποία όλα τα /i/ θα γράφοντα ως {ι}, όλα τα /e/ ως {ε} και τα /o/ ως /ο/ κλπ, θα αποτελούσε άστοχη αλλοίωση της ιστορικής προέλευσης και της ετυμολογικής-σημασιολογικής συνάφειας των λέξεων,(...) θα επρόκειτο για μια αλόγιστη καταστροφή της οικολογίας της γλώσσας».

- Γραμματική -> γραμματικά/ μορφολογικά λάθη

Η σωστή γραφή μιας λέξης, ορισμένες φορές εξαρτάται και από το μέρος του λόγου που αντιπροσωπεύει σε μια φράση. Για παράδειγμα, η λέξη «καλώς» γράφεται με {ω} διότι είναι επίρρημα, συνεπώς σε μια φράση όπως: «Έπραξες καλώς, δεν είχες άλλη επιλογή», αρκεί να γνωρίζουμε πως η λέξη «καλώς» είναι επίρρημα προκειμένου να την γράψουμε ορθογραφημένα. Αν στη θέση της γράψουμε «καλός» το οποίο είναι επίθετο, όταν προφέρουμε τη φράση δεν θα υπάρξει διαφορά ή κάποιο πρόβλημα, όταν όμως τη γράψουμε θα υπάρξει σύγχυση, εφόσον το «καλός» είναι επίθετο και προσδιορίζει κάποια έννοια (π.χ. καλός πατέρας). Τέτοιου είδους λάθη φανερώνουν την αδυναμία στη μορφολογική επίγνωση, δηλαδή ο μαθητής που κάνει τέτοιου είδους λάθη δεν γνωρίζει ποιος είναι ο γραμματικός τύπος της λέξης (*Πρωτόπαππας & Σκαλούμπακας, 2010:183*).

- Ετυμολογία -> οπτικά λάθη / λάθη ιστορικής ορθογραφίας

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η γραμματική και η φωνογραφημική αντιστοίχιση δεν αρκούν για να γράψουμε σωστά μια λέξη. Για παράδειγμα η λέξη «κεφάλι». Γνωρίζουμε πως είναι ουδέτερο άρα η κατάληξη θα είναι {ι}, αλλά τι γίνεται με το {ε}; Δεν υπάρχει κανένας τρόπος για κάποιον που

δε γνωρίζει τη συγκεκριμένη λέξη στην ελληνική γλώσσα να τη γράψει σωστά, να μαντέψει δηλαδή με βεβαιότητα πώς να τις γράψει σωστά. Τα λάθη αυτά δείχνουν δυσκολία στην οπτική απομνημόνευση του ιδιαίτερου τρόπου γραφής μιας λέξης (Πρωτόπαππας & Σκαλούμπακας, 2010:184).

Να επισημάνουμε, πως ως ορθογραφικά λάθη επισημαίνονται από πολλούς και τα τονικά λάθη αλλά και τα λάθη στίξης, με τα οποία επιλέξαμε να μην ασχοληθούμε στη παρούσα εργασία.

Σαφώς, σε κάθε κατηγορία λαθών που αναφέραμε παραπάνω υπάρχουν αρκετές υποκατηγορίες. Προσπαθήσαμε να τις συνοψίσουμε στον παρακάτω πίνακα σύμφωνα με τους Πρωτόπαππας και Σκαλούμπακας (2010).

Πίνακας 5. Υποκατηγορίες ορθογραφικών λαθών

Κατηγορίες ορθογραφικών λαθών		
Φωνολογικά λάθη	Γραμματικά/μορφολογικά λάθη	Ετυμολογικά/οπτικά λάθη
Επιμέρους υποκατηγορίες ορθογραφικών λαθών		
Αντικατάσταση γραφήματος (π.χ. φάλασσα-θάλασσα)	Γραμματικό λάθος σε κλιτή κατάληξη (π.χ. τρέχι- τρέχει)	Ετυμολογικό-οπτικό λάθος φωνήεν (π.χ. κραιβάτι-κρεβάτι)
Παράλειψη γραφήματος (π.χ. χήματα-χρήματα)	Γραμματικό λάθος σε άκλιτη κατάληξη (π.χ. συνήθος-συνήθως)	Ετυμολογικό-οπτικό λάθος σύμφωνο (π.χ. πάγγος-πάγκος)
Προσθήκη γραφήματος (π.χ. καλαίω-κλαίω)	Γραμματικό λάθος σε κλιτικό πρόθημα (π.χ. αίδινα- έδινα)	Θεματικό λάθος σε περίπλοκο κανόνα (π.χ. τα ρήματα σε -ίζω-γεμύζω-γεμίζω)
Αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων (π.χ. ρμποστα- μπροστά)		Θεματικό λάθος σε εξαιρετικό κανόνα (π.χ. το {ε} στα ρήματα μέπλένω, δένω)
Αντιστροφή δίψηφου συμφώνου (π.χ. πμαίνει-μπαίνει)		Παραβίαση ουρανικοποίησης (π.χ. γιεωργός- γεωργός)
Απλοποίηση δίψηφου συμφώνου (π.χ. κάγελα -κάγκελα)		
Αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος (π.χ. ευκαιρία -ευκαιρία)		
Απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος (π.χ. κέμενο -κείμενο)		
Παράλειψη διαλυτικών (π.χ. προιόντα - προϊόντα)		
Παράλειψη συλλαβής (π.χ. κουνίζω - κουδουνίζω)		

1.3.3 Ορθογραφικά προβλήματα της Ν.Ε.Γ

Σε αυτό το κομμάτι της εργασίας γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθούν μερικές προβληματικές ορθογραφήσεις της νέας ελληνικής γλώσσας. Λέγοντας προβληματικές εννοούμε πως η σωστή ορθογράφησή τους δεν είναι ξεκάθαρη λόγω μη συμφωνίας απόψεων των γλωσσολόγων ή της πληθώρας κανόνων, εξαιρέσεων και απλοποιήσεων του ελληνικού συστήματος γραφής. Μερικές λοιπόν «προβληματικές περιοχές» είναι οι ακόλουθες:

- αβγό ή αυγό ;
- αφτί ή αυτί ;
- τρένο ή τραίνο ;
- καινούργιος ή καινούριος ;

Υπάρχουν και άλλες σαφώς, ωστόσο αναδεικνύουμε επιλεκτικά ορισμένες. Γλωσσολόγοι και λεξικογράφοι έχουν τοποθετηθεί με τα δικά τους επιχειρήματα, κατά καιρούς, για το ποια ορθογραφία προτιμούν και προτείνουν να διατηρηθεί. Ωστόσο, το φαινόμενο δε φαίνεται να εξαλείφεται αλλά να εντείνεται κυρίως σε μεταγενέστερες σχολικές βαθμίδες όπως το λύκειο το πανεπιστήμιο ή άλλα τεχνολογικά ιδρύματα λόγω της ανάγκης του μαθητή/σπουδαστή να γράφει αποδεκτά σωστά. Τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι σαφή στο ποια είναι η «σωστή» - αν αυτή υπάρχει τουλάχιστον τώρα- ορθογράφηση αυτών των «προβληματικών περιοχών». Το πρόβλημα γίνεται πιο έντονο, όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται κι εκείνος με τη σειρά του σε σύγχυση ως προς το θέμα της ορθογραφίας τους.

Συνοπτικά θα αναφέρουμε τις προτεινόμενες ορθογραφήσεις των παραπάνω «προβληματικών περιοχών» σύμφωνα με απόψεις γλωσσολόγων και λεξικογράφων.

Συγκεκριμένα :

- αβγό / αυγό
- αφτί / αυτί

Το λεξικό του Μπαμπινιώτη θεωρεί σωστές τις λέξεις αφτί και αβγό και εξηγεί την προτίμηση αυτή ανατρέχοντας στη γλωσσολογία και στην εξέλιξη των λέξεων αυτών (από τις αρχικές λέξεις

το ους και το ωόν της αρχαίας ελληνικής). Από την άλλη, το λεξικό του Τριανταφυλλίδη δέχεται την ίδια προέλευση για τις δύο αυτές λέξεις, αλλά θεωρεί ότι η εξέλιξή τους και οι τροποποιήσεις που υπέστησαν θα μπορούσαν να δώσουν τους τύπους αυτί και αυγό, οι οποίοι και θεωρήθηκαν σωστοί για αρκετό διάστημα (η ορθογραφία τους αμφισβητήθηκε σχετικά πρόσφατα).

- τρένο / τραίνο

Ομοφωνία υπάρχει ως προς την περίπτωση της λέξης τρένο. Η λέξη προέρχεται από την αγγλική (και γαλλική) *train* και γράφτηκε στην αρχή ως τραίνο (ακολουθώντας και οπτικά, όχι μόνο ακουστικά, την ορθογραφία της αρχικής λέξης). Ωστόσο η εξέλιξη της γλώσσας μας επέβαλε οι λέξεις-δάνεια από άλλες γλώσσες να γράφονται με την πιο απλοποιημένη ορθογραφία (όπως παλτό και όχι παλτώ). Και φυσικά για τον ήχο /e/ (δηλαδή ε και αι) η πιο απλή ορθογραφία είναι η γραφή με ε. Όμως πολλοί ακόμα, ομιλητές της ελληνικής διχάζονται στην ορθογραφία της λέξης, διότι δεν γνωρίζουν τη γλωσσική αλλαγή / απλοποίηση που υπέστη η λέξη-δάνειο (βλ. σελ. 20-21). Το κακό, βέβαια, με τα δάνεια ως προς την ορθογραφία τους είναι γενικότερο (άλλοι προτιμούν το πάρτυ και άλλοι το πάρτι) με αποτέλεσμα οι διπλοτυπίες να παραμένουν ισχυρές.

- καινούργιος / καινούριος

Οι δύο τρόποι γραφής αυτής της λέξης δεν είναι τόσο εύκολο να διακριθούν. Η διαφορά τους είναι φυσικά το -γ-, το οποίο ακούγεται και στις δύο περιπτώσεις στην προφορά της λέξης [kenurjos], αλλά στην πρώτη περίπτωση γράφεται κιόλας, ενώ στη δεύτερη όχι. Η λέξη προέρχεται από το καινουργής (καινός + έργο) της αρχαίας ελληνικής, αυτή ακριβώς η ετυμολογία υποστηρίζει τη γραφή με -γ- (λεξικό Μπαμπινιώτη). Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες λέξεις της νέας ελληνικής που προφέρονται με ένα -γ- όταν το -ι- τους προφέρεται ως ημίφωνο και όχι ως φωνήεν, γι' αυτό και το λεξικό Τριανταφυλλίδη υποστηρίζει τη γραφή χωρίς -γ- (όπως και το καθάριος γράφεται χωρίς -γ- και όχι ως καθάργιος). Για να πάρουμε και μια τρίτη γνώμη το λεξικό Κριαρά προτιμά τη γραφή καινούργιος και πάλι λόγω της ετυμολογίας της λέξης.

Σκοπός μας δεν είναι να καθιερώσουμε έναν από τους δύο τύπους ορθογραφίας, αλλά να αναδείξουμε απόψεις και να εκφράσουμε ανησυχία για το πώς αντιμετωπίζονται τέτοιες είδους λέξεις από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – κάτι το οποίο θα δούμε αναλυτικότερα στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας- αλλά και τις μελλοντικές τους προβλέψεις, ως προς την επικράτηση του ενός από τους δύο τύπους (αρχή οικονομίας³).

³ Βασική αρχή που διέπει το ελληνικό γλωσσικό σύστημα σύμφωνα με την οποία δεν είναι δυνατή η ύπαρξη δύο τύπων που εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό (π.χ. διώροφος/ διόροφος).

1.3.4 Διδακτική μεταχείριση του λάθους

Έχουμε ήδη προαναφέρει πως το λάθος δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν στοιχείο που δυσχεραίνει τη μάθηση, αλλά σαν συστατικό της ίδια της διαδικασίας της μάθησης, άρα σαν δυναμικό στοιχείο που θα μπορούσε να διευκολύνει τη μάθηση, εφόσον, όπου δεν υπάρχει λάθος, δεν υπάρχει δράση αυτού που μαθαίνει, δεν υπάρχει ανακάλυψη, άρα ούτε και μάθηση (Σφυρόερα, 2007:22-24). Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια για να μετατραπούν τα λάθη σε «εργαλείο μάθησης» είναι να τα χειριστεί ανάλογα ο εκπαιδευτικός.

Η ανακάλυψη, από τον εκπαιδευτικό, των γλωσσικών λαθών, του καθενός μαθητή, που εμποδίζουν την ομαλή διαδικασία της γνώσης, είναι μέγιστης σημασίας. Ωστόσο, η εκπαιδευτική κατάσταση δεν μπορεί να εξαντλείται μόνο στον εντοπισμό των λαθών αλλά κυρίως στη δυναμική επεξεργασία τους. Αυτή η δυναμική επεξεργασία προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός θα διαμορφώσει τέτοιες συνθήκες, ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται στο να εκφράζουν τις αντιλήψεις τους, και να αντιμετωπίζουν το λάθος σαν αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και όχι σαν συμπεριφορά άξια τιμωρίας (Σφυρόερα, 2007:29-30).

1.4 Γλωσσική αλλαγή

Όλες οι ζωντανές γλώσσες αλλάζουν συνεχώς. Η γλώσσα της κάθε γενιάς δεν είναι ποτέ ολόδια με τη γλώσσα της προηγούμενης ή της επόμενης και, αν και μεταξύ διαδοχικών γενεών οι διαφορές είναι μικρές και δεν διαταράσσουν την επικοινωνία, ύστερα από αιώνες ή χιλιετίες οι συσσωρευμένες αλλαγές προκαλούν ριζικές αλλαγές στο εκάστοτε γλωσσικό σύστημα (Νικηφορίδου, 2001).

«Δε χρειάζεται ιδιαίτερη σκέψη για να διαπιστώσει κανείς ότι οι φυσικές γλώσσες αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου, όπως όλες οι πτυχές τους φυσικού κόσμου και της ζωής του ανθρώπου» αναφέρουν οι Καραντζόλα & Φλιάτουρας (2004:15).

Η γλωσσική αλλαγή συντελείται σε όλα τα επίπεδα του γλωσσικού συστήματος (φωνολογική αλλαγή, μορφολογική αλλαγή, συντακτική αλλαγή, σημασιολογική αλλαγή/λεξικολογική αλλαγή). Αναμφισβήτητο είναι το γεγονός πως ανεπαίσθητα μια αλλαγή σε ένα επίπεδο της γλώσσας έχει

τόσο τα θετικά του όσο και τα αρνητικά του και σίγουρα προκαλεί άμεσα ή έμμεσα αλλαγές και αν όχι σε όλα τα υπόλοιπα, σε αρκετά από τα άλλα επίπεδα.

1.4.1 Στάσεις απέναντι στη γλωσσική αλλαγή

Ενδεχομένως είναι δύσκολο ο φυσικός ομιλητής να παρατηρήσει τη γλωσσική αλλαγή σε καθημερινό επίπεδο. Όχι γιατί το φαινόμενο δεν υφίσταται, αλλά γιατί συμβαίνει αργά και σταδιακά και, ως εκ τούτου ανεπαίσθητα (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004:15). Αναμφίβολα όμως, κοιτώντας οποιαδήποτε φυσική γλώσσα σε βάθος χρόνου, συνειδητοποιούμε πως έχει υποστεί πολλές αλλαγές, σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης : στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σύνταξη και στη σημασιολογία. Και κάπου εδώ, ξεκινούν οι αντιδράσεις των φυσικών ομιλητών των γλωσσών απέναντι σ' αυτή την αναπόδραστη πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τον Labov (2001:6) (όπως αναφ. σε Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004:18), «όποτε η γλώσσα γίνεται αντικείμενο συζήτησης συναντούμε μια γενικευμένη αρνητική αντίδραση απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή έχει γίνει αντιληπτή είτε στο επίπεδο της προφοράς είτε της γραμματικής. Ορισμένοι πολίτες μεγαλύτερης ηλικίας καλωσορίζουν τα νέα είδη μουσικής και χορού, τις νέες ηλεκτρονικές συσκευές και τους υπολογιστές. Μα ποτέ κανένας δεν ακούστηκε να λέει “Είναι υπέροχος ο τρόπος που οι νέοι μιλούν σήμερα. Είναι πολύ καλύτερα από τον τρόπο που μιλούσαμε εμείς όταν ήμουν παιδί” » .

Στα πλαίσια της ιστορικής γλωσσολογίας (δηλαδή του γλωσσολογικού κλάδου που μελετάει τη διαχρονική εξέλιξη των γλωσσών), ιδιαίτερα κατά τον 20ό αιώνα, έχει γίνει σαφές ότι χαρακτηρισμοί όπως «φθορά» και «πρόοδος» δεν αρμόζουν στην αλλαγή της γλώσσας. Δεν υπάρχουν δηλαδή γλωσσικά κριτήρια βελτίωσης ή φθοράς των γλωσσών. Συναφής είναι και η αναμφισβήτητη πλέον διαπίστωση ότι η κατά περιόδους ιστορική κυριαρχία ορισμένων γλωσσών δεν οφείλεται στη γλωσσική τους ανωτερότητα αλλά καθαρά σε γεωπολιτικούς λόγους, όπως η κυριαρχία της αγγλικής στις μέρες μας και η κυριαρχία της ελληνιστικής κοινής στην αρχαιότητα (Νικηφορίδου, 2001).

Η σύγχρονη γλωσσολογία τηρεί ουδέτερη – αν όχι θετική- στάση απέναντι στη γλωσσική αλλαγή. Η γλωσσική αλλαγή γίνεται σε μεγάλο βαθμό αντιληπτή ως γλωσσική εξέλιξη. Η εξέλιξη δεν έχει σκοπό και σίγουρα δεν αποσκοπεί στην επανόρθωση υποθετικών ανεπαρκειών σε μια γλώσσα.

Δεν υπαινίσσεται πρόοδο από μια λιγότερο ικανοποιητική κατάσταση σε μια περισσότερο ικανοποιητική, ούτε αναγκαστικά από ένα απλούστερο σε ένα συνθετότερο σύστημα (ή το αντίστροφο) (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004:19).

«Το μόνο βέβαιο είναι ότι η γλώσσα αλλάζει περνώντας από τη διάσπαση του συστήματος στην αναδόμησή του, χωρίς μόνιμη/σταθερή κατεύθυνση, ισορροπώντας σε μια αέναη κίνηση όπως η άμπωτις και η παλίρροια, και καταφέροντας να διατηρεί, σε μεγάλο βαθμό, την ταυτότητά της παρά τις συνεχείς εξελίξεις, τις μεταβολές και τις αναδομήσεις. Και για να χρησιμοποιήσω τα λόγια του κορυφαίου γλωσσολόγου R. Jakobson σε ελεύθερη απόδοση: αυτή ακριβώς η "τάση για ισορροπία και συγχρόνως η αντίρροπη τάση που οδηγεί στην κατάργησή της συνιστούν τις αναντικατάστατες ιδιότητες της ολότητας που είναι η γλώσσα"» (Θεοφανοπούλου, 1996).

1.4.2 Αιτίες γλωσσικής αλλαγής

Η έμφαση της ιστορικής γλωσσολογίας, μέχρι τη δεκαετία του '70, ήταν στο «πώς» οι γλώσσες αλλάζουν και όχι στο «γιατί». Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν εντοπιστεί αρκετές αιτίες του φαινομένου της γλωσσικής αλλαγής.

Η διεθνής βιβλιογραφία κάνει αναφέρεται στις αιτίες της γλωσσικής αλλαγής ως εσωτερικούς/ενδογλωσσικούς λόγους και ως εξωτερικούς/εξωγλωσσικούς λόγους. Δηλαδή, η γλωσσική αλλαγή «ενθαρρύνεται» από τους επιμέρους παράγοντες που αποτελεί καθεμία από τις δύο μεγάλες ομάδες λόγων που αναφέραμε. Συνοπτικά, οι εσωτερικοί/ενδογλωσσικοί λόγοι που κινητοποιούν την αλλαγή σχετίζονται με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ανθρώπινης ομιλίας τόσο ως προς την παραγωγή όσο και ως προς την πρόσληψη (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004:189-209). Οι εξωτερικοί/εξωγλωσσικοί λόγοι αναφέρονται σε παράγοντες που όχι μόνο βρίσκονται εκτός της γλώσσας καθεαυτήν και μάλιστα οι Καραντζόλα & Φλιάτουρας (2004) υποστηρίζουν πως ενδεχομένως βρίσκονται και εκτός του ανθρώπινου οργανισμού (π.χ. εκπαιδευτικές πολιτικές, γλωσσική επαφή).

Στην ενότητα αυτή δεν επιδιώκεται μια εκτενής ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στην γλωσσική αλλαγή, αλλά να τονιστεί πως η γλώσσα και το σύστημά της αλλάζει τόσο εξαιτίας της ίδια της γλώσσας (π.χ. απλούστευση) αλλά τόσο και εξαιτίας της επαφής της γλώσσας με άλλες γλώσσες και συστήματα (δάνεια). Η ελληνική γλώσσα, και κατ' επέκταση, η ορθογραφία της «πλήττεται» και από τα δύο. Είδαμε παραπάνω εκτενώς τους αρκετούς κανόνες που ρυθμίζουν

απλουστεύσεις που κατά καιρούς έχει δεχθεί η ιστορική ορθογραφία της ελληνικής αλλά και ρυθμίσεις για την ορθογράφιση των δανείων και των αντιδανείων.

Κεφάλαιο: 2

(Έρευνα)

2. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζουμε και αναλύουμε το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας. Σε αυτή την ενότητα επιχειρούμε να θέσουμε τις κατευθυντήριες γραμμές, τι πρόκειται να ερευνήσουμε και για ποιο λόγο.

Το θέμα που μας απασχολεί είναι τα ορθογραφικά λάθη και η γλωσσική αλλαγή. Αναλύσαμε παραπάνω ξεχωριστά και τους δύο άξονες. Ο κύριος λόγος που μας ώθησε στην διεκπεραίωση αυτή της εργασίας είναι η απουσία ερευνητικών δεδομένων για το συγκεκριμένο θέμα.

Συγκεκριμένα επιχειρούμε να μελετήσουμε :

1. Κατά πόσο τα ορθογραφικά λάθη είναι σημαντικά για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.
2. Ποια θεωρούν λιγότερο σοβαρά και ποια περισσότερα.
3. Τις αιτίες που πολλοί μαθητές κάνουν λάθη ορθογραφίας.
4. Τις «γκρίζες» γλωσσικές περιοχές του ελληνικού συστήματος, τις διπλοτυπίες δηλαδή ορθογραφικών προβλημάτων (π.χ. αβγό/ αυγό), από πλευράς εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών της πρώτης και της τελευταίας τάξης του δημοτικού.
5. Κατά πόσο οι διπλοτυπίες αυτές επηρεάζουν το γλωσσικό σύστημα και το οδηγούν σε αλλαγή (επικράτηση ενός τύπου), και ποια η θέση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό.

2.1 Οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας

Προτού προβούμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, είναι απαραίτητο να διασαφηνίσουμε τα βασικά στοιχεία της έρευνας.

Δείγμα: 15 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Περιφέρεια της Θεσσαλίας και 10 ελληνόφωνοι μαθητές Δημοτικού (21^ο Δ.Σ. Βόλου), εκ των οποίων οι 5 φοιτούν στην α' τάξη και οι άλλοι 5 στην στ' τάξη.

Εργαλεία έρευνας και συλλογής δεδομένων: Χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς, και κάναμε μια μικρο-έρευνα στην α' τάξη και στην στ' τάξη, εκφωνώντας κάποιες «προβληματικές» ορθογραφικά λέξεις, ζητώντας από τους μαθητές να μας τις καταγράψουν και έπειτα ακολούθησε μια συζήτηση με θέμα τις επιλογές των μαθητών.

2.1.1 Επιλογή των υποκειμένων της έρευνας

Η επιλογή των υποκειμένων της έρευνας έγινε με τυχαία δειγματοληψία στην Περιφέρεια της Θεσσαλίας, και κυρίως στη πόλη του Βόλου, το χωριό της Αγριάς, το νησί της Αλοννήσου, και τέλος την πόλη της Λάρισας σε διάστημα 2 εβδομάδων, συνολικά 15 ημερών (εργάσιμων) μέχρι που συλλέχθηκε και το τελευταίο ερωτηματολόγιο. Συνολικά συμμετείχαν 16 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σχετικά με τη δειγματοληψία των μαθητών, το σχολείο επιλέχθηκε διότι γνωρίζαμε τη Διευθύντρια, και είχαμε καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους μαθητές τόσο της α' τάξης όσο και της στ' τάξης, διότι είχαμε πραγματοποιήσει την Πρακτική μας Άσκηση (μάθημα για το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) στο παρόν σχολείο. Η επιλογή των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, έγινε τυχαία με κλήρωση (προς αποφυγή παρεξηγήσεων και αναταραχών). Συνολικά συμμετείχαν 10 μαθητές.

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να ομολογήσουμε πως η συνεργασία με τα υποκείμενα της έρευνας ήταν εξαιρετική. Γεγονός που διευκόλυνε τη δύσκολη προσπάθειά μας.

2.1.2 Επιλογή των «ορθογραφικών λαθών/προβλημάτων» που μελετώνται

Αποφασίσαμε να μελετήσουμε λέξεις διπλοτυπιών, για τις οποίες ο μέσος Έλληνας δεν γνωρίζει επακριβώς την ορθογράφησή τους ή δεν είναι σίγουρος ποιος από τους δύο τύπους είναι ο σωστός. Οι διπλοτυπίες αυτές, φροντίσαμε να είναι γνωστές σε όλους αλλά και καθημερινώς χρήσιμες για

την επικοινωνία, ώστε να προβληματίσουμε τη σκέψη των υποκειμένων της έρευνας (κυρίως των εκπαιδευτικών).

Συγκεκριμένα μελετήσαμε τις ακόλουθες λέξεις :

- αβγό / αυγό
- καινούργιος / καινούριος
- κτίριο / κτήριο
- τρένο / τραίνο
- τέσσερις / τέσσερεις
- πάρτυ / πάρτι
- καμμία / καμία
- φτώχεια / φτώχια
- άντρας / άδρας
- κρεβάτι / κρεββάτι
- αφτί / αυτί

Οι μαθητές ερωτήθηκαν τις παρακάτω :

- αβγό / αυγό
- καινούργιος / καινούριος
- αφτί / αυτί
- άντρας / άνδρας

2.1.3 Δόμηση του ερωτηματολογίου

Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι το ερωτηματολόγιο (βλ. **Παράρτημα**) είναι το βασικό εργαλείο της έρευνας μας, η κατασκευή του ήταν μια αρκετά απαιτητική και προσεκτική διαδικασία. Η τελική του μορφή ήταν αποτέλεσμα αρκετών αλλαγών, ώστε να είναι αποτελεσματικό για το σκοπό της παρούσας έρευνας. Θα παρακολουθήσουμε εν συντομία ένα προς ένα τα βήματα, που ακολουθήσαμε για την κατασκευή του.

1^ο βήμα : **σκοπός έρευνας** . Μέλημά μας ήταν να ενημερώσουμε με ένα μικρό υπόμνημα στην αρχή του ερωτηματολογίου τα υποκείμενα της έρευνας μας για το σκοπό αυτής (όχι βέβαια με λεπτομέρειες αλλά δίνοντάς τους μία γενική εικόνα για το τι περίπου θα τους ζητηθεί). Επιπλέον, διασφαλίσαμε το απόρρητο των απαντήσεων τους, καθώς τους διαβεβαίωσαμε τόσο γραπτώς όσο και προφορικά , ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μόνο στη παρούσα έρευνα.

2^ο βήμα: **τα δημογραφικά στοιχεία**. Μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε πληθυσμό συγκεκριμένου φύλου, ηλικίας και σπουδών. Έτσι στα ερωτηματολόγια που μοιράσαμε στους εκπαιδευτικούς δίπλα στο φύλο σημειώσαμε τις επιλογές άνδρας/γυναίκα. Στη μεταβλητή ηλικία οι επιλογές ήταν καθορισμένες ως 20-30 / 31-40 / 41-50 / 50+ , ενώ αναφορικά με τις σπουδές ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν τη σχολή αποφοίτησής τους.

3^ο βήμα: **ορθογραφικά λάθη**. Μεγάλο μέρος των ερωτήσεων αφορούν τα ορθογραφικά λάθη – άλλωστε είναι και βασικό ζητούμενο της έρευνας αυτής- . Οι ερωτήσεις αφορούν καθαρά τη κρίση του κάθε εκπαιδευτικού σχετικά με το πόσο σημαντικά τα θεωρεί, ποιες είναι οι αιτίες που οι μαθητές του δημοτικού δεν ορθογραφούν σωστά (δίνονται 4 πιθανές επιλογές), πως μεταχειρίζονται τα ορθογραφικά λάθη, πως διδάσκουν ορθογραφία και αν ο τρόπος τους είναι αποτελεσματικός.

4^ο βήμα: **ορθογραφικά λάθη & γλωσσική αλλαγή**. Από τα πιο δύσκολα σημεία του ερωτηματολογίου καθώς αποτελεί κομβικό σημείο ανάμεσα στην ορθογραφία και τη γλωσσική αλλαγή. Εδώ γίνεται μια προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δυνατό το γεγονός η γλώσσα να αλλάζει εξαιτίας των ορθογραφικών λαθών και δίνονται οι επιλογές ναι/όχι. Επιπρόσθετα ερωτούνται αν πιστεύουν πως μια λάθος ορθογραφία κάποιας λέξης, είναι δυνατό να θεωρείται σωστή στο μέλλον (επιλογές : ναι/ όχι). Τέλος, θέλοντας να δούμε τη στάση τους απέναντι στο γεγονός αυτό, τους ρωτάμε αν θεωρούν την αλλαγή αυτή αρνητική/θετική /ουδέτερη ζητώντας να αιτιολογήσουν την επιλογή τους.

5^ο βήμα: **«γκρίζες» περιοχές του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος**. Δίνονται οι λέξεις/ διπλοτυπίες που παραθέσαμε παραπάνω (βλ. σελ: 42 -43) και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουμε ποια κατά τη γνώμη τους είναι η σωστή ορθογραφία των λέξεων. Παράλληλα τους δίνετε χώρο να αιτιολογήσουν –αν το επιθυμούν- τις επιλογές τους. Ρωτώνται πως φαντάζονται σε 50 χρόνια την

ορθογραφία των λέξεων-διπλοτυπιών (ποιος από τους 2 δύο τύπους θα επικρατήσει) και μέσα από τρεις δοσμένες επιλογές, διαλέγουν αυτή που τους αντιπροσωπεύει σχετικά με το πώς διδάσκουν την ορθογραφία αυτών των λέξεων στους μαθητές.

6^ο βήμα: ελεύθερος σχολιασμός. Θεωρήσαμε σωστό και πρέπον στο τέλος του ερωτηματολογίου να αφιερώσουμε μερικές σειρές, για να εκφραστεί ή να προσθέσει κάποια επιπλέον σχόλια ο εκάστοτε εκπαιδευτικός.

7^ο βήμα: οι ευχαριστίες μας προς τα υποκείμενα της έρευνας για την πολύτιμη βοήθειά τους στη διεξαγωγή της έρευνας, ενώ προηγήθηκε και η σύσταση της ταυτότητας μας καθώς και η ενημέρωση των υποκειμένων για το φορέα υλοποίησης της έρευνας (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης με επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Γιώργο Ανδρουλάκη).

2.1.4 Εφαρμογή μικρο-έρευνας στη σχολική τάξη

Πρόκειται για το συμπληρωματικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε προκειμένου να διεκπεραιωθεί η εργασία. Έλαβε μέρος στις αίθουσες του 21^ο Δ.Σ. Βόλου και στις τάξεις Α2' και Στ1' . Σκοπός της είναι να καταδείξει πως οι μαθητές ορθογραφούν τις συγκεκριμένες ορθογραφίες «μπαίνοντας» στο σχολείο και πως τελικά φτάνουν να τις ορθογραφούν αποχωρώντας από αυτό, και προετοιμαζόμενοι για τη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Με κλήρωση επιλέχθηκαν 10 ελληνόφωνοι μαθητές, 5 από το Α1 και άλλοι 5 από το Στ1 . Τα βήματα της μικρο-έρευνας ήταν τα εξής :

1^ο βήμα: σκοπός έρευνας. Αναμφίβολα το πρώτο μας μέλημα ήταν να ενημερώσουμε τους μαθητές για ποιο λόγο τους «βάζουμε» σε αυτή την δοκιμασία. Τους δώσαμε τις γενικές γραμμές και τονίσαμε πως δεν υπάρχει λάθος και σωστό.

2^ο βήμα: δημογραφικά στοιχεία. Τους ρωτήσαμε προφορικά την ηλικία και αν έχουν επαναλάβει κάποια τάξη. Το φύλο δε το θεωρήσαμε απαραίτητο να το εξετάσουμε σαν ξεχωριστή μεταβλητή.

3^ο βήμα: εκφώνηση λέξεων. Όπως αναφέραμε και παραπάνω (βλ. σελ.:43) εκφωνήσαμε λέξεις στους μαθητές και εκείνοι τις κατέγραψαν σε ένα λευκό χαρτί Α4.

4^ο βήμα: **ευχαριστίες**. Στο τέλος της διαδικασίας ευχαριστήσαμε τους μαθητές για τη θέληση συμμετοχής τους και τη συνεργασία τους στο έργο αυτό.

2.1.5 Συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων

Θα πρέπει να αναφέρουμε πως μέσα από αυτή την έρευνα επιδιώκουμε να αντλήσουμε κάποια ποιοτικά αποτελέσματα. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια ποσοτικά αποτελέσματα τα οποία ενισχύουν ή καταρρίπτουν τη δύναμη του ποιοτικού αποτελέσματος. Τα ποιοτικά αποτελέσματα παρατίθενται σαφώς στη συνέχεια με λόγια, ενώ τα ποιοτικά ήταν απαραίτητο να κωδικοποιηθούν σε αριθμούς και να αναπαρασταθούν με διαγράμματα. Παρά ταύτα, και τα ποσοτικά αποτελέσματα, αναλύονται με λόγια, προκειμένου να είναι κατανοητά.

Η χρήση του υπολογιστικού φύλλου(excel) ήταν απαραίτητη, χωρίς ωστόσο να εισέλθουμε σε ιδιαίτερα εξειδικευμένες δυνατότητές του.

2.2 Αναφορά των αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια αναφέρονται τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση τόσο των ερωτηματολογίων όσο και της μικρο-έρευνας και δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν προς εξέταση. Αρχικά θα ξεκινήσουμε με τα αποτελέσματα της μικρο-έρευνας και έπειτα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου.

2.2.1 Αποτελέσματα μικρο-έρευνας στην Α & Στ Δημοτικού

Θα ξεκινήσουμε λοιπόν με την ανάλυση της μικρο-έρευνας. Ξεκινώντας πρέπει να επισημάνουμε πως δεν υπήρχε κανένας μαθητής από αυτούς που συμμετείχαν στη διαδικασία, που να έχει επαναλάβει την τάξη. Αυτό το θεωρούμε θετικό, καθώς είναι απαραίτητο για να εξασφαλίσουμε πιο ασφαλή αποτελέσματα.

Σε ένα πρώτο στάδιο θα παρουσιάσουμε μεμονωμένα τα αποτελέσματα για κάθε τάξη (5 μαθητές) και έπειτα θα τα συγκρίνουμε στο σύνολο των 10 μαθητών.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα μαθητών Α' δημοτικού

Αυγό	5
Αβγό	0
Καινούργιος	1
Καινούριος	4
Αφτί	0
Αυτί	5
Άντρας	2
Άνδρας	3

Σύνολο μαθητών :5

Βλέπουμε, λοιπόν, πως υπάρχει μια ομοφωνία στις ορθογραφίες «αυγό» και «αυτί». Σχετικά με τη διπλοτυπία «καινούργιος/καινούριος» υπάρχει μια σαφής προτίμηση στην ορθογράφιση «καινούριος».

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως έπειτα από την εκφώνηση των λέξεων ακολούθησε μια μικρή συζήτηση σχετικά με τα πορίσματα «καινούργιος/καινούριος» και «άντρας/άνδρας». Οι μαθητές συμφώνησαν πως δεν γίνεται να υπάρχει δευτέρα σωστή ορθογραφία κάποιας λέξης. Μάλιστα είπαν χαρακτηριστικά πως «καινούριος» έχουν μάθει να γράφουν σύμφωνα με το σχολικό τους βιβλίο και την εκπαιδευτικό τους. Έτσι, ο μαθητής που έγραψε «καινούργιος» πήρε

τη πρωτοβουλία και είπε «κυρία ναι, εγώ το έχω γράψει λάθος». Αναφορικά με το ζεύγος «άντρας/άνδρας», οι μαθητές διχάστηκαν και προβληματίστηκαν. Στα γραπτά τους κυριαρχεί ο τύπος «άνδρας» ενώ κατά τη διάρκεια της συζήτησης δεν μπορούσαν να αιτιολογήσουν με σαφή τρόπο γιατί «ντ» και όχι «νδ», και το αντίστροφο.

Συνοψίζοντας, σχετικά με τα γραπτά αποτελέσματα, στην Α' δημοτικού οι τύποι που επικρατούν είναι οι εξής:

- αυγό
- καινούριος
- αυτί
- άνδρας

Πίνακας 7. Αποτελέσματα μαθητών Στ' δημοτικού

Αυγό	4
Αβγό	1
Καινούργιος	2
Καινούριος	3
Αφτί	0
Αυτί	5
Άντρας	1
Άνδρας	4

Σύνολο μαθητών :5

Στην αντίστοιχη διαδικασία, η Στ' δημοτικού, παρουσίασε ομοφωνία μόνο στην ορθογραφία «αυτί».

Οι περισσότεροι μαθητές (πλην ενός) συμφωνούν στη γραφή «αυγό» και «άνδρας». Μεγάλη σχετικά απόκλιση απόψεων παρουσιάζεται στη διπλοτυπία «καινούργιος/καινούριος». Οι μαθητές, στη συζήτηση που ακολούθησε, ήταν κατασταλαγμένοι πως μπορεί να υπάρχει μια λέξη και να γράφεται με δύο πιθανούς τρόπους. Ωστόσο, όταν ρωτήθηκαν με τι κριτήρια επιλέγουν τον ένα από τον άλλο τρόπο γραφής, προβληματίστηκαν και δεν ήταν εύκολο να απαντήσουν. Οι περισσότεροι, τόνισαν την οπτική της λέξης, ότι «τους κάθεται» πιο καλά στο μάτι. Ένας μαθητής,

μάλιστα, επισήμανε πως έχει δει τη λέξη «άντρας» και κατάλαβε ότι εννοεί το ακουστικό όργανο του ανθρώπου, ωστόσο στο μάτι δεν του «καθόταν» ωραία.

Συνεπώς για τη Στ' δημοτικού τα αποτελέσματα (της γραπτή δοκιμασίας) είναι τα εξής:

- αυγό
- καινούριος
- αυτί
- άνδρας

Αν επιχειρήσουμε να κάνουμε μια σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων θα διαπιστώσουμε πλήρης ομοφωνία στις ορθογραφίες «αυγό», «καινούριος», «αυτί» και «άνδρας». Ενδιαφέρον πάντως παρουσιάζει η απόκλιση των απόψεων μεταξύ των δύο τάξεων του δημοτικού σχετικά με την ύπαρξη των διπλοτυπιών. Η μεν Α' δημοτικού πιστεύει θερμά πως υπάρχει ένας αποδεκτός ορθογραφικός τύπος για όλες τις λέξεις, ενώ η Στ' παρουσιάζεται πιο διαλλακτική.

Να σημειώσουμε σ' αυτό το σημείο πως δε λάβαμε υπόψη μας τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών(υπήρχαν αρκετά στα γραπτά της Α' δημοτικού, π.χ. κενούριος).

2.2.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

2.2.2.1 Α) Δημογραφικά στοιχεία

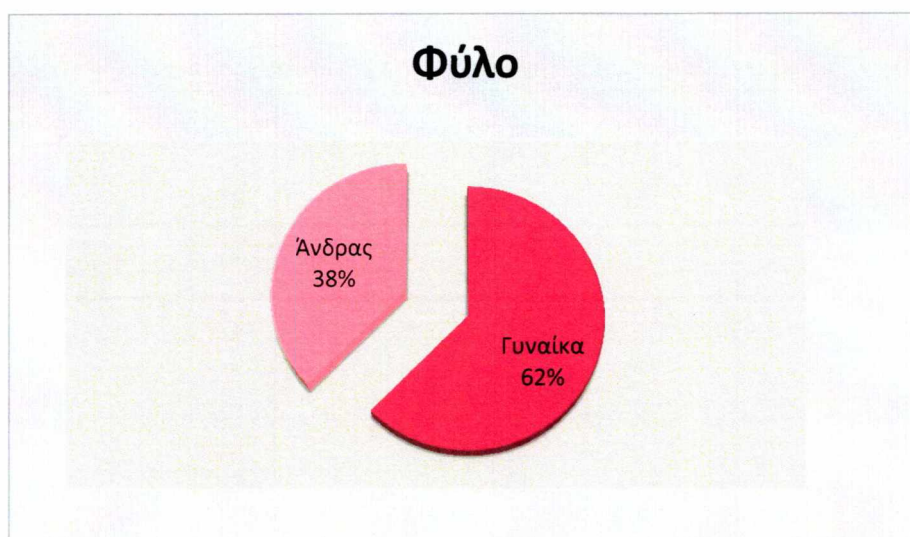
Σε αυτή την ενότητα θα ξεκινήσουμε τη παρουσίαση και την όσο πιο αναλυτική περιγραφή –από μεριάς μας- γίνεται, των αποτελεσμάτων. Πρώτο στάδιο ανάλυσης αποτελούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 16 εκπαιδευτικούς, το φύλο των οποίων φαίνεται στον **Πίνακα 8**. Δίπλα, με τη βοήθεια του γραφήματος βλέπουμε και τα ποσοστά συμμετοχής των δύο φύλων (Γυναίκα: 62% και Άνδρας : 38%).

Πίνακας.8 Φύλο

Γυναίκα	10
Άνδρας	6

Σύνολο εκπαιδευτικών :16



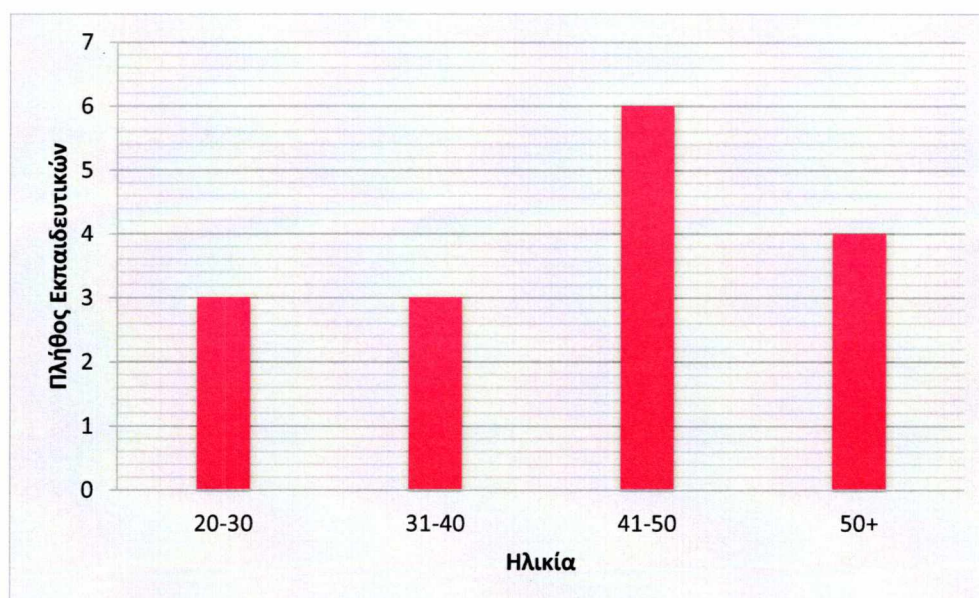
Αναμφίβολα, γίνεται αισθητή η κυριαρχία του γυναικείου φύλου. Επαναλαμβάνουμε πως το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία. Ίσως είναι μια πρόσθετη απόδειξη του γυναικοκρατούμενου χαρακτήρα του επαγγέλματος.

Επόμενο δημογραφικό στοιχείο της έρευνας είναι η ηλικία . Παρουσιάζεται αναλυτικά στο παρακάτω πίνακα και στο συνοδευτικό γράφημα.

Πίνακας 9. Ηλικία

20-30	3
31-40	3
41-50	6
50+	4

Σύνολο εκπαιδευτικών :16



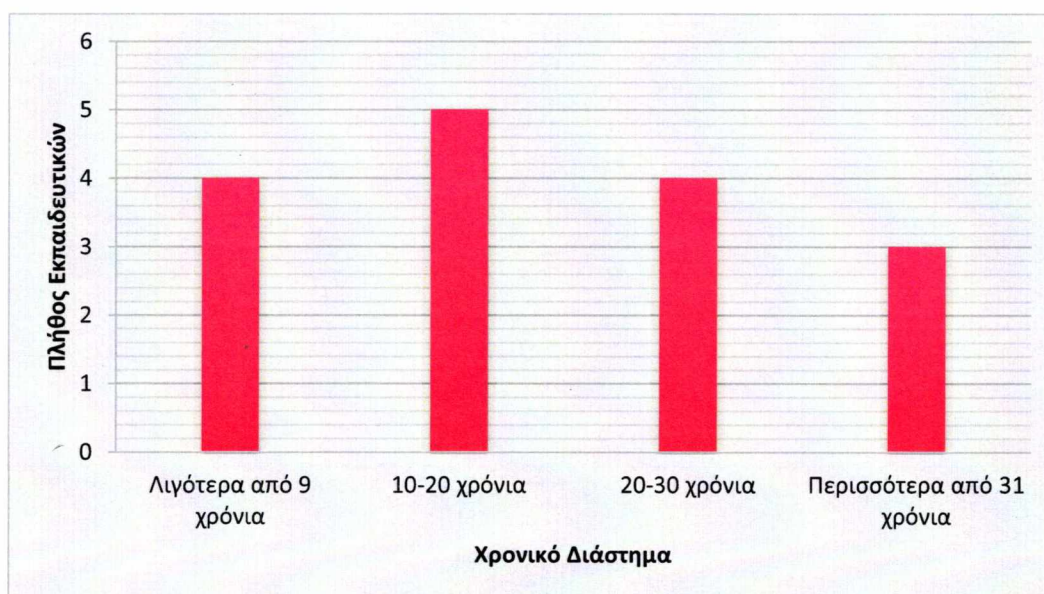
Όπως γίνεται φανερό από τον **Πίνακα 9**, και το ομώνυμό του γράφημα, οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην έρευνα είναι των ηλικιών 41-50. Η αλήθεια είναι πως είναι αξιόλογο να δούμε τις απόψεις αυτών των ανθρώπων, δεδομένου ότι οι νεότερες γενιές εκπαιδευτικών προφανώς να αντιφάσκουν με τους παλαιότερους του επαγγέλματος σε θέματα γλώσσας. Δεύτερη είναι η ομάδα των εκπαιδευτικών της ηλικίας άνω των 50, και έπονται οι πιο νέοι σε ίσα ποσοστά, των ηλικιών 20-30 και 31-40 που αντιπροσωπεύονται από τρεις εκπαιδευτικούς η καθεμία.

Ακολουθεί η ερώτηση σχετικά με το πόσο διάστημα εργάζονται τα υποκείμενα της έρευνας ως εκπαιδευτικοί. Προκειμένου να είμαστε πιο οργανωτικοί στα αποτελέσματά μας θα κατηγοριοποιήσουμε τις απαντήσεις. Έτσι λοιπόν προκύπτει ο **Πίνακας.10** :

Πίνακας 10.

Λιγότερα από 9 χρόνια	4
10-20 χρόνια	5
20-30 χρόνια	4
Περισσότερα από 31 χρόνια	3

Σύνολο εκπαιδευτικών :16



Παρατηρούμε λοιπόν, πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματός μας αποτελείται από σχετικά «νέους» στο χώρο εκπαιδευτικούς. Αυτό έρχεται εν μέρει σε αντίφαση με το γεγονός ότι η πλειοψηφία αποτελείται από εκπαιδευτικούς των ηλικιών 41-50.

Στη συνέχεια προχωράμε στο **τόπο καταγωγής** των υποκειμένων της έρευνας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως τόπο καταγωγής το Βόλο, εκτός δύο γυναίκες που προέρχονται η μία από Άρτα και η άλλη από Τρίκαλα.

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί ο παράγοντας **σπουδές** των υποκειμένων της έρευνας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αποφοιτήσει από κάποια Παιδαγωγική Ακαδημία και το πτυχίο τους, όπως οι ίδιοι αναφέρουν έχει εξομοιωθεί. Οι σχετικά νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) της Ελλάδας. Συνολικά, όλοι έχουν πανεπιστημιακής φύσεως μόρφωση.

Συμπεράσματα:

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως το δείγμα μας αποτελείται από μια γυναικεία πλειοψηφία, των ηλικιών 41-50 , με χρονικό διάστημα εργασίας ως εκπαιδευτικός τα 10-20 χρόνια , με καταγωγή κυρίως από Βόλο, και σπουδές πανεπιστημιακές σε παιδαγωγικές ακαδημίες και παιδαγωγικά τμήματα της Ελλάδας.

2.2.2.2 Β) Ερωτήματα : Ορθογραφικά Λάθη

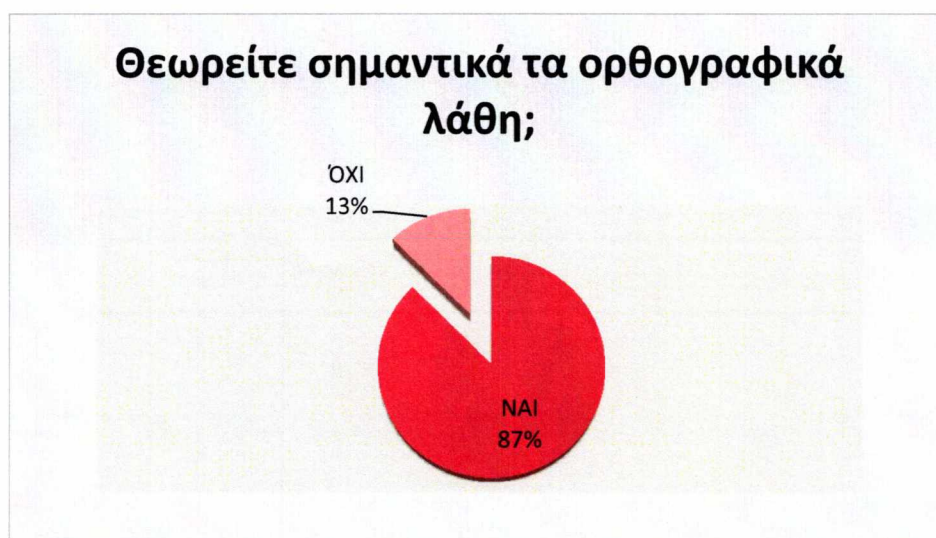
Η έρευνα και το ερωτηματολόγιο κατ'επέκταση ξεκινάει ρωτώντας τα υποκείμενά της κατά πόσο θεωρούν τα ορθογραφικά λάθη σημαντικά. Οι εκπαιδευτικοί έχουν δύο επιλογές (ΝΑΙ / ΟΧΙ) καθώς και μερικές σειρές για να αιτιολογήσουν την άποψή τους.

Συγκεκριμένα :

Πίνακας 11.

ΝΑΙ	14
ΟΧΙ	2

Σύνολο εκπαιδευτικών :16



Με τη βοήθεια λοιπόν του **Πίνακα. 11**, διαπιστώνουμε πως από τους 16 εκπαιδευτικούς, η συντριπτική πλειοψηφία (14 από τους 16 εκπαιδευτικούς) θεωρούν τα ορθογραφικά λάθη σημαντικά στο δημοτικό σχολείο. Όπως αναδεικνύει και το διάγραμμα, το 87% απαντάει ΝΑΙ, ενώ μόλις το 13% (2 εκπαιδευτικοί από τους 16) απαντούν πως δε τα θεωρούν σημαντικά. Η αλήθεια είναι (όπως καταδεικνύει και η παγκόσμια βιβλιογραφία) πως τα ορθογραφικά λάθη θεωρούνται σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς, και πόσο μάλλον σε μια χώρα, όπου το χρησιμοποιεί ένα ιστορικά δύσκολο ορθογραφικό σύστημα (ιστορική ορθογραφία). Ωστόσο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, τόσο αυτών που συμφωνούν ότι είναι σημαντικά τα ορθογραφικά λάθη, όσο και αυτών που μεταξύ τους συμφωνούν πως τα ορθογραφικά λάθη δεν είναι τόσο σημαντικά, διαφέρουν. Θα παρουσιάσουμε λοιπόν, συνοπτικά και ομαδοποιημένα τους λόγους των εκπαιδευτικών και των δύο κατηγοριών.

Λόγοι που τα ορθογραφικά λάθη είναι **σημαντικά** :

- είναι ιστορική συνέχεια της γραπτής ελληνικής γλώσσας / η μεγάλη ιστορία της ελληνικής γλώσσας και της ορθογραφίας της
- είναι η αποτύπωση της γραμματικής που ξέρουν και εφαρμόζουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο τους
- με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα τα ορθογραφικά λάθη θεωρούνται σημαντικά
- προσωπικοί λόγοι (π.χ. «δεν μου κάθεται καλά στο μάτι», «με χαλάει ένα ωραίο σε περιεχόμενο γραπτό κείμενο με ορθογραφικά λάθη»)
- ο τρόπος που εκφραζόμαστε γραπτά πρέπει να είναι σωστός, γιατί «τα γραπτά μένουν»
- σε ένα ορθογραφημένο κείμενο διατυπώνονται ορθά και οι σκέψεις και οι ιδέες

- η σωστή ορθογραφία αποτελεί στοιχείο της σωστής χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο γραπτό λόγο.

Λόγοι που τα ορθογραφικά λάθη είναι **μη σημαντικά** :

- είναι δευτερεύουσας σημασίας, εφόσον η επικοινωνία (που είναι σκοπός της γλώσσας) είναι επιτυχής
- πολλοί έξυπνοι άνθρωποι δε δίνουν μεγάλη σημασία στα ορθογραφικά λάθη, αρκεί να υπάρχει αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως και οι μεν αλλά και οι δεν έχουν σαφώς κάποια ισχυρά επιχειρήματα. Βεβαίως, η ελληνική ορθογραφία αντικατοπτρίζει την ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Για να λέμε ότι μιλάμε «σωστά ελληνικά» πρέπει και να τα γράφουμε σωστά, εφόσον η γλώσσα είναι και ο προφορικός αλλά και ο γραπτός λόγος. Αδιαμφισβήτητα, όπως αναλύσαμε και στο θεωρητικό κομμάτι, η γραμματική είναι βασικός παράγοντας της σωστής χρήσης μιας γλώσσας και οι γραμματικοί κανόνες (**βλ. μορφολογική επίγνωση**) καθορίζουν, αν όχι πάντα, τότε τις περισσότερες φορές την ορθογραφία μιας λέξης.

Από την άλλη πλευρά, δεδομένου ότι κύριος σκοπός της χρήσης της γλώσσας είναι η επιτυχής επικοινωνία, είναι λογικό, εφόσον ένα ορθογραφικό λάθος δεν επηρεάζει την επικοινωνία πομπού και δέκτη μιας συνομιλίας (γραπτής) , να θεωρούνται τα λάθη στην ορθογραφία δευτερεύουσας σημασίας. Δε θα παραλείψουμε να σχολιάσουμε το δεύτερο επιχείρημα των εκπαιδευτικών, που δε θεωρούν σημαντικά τα ορθογραφικά λάθη, το οποίο υποστηρίζει πως αν επιτυγχάνεται σωστά η φωνογραφική αντιστοίχιση (π.χ. πεδί) γιατί να πρέπει να το ορθογραφήσουμε σωστά (π.χ. παιδί);

Επόμενο μέλημά μας, ήταν να ρωτήσουμε τους εκπαιδευτικούς, για ποιους λόγους θεωρούν πως οι μαθητές τους κάνουν ορθογραφικά λάθη. Τους δώσαμε κάποιες πιθανές επιλογές. Να σημειώσουμε, πως είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν όσες πιθανές αιτίες ήθελαν.

Συγκεκριμένα :

Πίνακας.11 Πιθανές αιτίες ορθογραφικών λαθών

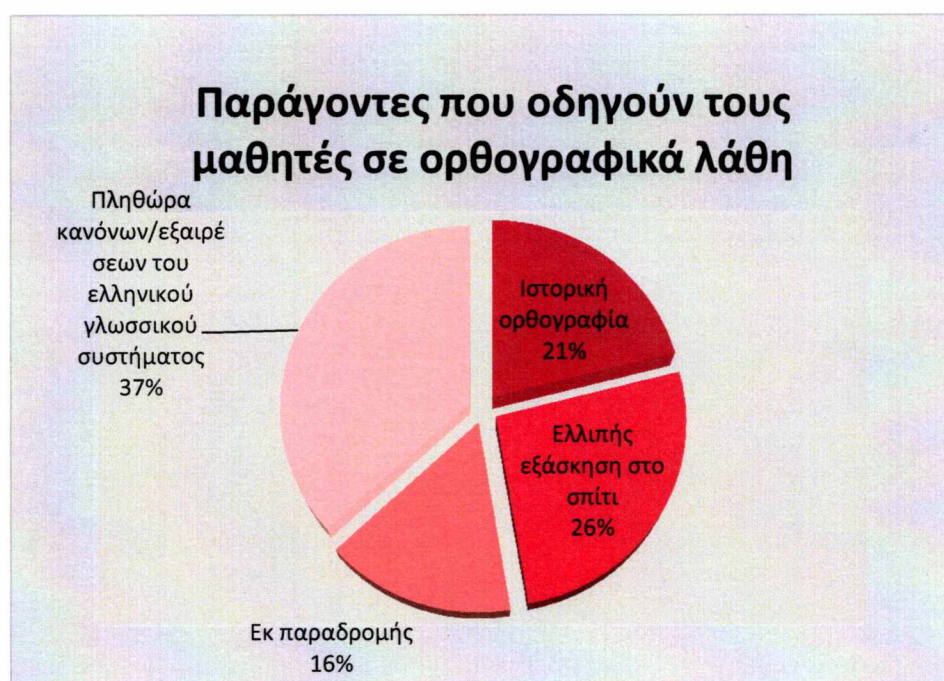
Ιστορική ορθογραφία	4
Ελλιπής εξάσκηση στο σπίτι	5
Εκ παραδρομής	3
Πληθώρα κανόνων/εξαιρέσεων του ελληνικού γλωσσικού συστήματος	7

Παρατηρούμε κάτι που δεν μπορούμε να πούμε ότι μας προκαλεί έκπληξη. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, πως κύριος παράγοντας των ορθογραφικών λαθών της πλειονότητας των μαθητών οφείλονται στη πληθώρα κανόνων και εξαιρέσεων του ελληνικού γλωσσικού συστήματος. Κάτι το οποίο υποστηρίξαμε κι εμείς στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας (βλ. σελ: 17-20). Οι κανόνες που ρυθμίζουν τη σωστή χρήση της ελληνικής γλώσσας είναι «άπειροι», ενώ παράλληλα οι εξαιρέσεις των εξαιρέσεων που τους συνοδεύουν, φαίνεται να «μην έχουν τελειωμό». Αυτό, εξηγεί σαφώς, και τη τακτική της απομνημόνευσης (παπαγαλίας), που ωστόσο δε φαίνεται να δίνει λύση στο πρόβλημα. Δεν μειώνουμε σε καμία περίπτωση τη σημασία των κανόνων, άλλωστε δεν υπάρχει γλώσσα που δεν οριοθετείται από κανόνες, αλλά θεωρούμε πως θα μπορούσαν να είναι πιο κατανοητά διατυπωμένοι (ανάλογα τη τάξη) και κατηγοριοποιημένοι. Όμως, μιλάμε κυρίως για τις εξαιρέσεις των κανόνων, που αν όχι πάντα, τις περισσότερες φορές, οδηγούν στο απόλυτο μπέρδεμα (π.χ. το βράδυ, αφού είναι ουδέτερο γιατί να μην είναι το βράδι;/ αναβλύζω, αφού τελειώνει σε – ίζω γιατί να μην γράφεται αναβλίζω;).

Δεύτερος πιθανός παράγοντας που οδηγεί τους μαθητές σε ορθογραφικά λάθη φαίνεται να είναι η ελλιπής εξάσκηση στο σπίτι. Προσωπικά μιλώντας, στη δεύτερη θέση περιμέναμε να βρίσκετε (σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας & την ελληνική βιβλιογραφία) ο παράγοντας «ιστορική ορθογραφία». Ωστόσο, η εξάσκηση είναι βασικός παράγοντας στην εκμάθηση οποιασδήποτε διαδικασίας. Αν κάτι δε το εξασκείς, και απλώς το γνωρίζεις «παπαγαλία» ή μηχανικά, ποτέ δε θα το κατανοήσεις, και θα έρθει η στιγμή που δε θα γίνει το λάθος. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως η εξάσκηση στο σπίτι παίζει μέγιστο ρόλο στην εκμάθηση της ορθογραφίας αλλά και στην αποφυγή αρκετών ορθογραφικών λαθών. Βέβαια, σε καμία περίπτωση δε μπορούμε να εγγυηθούμε πως η εξάσκηση –έμμεσα- δεν οδηγεί στην μηχανική/παπαγαλίστικη μάθηση. Είναι κατανοητό πάντως, πως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, φαίνεται να δίνουν βάση στη δουλειά που γίνεται και απαιτείται (από τους ίδιους) να γίνεται στο σπίτι.

Έπεται ο παράγοντας ιστορική ορθογραφία. Αναλύσαμε στο θεωρητικό κομμάτι (βλ. σελ. 8-12) τη δυσκολία της εκμάθησης της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας, λόγω της ιστορικότητάς της. Οι μαθητές καλούνται να μάθουν να ορθογραφούν μια γλώσσα, όπως γραφόταν πριν μερικά εκατοντάδες χρόνια, αλλά που προφέρεται, όπως προφέρεται σήμερα (ασυνέπεια γλωσσικής αλλαγής προφορικού και γραπτού λόγου).

Τέλος, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως οι μαθητές κάνουν ορθογραφικά λάθη εκ παραδρομής. Είναι γνωστή η βιασύνη των μαθητών να ολοκληρώσουν ένα γραπτό κείμενο/άσκηση με αποτέλεσμα αρκετές φορές να μην ελέγχουν το γραπτό τους και να κάνουν αδικαιολόγητα ορθογραφικά λάθη. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές, που κάνουν αυτό το Χ,Ψ,Ω λάθος, αν το γράψουν άλλες τρεις-τέσσερις φορές δε θα επαναλάβουν το λάθος καθώς γνωρίζουν τη σωστή ορθογραφία της λέξης. Με τη βοήθεια του διαγράμματος που ακολουθεί, μπορούμε να διαπιστώσουμε τη κατανομή των ποσοστών που καταλαμβάνουν οι παραπάνω παράγοντες σε σχήμα πίτας.



Όπως αναλύσαμε και παραπάνω οι παράγοντες που φαίνεται να ευθύνονται για τα ορθογραφικά λάθη ταξινομούνται με αύξουσα σειρά ευθύνης σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ως εξής :

- πληθώρα κανόνων / εξαιρέσεων του ελληνικού γλωσσικού συστήματος (37% των εκπαιδευτικών)

- ελλιπής εξάσκηση στο σπίτι (26% των εκπαιδευτικών)
- ιστορική ορθογραφία (21% των εκπαιδευτικών)
- εκ παραδρομής (16% των εκπαιδευτικών).

Ελάχιστοι από τους εκπαιδευτικούς επέλεξαν να σχολιάσουν τις επιλογές του. Σύμφωνα με τη πρώτη επιλογή (ιστορική ορθογραφία) οι εκπαιδευτικοί που το επέλεξαν, επισημαίνουν συνοπτικά τα ακόλουθα:

- «Πιστεύω ότι στους/στις μαθητές/-ριες δεν παρέχεται επαρκής γνώση για την ιστορική ορθογραφία έτσι ώστε να μην μαθαίνουν «παπαγαλία» την ορθογραφία των λέξεων και να κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη» (*γυναίκα εκπαιδευτικός, 20-30 ετών*).
- «Πιστεύω ότι δεν παρέχεται επαρκής γνώση στην ιστορική ορθογραφία. Τα νέα βιβλία δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην εκμάθηση κανόνων ορθογραφίας» (*γυναίκα εκπαιδευτικός, 50+ετών*).

Παρατηρούμε πως οι απόψεις δύο εκπαιδευτικών με αρκετά μεγάλη ηλικιακή διαφορά, συγκλίνουν στο ότι το σχολείο(εκπαιδευτικοί) αλλά και τα νέα σχολικά εγχειρίδια αδιαφορούν για τη δυσκολία που προκαλεί στους μαθητές η ιστορική ορθογραφία. Προφανώς η αδιαφορία αυτή συνεπάγεται και την αδυναμία πολλές φορές του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει σωστά το πρόβλημα. Εφόσον το σχολικό εγχειρίδιο/βιβλίο δασκάλου ή ΑΠΣ δε κάνει λόγο για την ιστορική ορθογραφία, πως εγώ σαν εκπαιδευτικός θα δομήσω τη διδασκαλία της ιστορικής ορθογραφίας; Μάλλον θα καταφύγω στην παπαγαλία, όπως αναφέρει η πρώτη εκπαιδευτικός.

Σχετικά με τον παράγοντα ελλιπής εξάσκηση στο σπίτι, σχολιάζουν κάποιοι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς :

- «Δεν γίνεται να μάθεις κάτι καλά, χωρίς να το εξασκείς. Έτσι μόνο θα μειωθούν τα ορθογραφικά λάθη. Εξάσκηση με τους γονείς στο σπίτι σίγουρα» (*γυναίκα εκπαιδευτικός, 31-40 ετών*).
- «Πιστεύω η εξάσκηση στο σπίτι είναι η έξτρα δουλειά που πρέπει να γίνεται προκειμένου να βοηθηθούμε εμείς (εκπαιδευτικοί)» (*άνδρας εκπαιδευτικός, 50+ ετών*).

- «Κάποιοι μαθητές νομίζουν πως όλα πρέπει να γίνονται στο σχολείο. Για την ορθογραφία μια αντιγραφή των λαθών δεν φτάνει. Αν δε νοιαστεί λίγο και η μάνα δε γίνεται» (άνδρας εκπαιδευτικός, 20-30 ετών).

Οι τρεις παραπάνω εκπαιδευτικοί, διαφόρων ηλικιών και διαφορετικών φύλων (2 άνδρες και μια γυναίκα) τονίζουν τη σημασία της εξάσκησης της ορθογραφίας στο σπίτι. Σημαντικό είναι, όχι να αντιγράφουν τα λάθη τους μια φορά, αλλά προφανώς εννοείται να καταλαβαίνουν το λάθος και να εξασκούνται σε διάφορες ορθογραφικές ασκήσεις με τη βοήθεια του γονιού. Μάλιστα, στα σχόλια παραπάνω, επισημαίνεται πως ο εκπαιδευτικός στο σχολείο δεν μπορεί να κάνει τα πάντα, αλλά χρειάζεται και η συνεργασία του γονιού. Σχετικά με τα ορθογραφικά λάθη, προφανώς εννοείται πως ένας εκπαιδευτικός δε μπορεί να νοιαστεί επακριβώς για το πρόβλημα του κάθε μαθητή στην ορθογραφία (σκεφτείτε 20 –ελληνόφωνους- μαθητές σύνολο, με τους 13 να παρουσιάζουν πρόβλημα ορθογραφικών λαθών), αλλά μπορεί γενικά να βρει τρόπο αντιμετώπισης σε συνεργασία με το γονιό του μαθητή.

Αναφορικά με τον παράγοντα «εκ παραδρομής» τα υποκείμενα της έρευνας σχολιάζουν :

- «Στην προσπάθειά τους (οι μαθητές) να δώσουν τη σημασία που θέλουν στο περιεχόμενο του γραπτού λόγου τους διαφεύγουν οι ορθογραφικοί κανόνες» (γυναίκα εκπαιδευτικός, 50+ ετών)
- «Οι μαθητές πιεζόμενοι από τον εκπαιδευτικό, τον χρόνο αλλά και από ανταγωνισμό, βιάζονται να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις τους με αποτέλεσμα να ορθογραφούν λάθος κάποιες λέξεις, συχνά τα λάθη αυτά είναι γελοία» (άνδρας εκπαιδευτικός, 20-30 ετών).

Παρατηρούμε στα σχόλια των εκπαιδευτικών, που παραθέσαμε, κάτι που ισχύει στο ελληνικό δημοτικό –και όχι μόνο- σχολείο. Περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές δραστηριοποιούνται στη τάξη. Βιάζονται να τελειώσουν μια άσκηση, ώστε να επιβραβευτούν (ανταγωνισμός μαθητών) (συμβαίνει κυρίως στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού, στις μεγαλύτερες κάπως ελαττώνεται, αλλά δεν εξαφανίζεται). Πάνω στη βιασύνη τους να είναι σωστά (σε περιεχόμενο) τα όσα γράφουν, παραλείπουν να ξαναδιαβάσουν τα όσα έχουν γράψει, ώστε να αποφύγουν κάποια ορθογραφικά λάθη. Σε καμία περίπτωση πάντως, δε μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τα λάθη γελοία, όσο και αν στην πραγματικότητα το πιστεύουμε σαν εκπαιδευτικοί. Δεν υπάρχει γελοίο λάθος, τα λάθη είναι κίνητρο στη μάθηση.

Τελευταίος παράγοντας «πληθώρα κανόνων και εξαιρέσεων του ελληνικού γλωσσικού συστήματος», που, όπως φάνηκε, είναι ο κύριος παράγοντας που οδηγεί τους μαθητές στο να κάνουν ορθογραφικά λάθη, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σχολιάζουν:

- «Είναι όντως πολλοί οι κανόνες και οι εξαιρέσεις της ελληνικής που θα πρέπει να συγκρατούν οι μαθητές» (*γυναίκα εκπαιδευτικός, 50+ετών*).
- «Οι μαθητές δυσκολεύονται να εφαρμόσουν στη πράξη τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος» (*γυναίκα εκπαιδευτικός, 41-50 ετών*).
- «Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει συχνή επαφή με γραπτό λόγο ώστε να αφομοιωθούν πιο εύκολα οι κανόνες και οι εξαιρέσεις» (*γυναίκα εκπαιδευτικός, 20-30 ετών*).
- «Είναι δύσκολο για τους μαθητές να συγκρατήσουν το σύνολο των κανόνων στην εφαρμογή τους» (*άνδρας εκπαιδευτικός, 41-50ετών*).
- «Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει συχνή επαφή με γραπτό λόγο ώστε να αφομοιωθούν πιο εύκολα οι κανόνες και οι εξαιρέσεις» (*γυναίκα εκπαιδευτικός, 20-30 ετών*).

Αρχικά, παρατηρούμε την πλειοψηφία των γυναικών (4) έναντι ενός ανδρός. Υπάρχει απόκλιση ηλικιών αλλά σύγκλιση απόψεων : το ελληνικό γλωσσικό σύστημα αποτελείται από πολλούς κανόνες και εξαιρέσεις, με αποτέλεσμα η αφομοίωση τους αλλά και η εφαρμογή τους να δυσκολεύει τους μαθητές.

Επόμενη ερώτηση που τέθηκε, μέσω του ερωτηματολογίου, στους εκπαιδευτικούς ήταν ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι στη τάξη τους διδάσκουν την ορθογραφία των λέξεων. Προσπαθήσαμε, προκειμένου να είναι πιο εύκολη η καταγραφή των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπεράσματος, να ομαδοποιήσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν στην ερώτηση « ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στη τάξη σας», οι απαντήσεις (ομαδοποιημένες) είναι οι παρακάτω :

- Ομαδοποίηση/κατηγοριοποίηση λέξεων με κοινά χαρακτηριστικά

- Καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας (λογοτεχνικά βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, κόμικς, κ.α.), και οργάνωση της ορθογραφία με κανόνες όσο γίνεται συνοπτικούς και περιεκτικούς.
- Σιωπηρή/φωναχτή ανάγνωση
- Διόρθωση από τους συμμαθητές
- Επανάληψη/αντιγραφή δύσκολων στην ορθογραφία λέξεων
- Χρήση γραμματικών κανόνων
- Εξάσκηση στο σπίτι/ασκήσεις από τον εκπαιδευτικό για το σπίτι

Οι τρόποι που χρησιμοποιούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν γνωστοί και κλασικοί (βλ. αντιγραφή λέξεων & εξάσκηση στο σπίτι). Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να διδάξουν ορθογραφία με διαφορετικούς και πρωτότυπους τρόπους (βλ. καλλιέργεια φιλαναγνωσίας & διόρθωση από τους συμμαθητές). Να σημειωθεί πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν μόνο έναν τρόπο.

Το γράφημα που ακολουθεί μας δείχνει τον αριθμό των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τη καθεμία από τις αναφερόμενες μεθόδους διδασκαλίας της ορθογραφίας.



Διαπιστώνουμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τη μέθοδο της εξάσκησης στο σπίτι με ασκήσεις από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον **Πίνακα 11.**(σελ.53) αρκετοί εκπαιδευτικοί (5) θεωρούν πως τα ορθογραφικά λάθη είναι αποτέλεσμα της ελλιπής εξάσκησης στο σπίτι. Διαπιστώνουμε πως υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των δύο αποτελεσμάτων. Οι

συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διδάξουν ορθογραφία δίνοντας ασκήσεις στους μαθητές τους για να εξασκηθούν στο σπίτι, όμως η αδιαφορία μερικών από αυτούς έχει ως αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται με επιτυχία η διδασκαλία της ορθογραφίας.

Δεύτερη σε σειρά έρχεται η μέθοδος της χρήσης των γραμματικών κανόνων. Όπως άλλωστε είδαμε και παραπάνω (σελ:51) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα ορθογραφικά λάθη είναι σημαντικά, γιατί ο γραπτός λόγος είναι η αποτύπωση και η εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής. Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως είναι λογική η επιλογή ορισμένων δασκάλων να χρησιμοποιούν τους γραμματικούς κανόνες προκειμένου να διδάξουν ορθογραφία.

Έπεται η μέθοδος της ομαδοποίησης/κατηγοριοποίησης λέξεων με κοινά χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, διδάσκουν ορθογραφία κατηγοριοποιώντας τις λέξεις σε ουσιαστικά(π.χ. θηλυκά σε -ή) , ρήματα(π.χ. σε -ίζω). Η συγκεκριμένη μέθοδος, είναι αρκετά κλασική και στη έρευνα μας την χρησιμοποιούν 4 εκπαιδευτικοί.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι μέθοδοι της σιωπηρής/φωναχτής ανάγνωσης και της επανάληψης/αντιγραφής δύσκολων ορθογραφικά λέξεων. Η αλήθεια είναι πως δεν γνωρίζουμε κατά πόσο η σιωπηρή/φωναχτή ανάγνωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς και κυρίως τους μαθητές να διδαχθούν την ορθογραφία. Είναι η κλασική «ορχήστρα» που δημιουργείται στη τάξη όταν ο δάσκαλος ζητά από όλους τους μαθητές να επαναλάβουν μετά από αυτόν (π.χ. Τα ρήματα μένω, δένω πλένω γράφονται με -ε (έψιλον)). Η επανάληψη και η αντιγραφή των δύσκολων λέξεων, εξακολουθεί να υφίσταται ακόμα ως μέθοδος της διδασκαλίας της ορθογραφίας, συχνά μέσα από ένα κείμενο ζητά από τους μαθητές του να υπογραμμίσουν κάποιες λέξεις (π.χ. εξοικονόμηση, πολυκατοικία κτλ) που θεωρούν ότι είναι δύσκολες ορθογραφικά, για να της αντιγράψουν στο τετράδιο τους και να τις μάθουν. Όταν ολοκληρωθεί κάποιος αριθμός λέξεων, ο δάσκαλος ανακοινώνει τους μαθητές πως θα γράψουν κάποιο τεστ και πρέπει να τις κάνουν επανάληψη. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας της ορθογραφίας συναντάται κυρίως στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού.

Πλησιάζοντας προς το τέλος, συναντάμε τη μέθοδο της φιλιαναγνωσίας, την οποία χρησιμοποιούν δύο εκπαιδευτικοί (δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί,20-30 ετών) και προφανώς ενισχύουν το μάθημα της φιλιαναγνωσίας στο σχολείο και μέσα από τα διάφορα παραμύθια, ποιήματα-πεζά, εφημερίδες οι μαθητές εξασκούνται στην ορθογραφία συναντώντας κάθε φορά πλήθος νέων διαφορετικών λέξεων και έπειτα μάλλον τις ταξινομούν σε κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα κτλ).

Τέλος, ένας μόνο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη μέθοδο της διόρθωσης των ασκήσεων και των γραπτών κειμένων από τους μαθητές-συμμαθητές. Δεν γνωρίζουμε κατά πόσο μπορεί να έχει επιτυχία η διδασκαλία της ορθογραφίας με τη χρήση αυτής της μεθόδου, αλλά σίγουρα ενισχύει τον συναγωνισμό μεταξύ των μαθητών, και αν γίνεται δίχως την επίβλεψη του δασκάλου, ίσως να μην πραγματοποιείται με το σωστό αμερόληπτο τρόπο.

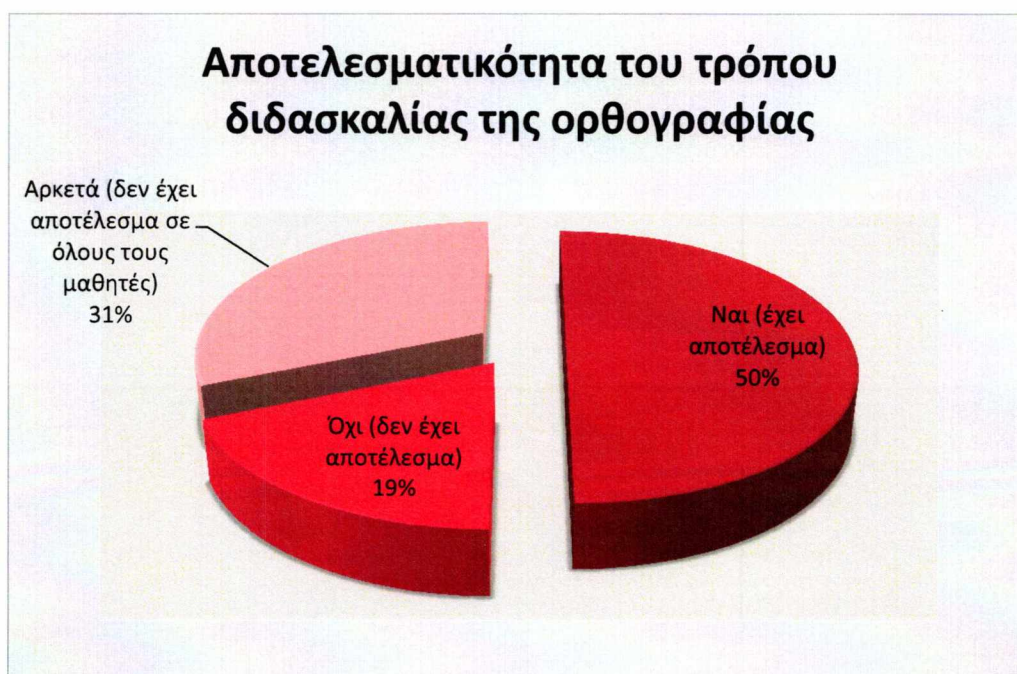
Το θέμα είναι όμως, κατά πόσο ο τρόπος που έχουν επιλέξει να ανταποκρίνεται στο δυναμικό της τάξης και να έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση ως και την εξάλειψη των ορθογραφικών λαθών. Ρωτήσαμε λοιπόν τους εκπαιδευτικούς κατά πόσο ο τρόπος που έχουν επιλέξει έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Κατηγοριοποιήσαμε τις απαντήσεις στις επιλογές : Ναι, Όχι και Αρκετά (δηλ. για κάποιους μαθητές ναι και για κάποιους όχι).

Συγκεκριμένα :

Πίνακας 12. Αποτελεσματικότητα εφαρμογής του τρόπου διδασκαλίας της ορθογραφίας

Ναι (έχει αποτέλεσμα)	8
Όχι (δεν έχει αποτέλεσμα)	3
Αρκετά (δεν έχει αποτέλεσμα σε όλους τους μαθητές)	5

Σύνολο εκπαιδευτικών :16



Παρατηρούμε από τα αποτελέσματα του **Πίνακα.12** πως οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν βρει τον «ιδανικό» για τους μαθητές τους τρόπο να διδάξουν ορθογραφία. Αυτοί αντικατοπτρίζουν το 50% του συνόλου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή οι μισοί από τους 16. Το υπόλοιπο 50% αναπαριστάται από τους εκπαιδευτικούς των οποίων ο τρόπος που έχουν επιλέξει για να διδάξουν ορθογραφία δεν φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (μείωση/εξάλειψη ορθογραφικών λαθών) και εκείνων που ο τρόπος που χρησιμοποιούν επιδρά θετικά σε κάποιους μαθητές και αδιάφορα στους υπόλοιπους. Παρατηρούμε πως η μέθοδος 3 εκ των 16 εκπαιδευτικών είναι ατελέσφορος, σε ποσοστό αναπαριστά στη πίτα μόλις το 19%. Το υπόλοιπο 31% (5 εκ των 16) αναφέρεται στους δασκάλους που έχουν επιλέξει μια μέθοδο διδασκαλίας της ορθογραφίας που φέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα σε κάποιους μαθητές αλλά όχι τα αναμενόμενα σε κάποιους άλλους. Σημαντικό κρίνουμε να παραθέσουμε τα σχόλια των εκπαιδευτικών των οποίων η μέθοδος είναι αρκετά και καθόλου αποτελεσματική.

Θα ξεκινήσουμε με τη κατηγορία «Αρκετά»:

- «Στις περισσότερες περιπτώσεις έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Μπορεί, ωστόσο, λόγω απροσεξίας ή βιασύνης να γίνουν λάθη» (*γυναίκα εκπαιδευτικός, 20-30 ετών*).
- «Δεν αρκεί μόνο ένας τρόπος για να διδάξεις ορθογραφία στο δημοτικό, θέλει και περεταίρω εξάσκηση στο σπίτι» (*άνδρας εκπαιδευτικός, 41-50 ετών*).
- «Έχει αποτελέσματα σε κάποιους μαθητές περισσότερα σε άλλους λιγότερα. Η επιπολαιότητα και η αδιαφορία παίζουν σημαντικό ρόλο» (*άνδρας εκπαιδευτικός, 50+ετών*).
- «Αρκετά θα έλεγα. Πολλοί μαθητές όμως δεν επικεντρώνονται στο θέμα που πρέπει ούτε κάνουν την ανάλογη μελέτη» (*γυναίκα εκπαιδευτικός, 41-50*).

Παρατηρούμε λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαπιστώνουν πως δεν έχουν επιλέξει τη λάθος μέθοδο για να διδάξουν την ορθογραφία, απλώς επισημαίνουν πως συντρέχουν και άλλοι παράγοντες στη κατάκτηση του ορθογραφικού συστήματος και στην αποφυγή λαθών από τους μαθητές (π.χ. εξάσκηση στο σπίτι, επιπολαιότητα, βιασύνη).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι η μέθοδος που ακολουθούν στη διδασκαλία της ορθογραφίας δε φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα σχολιάζουν :

- «Όχι, δεν είμαι ευχαριστημένος με το αποτέλεσμα. Ίσως πρέπει να προσπαθήσω αλλιώς.»
(άνδρας εκπαιδευτικός, 20-30ετών)
- «Δε θα έλεγα ότι έχω δει μεγάλη διαφορά. Οι μαθητές δε δείχνουν να είναι συνεργάσιμοι»
(γυναίκα εκπαιδευτικός, 50+ετών)

Βλέπουμε πως οι δύο εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι από τους μαθητές τους στο θέμα της ορθογραφίας. Ο πρώτος όμως, δείχνει να θέλει να προσπαθήσει και να αλλάξει τον τρόπο που έχει επιλέξει, ώστε να καταφέρει το σκοπό του. Η δεύτερη εκπαιδευτικός, δεν δηλώνει κάτι τέτοιο –δε σημαίνει ότι δε το επιδιώκει- αλλά έμμεσα ενοχοποιεί τους μαθητές. Συμπεραίνουμε δηλαδή πως για να «δουλέψει» κάτι σχετικά με τη μάθηση στο σχολείο, εξαρτάται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές και φυσικά από τη μεταξύ τους συνεργασία και αλληλεπίδραση.

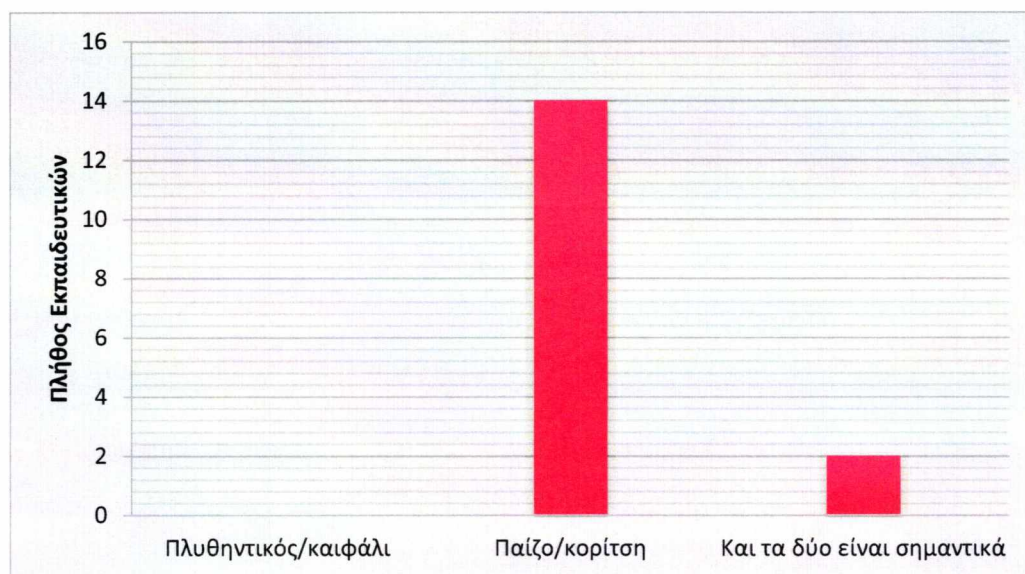
Στη συνέχεια επιδιώξαμε με κάποιο τρόπο να κατηγοριοποιήσουμε τα ορθογραφικά λάθη σε αρκετά σημαντικά και σε λιγότερο σημαντικά. Προκειμένου να γίνει αυτό, ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς ποια λάθη θεωρούν πιο σημαντικά ανάμεσα σε δύο ζεύγη λέξεων ορθογραφικά λάθος : πλυθηντικός/καιφάλι ή παίζο/κορίτση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

Πίνακας 13.

Πλυθηντικός/καιφάλι	0
Παίζο/κορίτση	14
Και τα δύο είναι σημαντικά	2

Σύνολο εκπαιδευτικών :16



Διαπιστώνουμε πως τα λάθη της κατηγορίας «παίζο/κορίτση» είναι πιο σημαντικά από εκείνα της κατηγορίας «πλυθνητικός/καιφάλι». Συγκεκριμένα, οι 14 εκπαιδευτικοί από τους 16 που επέλεξαν τη πρώτη κατηγορία λαθών, έχουν κοινή αιτιολόγηση : «είναι καταληκτικά λάθη και υπάρχουν σαφείς και εύκολοι κανόνες που ρυθμίζουν την ορθογραφία τους». Το απροσδόκητο είναι πως κανείς δεν φάνηκε να θεωρεί πως τα λάθη της κατηγορίας «πλυθνητικός/καιφάλι» είναι ως ένα βαθμό σημαντικά.

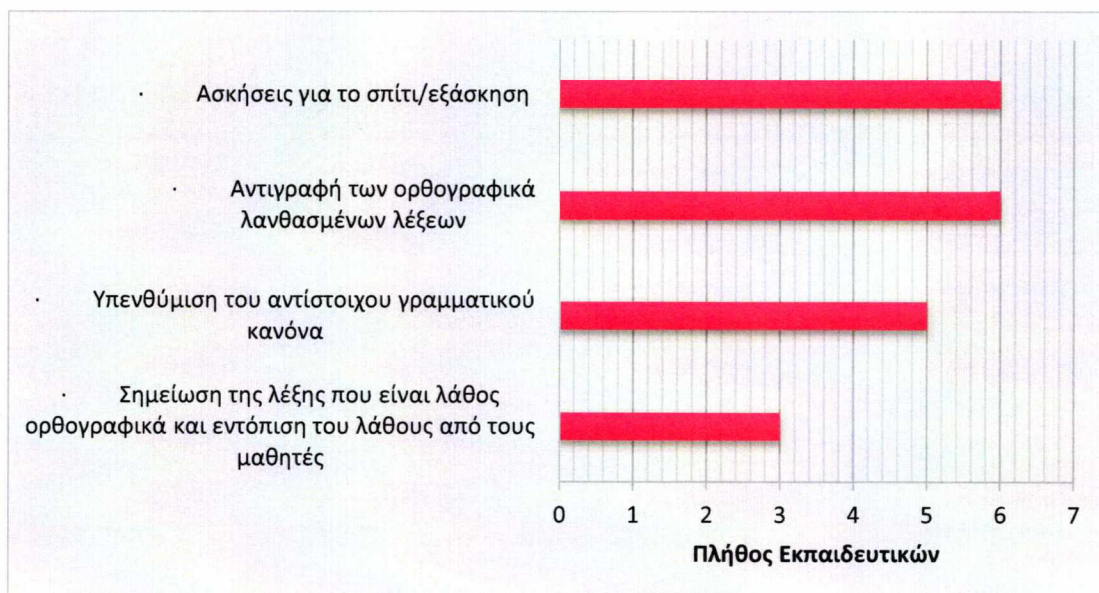
Αντίθετα, 2 εκπαιδευτικοί σχολίασαν πως και τα δύο είναι εξίσου σημαντικά διότι είναι ορθογραφικά λάθη. Μάλιστα, ο ένας από τους δύο γράφει χαρακτηριστικά: «Και τα δύο είναι το ίδιο σημαντικά. Εξαρτάται από την τάξη και την ηλικία: Ε' & Στ' τα θεωρώ εξίσου σημαντικά. Στις μικρότερες τάξεις μπορεί να είναι λίγο πιο σημαντικά τα παίζο/κορίτση» (γυναίκα εκπαιδευτικός, 41-50ετών).

Αν ανατρέξουμε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας (βλ. σελ. 26), θα επαληθεύσουμε πως είναι πιο «εύκολο» να προβλεφθεί το φώνημα στη κατάληξη παρά στο ενδιάμεσο της λέξης. Δεδομένου ότι η ορθογραφία δεν είναι πάντοτε προβλέψιμη (ιστορική ορθογραφία), οι εκπαιδευτικοί είναι λογικό να δίνουν βαρύτητα στη κατάληξη αφού υπάρχουν σαφείς κανόνες που τη ρυθμίζουν (π.χ. το κορίτσι_γιατί είναι ουδέτερο). Αντίθετα το καιφάλι μάλλον πρέπει να προηγηθεί εξάσκηση και μερική απομνημόνευση καθώς δε ρυθμίζεται από κάποιο ευρέως γνωστό κανόνα, αλλά υπάγεται στην ιστορικότητα της ελληνικής ορθογραφίας.

Στη συνέχεια, μεριμνήσαμε να ρωτήσουμε τους εκπαιδευτικούς πως επεμβαίνουν και αντιμετωπίζουν το ορθογραφικό λάθος. Κατηγοριοποιήσαμε και εδώ τις απαντήσεις τους, ώστε να είναι πιο εύκολη η εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Να σημειωθεί πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αρκέστηκαν σε ένα μόνο τρόπο αντιμετώπισης.

Συγκεκριμένα :

- Σημείωση της λέξης που είναι λάθος ορθογραφικά και εντόπιση του λάθους από τους μαθητές
- Υπενθύμιση του αντίστοιχου γραμματικού κανόνα
- Αντιγραφή των ορθογραφικά λανθασμένων λέξεων
- Ασκήσεις για το σπίτι/εξάσκηση



Σύμφωνα με το διάγραμμα αυτό, φαίνεται η προτίμηση -για ακόμα μια φορά- της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών στη «σπιτική» εξάσκηση με ασκήσεις που ίδιοι θα τους δίνουν. Σαφώς, η γονική συνεργασία κρίνεται απαραίτητη. Συνεπώς, τονίζεται πάλι η απαραίτητη συνεργασία σχολείου-εκπαιδευτικού-γονιού για την σχολική επιτυχία του μαθητή. Σε ίδιο βαθμό προτίμησης, βλέπουμε την αντιγραφή των ορθογραφικά λανθασμένων λέξεων, μια τεχνική αντιμετώπισης των ορθογραφικών λαθών, που λίγο πολύ, είναι αναγνωρίσιμη από όλους μας. Οι περισσότεροι έχουμε βρεθεί αντιμέτωποι με εκείνο τον κόκκινο στυλό, που εκπαιδευτικός διορθώνει τις λάθος λέξεις

στην ορθογραφία και δίπλα σημειώνει έναν αριθμό (π.χ. X5 –επί 5φορές- αντιγραφή η λέξη). Θα τολμούσαμε να πούμε πως είναι η πιο κλασική και προσωπικά μιλώντας ίσως η πιο μη διδακτικά αποτελεσματική τεχνική, αφού φαίνεται να αποσκοπεί στη μηχανική αντιγραφή μια λανθασμένης λέξης και κατά συνέπεια στην «παπαγαλία». Στατιστικά, 6/10 μαθητές που θα βρεθούν αντιμέτωποι με τη λέξη που πριν 2-3εβδομάδες την είχαν γράψει λάθος και αντιγράψει αρκετές φορές, θα την κάνουν πάλι λάθος.

Σαν δεύτερη τεχνική αντιμετώπισης των ορθογραφικών λαθών, οι εκπαιδευτικοί συνιστούν την υπενθύμιση του αντίστοιχου γραμματικού κανόνα. Αιτιολογούν δηλαδή, στους μαθητές ότι αυτή η λέξη δεν είναι ορθά γραμμένη, γιατί υποστηρίζεται γραμματικά από αυτό τον κανόνα. Χαρακτηριστική είναι η φράση σε αυτές τις περιπτώσεις : « Αφού είπαμε πως όλα τα ρήματα, δηλαδή οι λέξεις που δείχνουν ότι κάτι κάνουμε ,γράφονται με ωμέγα {ω}»). Αν ανατρέξουμε στην σελ.57 και στο γράφημα στο τέλος της σελίδας, θα δούμε πως οι γραμματικοί κανόνες είναι η δεύτερη μέθοδος που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν ορθογραφία στο δημοτικό σχολείο.

Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί επιλέγουν ένα εν μέρει πρωτότυπο και συνάμα γνωστό τρόπο αντιμετώπισης των ορθογραφικών λαθών. Οι εκπαιδευτικοί προφανώς κυκλώνουν τη λανθασμένη ορθογραφικά λέξη και έπειτα δίνουν το λόγο στο/-ους μαθητή/-ές να εντοπίσουν ποιο είναι το λάθος στη λέξη. Θα λέγαμε πως είναι ένας έξυπνος τρόπος, και η «δουλειά» μοιράζεται ισόποσα ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές. Ωστόσο, δεν γνωρίζουμε ή δε μπορούμε να εγγυηθούμε με σιγουριά κατά πόσο μακροπρόθεσμα είναι αποτελεσματική αυτή η τεχνική. Το επισημαίνουμε αυτό, γιατί οι μαθητές μπορεί να καθησυχαστούν ότι ο δάσκαλος θα βρίσκει τις ορθογραφικά λάθος λέξεις και εκείνοι (μαθητές) απλώς θα μαντεύουν ποιο είναι το λάθος.

Συμπεράσματα:

Στο δεύτερο μέρος (**B**) **ορθογραφικά λάθη**) ανάλυσης των αποτελεσμάτων είδαμε όσο πιο αναλυτικά γινόταν τις απόψεις και τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με : αν τα ορθογραφικά λάθη είναι σημαντικά ή όχι και για ποιο λόγο, που θεωρούν ότι οφείλονται, ποιον τρόπο χρησιμοποιούν για να διδάξουν ορθογραφία, αν ο τρόπος αυτός έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (μείωση ορθογραφικών λαθών), εξετάσαμε επίσης ποια λάθη θεωρούν περισσότερο

σημαντικά και ποια λιγότερο (καταληκτικά ή με λάθος στο ενδιάμεσο της λέξης) και τέλος πώς αντιμετωπίζουν τα ορθογραφικά λάθη, με ποια τεχνική δηλαδή.

Κρίνουμε σημαντικό να ανακεφαλαιώσουμε τα ευρήματα που επαληθεύτηκαν στα περισσότερα ερωτηματολόγια και εμφανίστηκαν πολλαπλές φορές στα ερωτήματα που τέθηκαν.

Συγκεκριμένα η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (σε καμία περίπτωση δεν διαφορούμε για την μειοψηφία, άλλωστε παραπάνω αναφέρουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα):

- θεωρεί σημαντικά τα ορθογραφικά λάθη.
- Πιστεύει πως η πλειοψηφία των ορθογραφικών λαθών οφείλεται στη πληθώρα κανόνων και εξαιρέσεων του ελληνικού γλωσσικού συστήματος της ελληνικής.
- Χρησιμοποιεί ως κύρια μέθοδο διδασκαλίας ορθογραφίας την εξάσκηση στο σπίτι δίνοντας ανάλογες εργασίες, και τη θεωρεί αποτελεσματική.
- Θεωρεί πως πιο σημαντικά είναι τα καταληκτικά λάθη (κορίτση/παίζο).
- Αντιμετωπίζει τα ορθογραφικά λάθη αποτελεσματικά με εργασίες στο σπίτι και την ανάλογη εξάσκηση σε συνδυασμό με την αντιγραφή των λανθασμένων ορθογραφικά λέξεων.



Έμμεσα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως είναι απαραίτητη η καλή συνεργασία του τρίπτυχου σχολείου-εκπαιδευτικού και γονιού για να είναι πιο αποτελεσματική η διδασκαλία της ορθογραφίας και η αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών.

2.2.2.3 Γ) Γλωσσική Αλλαγή & Ορθογραφικά Λάθη

Περνάμε στο τρίτο μέρος ανάλυσης των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου που είναι το κομβικό σημείο καθώς προσπαθούμε να «συνενώσουμε» τα ορθογραφικά λάθη και τη γλωσσική αλλαγή. Το μέρος αυτό περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις.

Αρχικά τους ρωτήσαμε αν θεωρούν πως είναι δυνατό η ελληνική γλώσσα να αλλάζει εξαιτίας των ορθογραφικών λαθών. Τους δώσαμε τις επιλογές ΝΑΙ/ΟΧΙ. Ο **Πίνακας.14** δείχνει αναλυτικά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 14.

ΝΑΙ	9
ΟΧΙ	7

Σύνολο εκπαιδευτικών :16



Εύκολα διαπιστώνουμε πως υπάρχει σαφής απόκλιση των απόψεων. Ελαφρύ προβάδισμα υπάρχει στην επιλογή ΝΑΙ, που σημαίνει πως η γλώσσα αλλάζει εξαιτίας των ορθογραφικών λαθών. Ωστόσο, το προβάδισμα αυτό είναι πολύ μικρό (2 εκπαιδευτικοί), για να καθορίσει με σαφήνεια, αν όντως πραγματοποιείται γλωσσική αλλαγή με αιτία τα ορθογραφικά λάθη. Η αλήθεια είναι πως περιμέναμε την επιλογή ΟΧΙ πιο ισχυρή έναντι της επιλογής ΝΑΙ, γιατί το δείγμα μας αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 που είναι πιο σταθεροί σε

παλαιότερες απόψεις και θεωρούν (βλ. σελ. 37-38) πως η γλωσσική αλλαγή σημαίνει φθορά της γλώσσας. Όμως, για να είμαστε δίκαιοι και αμερόληπτοι, κάτι τέτοιο δε φαίνεται –μέχρι στιγμής– να έχει σχολιαστεί από κανέναν ερωτηθέντα εκπαιδευτικό. Για να έχουμε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα παραθέτουμε και το αντίστοιχο γράφημα.

Όπως το βλέπουμε και εικονικά, διαπιστώνουμε πως δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις επιλογές ΝΑΙ/ΟΧΙ. Η διαφορά τους είναι 2 εκπαιδευτικοί, και σε ποσοστό αντιστοιχεί σε 12%.

Παρόλα αυτά, η «πλειοψηφία» απαντάει και θεωρεί πως είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί γλωσσική αλλαγή εξαιτίας των λανθασμένων ορθογραφίσεων.

Στη συνέχεια ακολουθεί η ερώτηση: «Υπάρχει πιθανότητα μια λάθος ορθογράφηση κάποιας λέξης, μετά από αρκετές δεκαετίες να θεωρείται σωστή;». Κι εδώ δόθηκαν οι επιλογές ΝΑΙ/ΟΧΙ. Ο **Πίνακας 15**, δείχνει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 15.

ΝΑΙ	16
ΟΧΙ	0

Σύνολο εκπαιδευτικών :16

Θεωρούμε πως δε χρειάζεται να παραθέσουμε σχετικό διάγραμμα καθώς δεν υπάρχει δεύτερη μεταβλητή.

Είναι πραγματικά εκπληκτική η συμφωνία 16 διαφορετικών ατόμων, προσωπικοτήτων και εκπαιδευτικών. Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας, λοιπόν, θεωρούν ότι τα πράγματα στο γλωσσικό τομέα είναι απολύτως ρευστά. Σήμερα γράφουμε για παράδειγμα {εξοφλήθη} σε μερικά χρόνια μπορεί να γράφουμε {εξοφλήθη}, καθώς τελευταίως φαίνεται να υπάρχει διπλοτυπία και είναι σε ευρεία χρήση και οι δύο πιθανοί τύποι.

Το παράδοξο όμως είναι η αντίφαση που δημιουργείται. Στον **Πίνακα 14**, βλέπουμε οι 9 εκπαιδευτικοί να πιστεύουν στη γλωσσική αλλαγή οφειλόμενη στα ορθογραφικά λάθη και 7 να είναι υποστηρίζουν το αντίθετο. Αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα αυτά, με τα ευρήματα του **Πίνακα 15**, εύκολα διαπιστώνουμε πως υπάρχει μια αντιφατική πραγματικότητα. Διότι, η ερώτηση «υπάρχει πιθανότητα μια λάθος ορθογράφηση κάποιας λέξης, μετά από μερικές δεκαετίες να θεωρείται σωστή;» σε σχέση με την ερώτηση «θεωρείτε πως η γλώσσα αλλάζει εξαιτίας των ορθογραφικών λαθών;» στην ουσία τους είναι ίδιες. Και οι δύο, με διαφορετικό τρόπο διατυπωμένες, ρωτούν αν τα ορθογραφικά λάθη συμβάλλουν στην γλωσσική αλλαγή. Στη περίπτωση αυτή, δεδομένης της μεγάλης απόκλισης, πιστεύουμε ότι μάλλον ισχύει μία από τις παρακάτω προτάσεις :

- 1) οι (7) εκπαιδευτικοί που απάντησαν στην ερώτηση του **Πίνακα 14**, ΟΧΙ, προφανώς δε κατάλαβαν την ερώτηση (πως δηλαδή γίνεται να αλλάξει η γλώσσα εξαιτίας των ορθογραφικών λαθών) ή

- 2) οι (7) εκπαιδευτικοί που απάντησαν στην ερώτηση του **Πίνακα 14. ΟΧΙ**, και απάντησαν στην ερώτηση του **Πίνακα 15. ΝΑΙ**, μάλλον πιστεύουν πως η γλώσσα δεν αλλάζει εξαιτίας των ορθογραφικών αλλαγών, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι οι λέξεις που στο μέλλον γράφονται με διαφορετική ορθογραφία από τη σημερινή, σα μεμονωμένο γεγονός, δεν αποτελεί στο σύνολό της αιτία για να αλλάξει η γλώσσα.

Αυτό που σίγουρα αποδεικνύει η έρευνα είναι πως τα πράγματα σήμερα στη γλώσσα είναι απολύτως ρευστά και πως υπάρχει το ενδεχόμενο (από πλευράς απόψεων των εκπαιδευτικών) η γλώσσα να οδηγηθεί σε αλλαγή εξαιτίας των ορθογραφικών λαθών.

Ως τελευταία ερώτηση του τρίτου μέρους της έρευνας, ορίσαμε την εξής «θεωρείτε την γλωσσική αλλαγή (εξαιτίας των ορθογραφικών αλλαγών) αρνητική, θετική ή ουδέτερη;». Σκοπός της ερώτησης είναι να δούμε ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα ελληνικά δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Ο **Πίνακας 16**, και το ομώνυμο διάγραμμα περιλαμβάνει τις απαντήσεις τους.

Πίνακας.16

ΑΡΝΗΤΙΚΗ	4
ΘΕΤΙΚΗ	3
ΟΥΔΕΤΕΡΗ	9

Σύνολο εκπαιδευτικών :16



Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική αλλαγή που, όπως φάνηκε, οι ίδιοι θεωρούν ότι συντελείται και εξαιτίας των ορθογραφικών λαθών. Η στάση που φαίνεται να υπερτερεί είναι η ουδέτερη και συγκεντρώνει ποσοστό πάνω από το μισό της πίτας και είναι της τάξεως του 56%. Η πλειοψηφία δηλαδή δεν είναι ούτε αρνητική ούτε θετική απέναντι στα όσα η γλώσσα θα υποστεί στο μέλλον εξαιτίας των ορθογραφικών λαθών. Πρέπει να ξεκαθαρίσουμε πως δεν κατηγορούμε ούτε επιβραβεύουμε καμία στάση, κάνουμε μια έρευνα και απλώς προσπαθούμε να αιτιολογήσουμε τα ευρήματά της. Το θετικό είναι ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αιτιολόγησαν την ουδέτερη στάση τους. Τα επιχειρήματά τους είναι τα παρακάτω:

- «Ουδέτερη, αφού οι αλλαγές είναι η φυσική απόρροια της εξέλιξης μέσα από ένα σύνολο αρχών και αξιών που διέπουν την κοινωνία»(γυναίκα εκπαιδευτικός, 20-30 ετών).
- «Ουδέτερη, γιατί οι αλλαγές είναι η φυσική εξέλιξη της γλώσσας»(άνδρας, 41-50 ετών).
- «Είμαι ουδέτερη, δε το προκαλούμε άμεσα εμείς, αλλά έχουμε μια τάση γενικά για απλοποίηση»(γυναίκα εκπαιδευτικός, 20-30 ετών).

Τα επιχειρήματα της πλειοψηφικής στάσης συνοψίζονται στο ότι εμείς σαν άνθρωποι άθελα μας το προκαλούμε. Η τάση προς την απλοποίηση (εδώ συγκεκριμένα του ορθογραφικού συστήματος) προκαλεί και ενδυναμώνει τη γλωσσική αλλαγή. Όπως πολύ σωστά επισημάνει η πρώτη εκπαιδευτικός, οι αλλαγές είναι φυσική απόρροια της εξέλιξης της γλώσσας.

Παρατηρούμε, πως το 25% να έρχεται δεύτερο σε σειρά ποσοστό. Αναπαριστά τους εκπαιδευτικούς που είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στην αλλαγή. Κάποιοι αιτιολόγησαν αυτή τους τη στάση:

- «Αρνητική, γιατί εκφυλίζεται η γλώσσα»(άνδρας εκπαιδευτικός, 41-50 ετών).
- «Μάλλον αρνητική. Πολλές φορές η ορθογραφία μιας λέξης συνδέεται και με την ετυμολογία μιας λέξης»(γυναίκα εκπαιδευτικός, 50+ετών).
- «Αρνητική. Γιατί να αλλάξει;»(γυναίκα εκπαιδευτικός, 50+ετών)

Το πρώτο που παρατηρούμε είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών. Όπως δηλώσαμε αρχικά στην έρευνα (βλ. σελ. 48-49) ο μέσος όρος του δείγματος μας είναι των ηλικιών 41-50 ετών. Βλέπουμε, πως μεγάλο κομμάτι της αρνητικής στάσης απέναντι στη γλωσσική αλλαγή εκφράζεται από τις ηλικίες αυτές (και της μεγαλύτερης κλίμακας 50+) Ας θυμηθούμε, στο θεωρητικό πλαίσιο τα

λεγόμενα του Labov(βλ. σελ. 37) «όποτε η γλώσσα γίνεται αντικείμενο συζήτησης συναντούμε μια γενικευμένη αρνητική αντίδραση απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή έχει γίνει αντιληπτή είτε στο επίπεδο της προφοράς είτε της γραμματικής». Άλλωστε και η ελληνική βιβλιογραφία, επισημαίνει πως οι μεγαλύτερη σε ηλικία δεν δέχονται με τη καλύτερη διάθεση μια επικείμενη αλλαγή στον γλωσσικό τομέα, σε όλα τα του τα επίπεδα. Αυτό δηλώνεται ξεκάθαρα από το πρώτο σχόλιο, το οποίο ισοδυναμεί την αλλαγή της γλώσσας με τον εκφυλισμό της. Όλοι λίγο πολύ έχουμε βρεθεί μάρτυρες σε γεγονότα που περιλαμβάνουν φράσεις όπως « μα πως μιλάνε/γράφουν έτσι τα σημερινά παιδιά; Ωραία τα δικά μας τα παλιά χρόνια». Να προσθέσουμε πως, δεν κρίνουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και ανθρώπων της συγκεκριμένης ηλικίας, απλώς παρουσιάζουμε τις δικές τους απόψεις, και τα ισχύοντα σύμφωνα με την βιβλιογραφία και της ελληνικής πραγματικότητας.

Σύμφωνα με το σχόλιο της δεύτερης εκπαιδευτικού, θα την βρούμε σύμφωνη με τον κ. Μπαμπινιώτη. Η ετυμολογία μιας λέξης στο ελληνικό ιστορικό ορθογραφικό σύστημα σχετίζεται με την ορθογραφία της. Μια επικείμενη αλλαγή, μάλλον θα διατάρασσε την μεταξύ τους ισορροπία και αλληλοσύνδεση. Δεν μπορούμε σε καμία περίπτωση να παραβλέψουμε την ισχύ αυτού του επιχειρήματος.

Αναφορικά με το τελευταίο σχολιασμό, δε νομίζουμε πως χρειάζεται κάποια επεξήγηση, αλλά δεν είμαστε και οι ειδικοί να δώσουμε απάντηση. Θα υπενθυμίσουμε μόνο, πως όλα στα ζωή αλλάζουν. Η γλώσσα είναι ζωή, συνεπώς αλλάζει. Το γιατί το έχουμε εξηγήσει στη σελ.38.

Τέλος, το μικρότερο ποσοστό (19%) καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί απέναντι στη γλωσσική αλλαγή που φαίνεται να μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω των ορθογραφικών λαθών. Η θετική στάση καταλαμβάνει το μικρότερο ποσοστό, δεν ξέρουμε κατά πόσο αυτό σε συνδυασμό με το 25% (αρνητική στάση) μπορεί να είναι ανησυχητικό. Παραθέτουμε τα σχόλια ορισμένων εκπαιδευτικών που αιτιολογούν τη θετική τους στάση :

- «Θετική εφόσον γίνεται απλούστερη»(γυναίκα εκπαιδευτικός,31-40 ετών).
- «Θετική, η γλώσσα εξελίσσεται μέσα στο χρόνο»(γυναίκα εκπαιδευτικός,41-50 ετών).
- «Θετική αλλά να διατηρούνται και οι δύο τύποι»(άνδρας εκπαιδευτικός,20-30ετών).

Βλέπουμε πως η θετική στάση περιλαμβάνει, και αυτή, δυνατά επιχειρήματα (η γλώσσα εξελίσσεται μέσα στο χρόνο, ανάγκη για απλοποίηση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος),

αλλά με το τελευταίο σχόλιο, είμαστε κάπως επιφυλακτικοί. Η επικράτηση δύο τύπων, συχνό φαινόμενο για την ελληνική γλώσσα (βλ. αυγό/αβγό), μάλλον θα φέρει ορθογραφικά προβλήματα. Ωστόσο, είναι ένα στάδιο εξέλιξης μέχρι να αποφασιστεί μέσα στο χρόνο ποιος τύπος θα επικρατήσει. Όμως, δεν μπορούμε να δεχθούμε δύο τύπους εξολοκλήρου σωστούς γιατί αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αρχή της οικονομίας.

Συμπεράσματα:

Το τρίτο μέρος της έρευνας περιλάμβανε τη θεματική «ορθογραφικά λάθη και γλωσσική αλλαγή». Τα γενικότερα αποτελέσματα που προκύπτουν, δημιουργούν μια θετική εικόνα.

Με μικρή διαφορά, τα αποτελέσματα δείχνουν πως η γλώσσα είναι δυνατό να αλλάξει λόγω των ορθογραφικών λαθών. Επίσης, όλοι ανεξαιρέτως συμφωνούν πως δε μπορούμε να μιλήσουμε με σιγουριά «σήμερα» για το γλωσσικό ζήτημα. Οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα πιστεύουν πως κάποιες λέξεις θα ορθογραφούνται απλούστερα στο μέλλον, ως συνέπεια της γλωσσικής αλλαγής. Πάνω σε αυτό τώρα, οι απόψεις διχάστηκαν. Το μεγαλύτερο (νεανικό κυρίως κοινό της έρευνας) κρατάει ουδέτερη προς μια θετική –θα τολμούσα να πω/διακρίνω- στάση, θεωρώντας την αλλαγή στη γλώσσα φυσική απόρροια της εξέλιξης. Στο ίδιο κλίμα, αλλά με τους λιγότερους υποστηρικτές κινούνται οι απόψεις στη κατηγορία «θετική στάση». Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως αποδέχονται την αλλαγή ως εξελικτική διαδικασία που τείνει στην απλοποίηση ενός «μπουκωμένου» από κανόνες και εξαιρέσεις γλωσσικού συστήματος. Τέλος, δυνατή κατηγορία φαίνεται να είναι η «αρνητική στάση» με επιχειρήματα κοινώς γνωστά και αποδεκτά από μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (εκφυλισμός της γλώσσας, απλοποίηση =αποκοπή από την ετυμολογία των λέξεων).

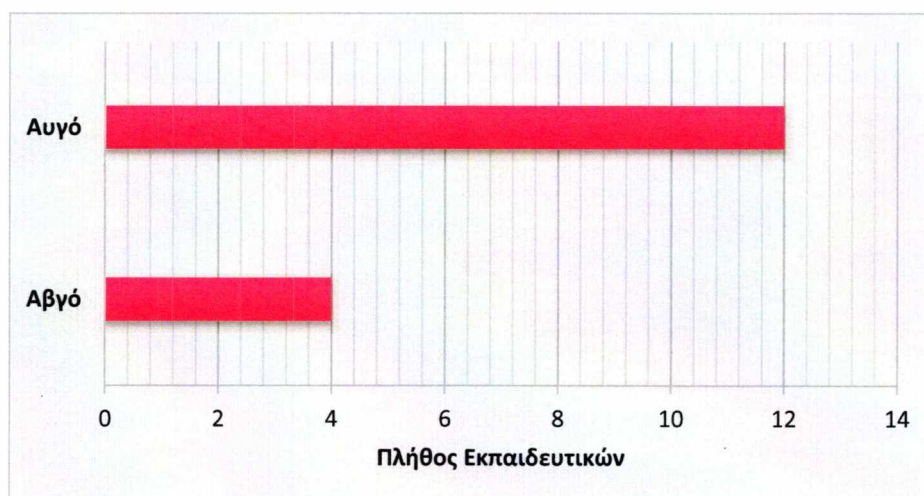
2.2.2.4 Δ) Ορθογραφικά Προβλήματα

Η θεματική «Ορθογραφικά Προβλήματα» ολοκληρώνει το κομμάτι της έρευνας. Εδώ προσπαθούμε να συνδέσουμε το κομμάτι της μικρό-έρευνας που πραγματοποιήθηκε στις τάξεις Α' και Στ' (βλ. σελ. 45-47) με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με κάποιες διπλοτυπίες της ελληνικής γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί ασκήθηκαν σε περισσότερες διπλοτυπίες συγκριτικά με τους μαθητές. Όπως αναφέραμε και στη σελ. 42, οι εκπαιδευτικοί είχαν τις εξής επιλογές :

- αβγό / αυγό
- καινούργιος / καινούριος
- κτίριο / κτήριο
- τρένο / τραίνο
- τέσσερις / τέσσερεις
- πάρτυ / πάρτι
- καμμία / καμία
- φτώχεια / φτώχια
- άντρας / άδρας
- κρεβάτι / κρεββάτι
- αφτί / αυτί

Θα εξετάσουμε κάθε ζεύγος ξεχωριστά, και αυτά που είναι κοινά με τους μαθητές, θα τα δούμε και συγκριτικά.

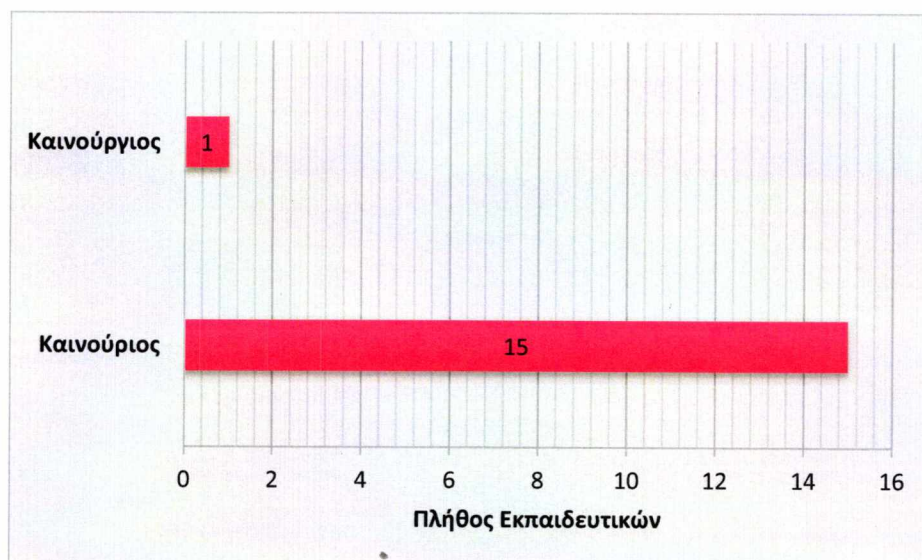
Ξεκινάμε λοιπόν με το ζεύγος **αβγό/αυγό**. Να θυμίσουμε πως στους μαθητές της Α' επικρατεί ο τύπος : {αυγό} και το ίδιο ισχύει και για την Στ τάξη.



Αρχικά παρατηρούμε πως υπάρχει ομοφωνία ανάμεσα σε μαθητές (και των δύο τάξεων) και εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (12/16) δέχονται ως «σωστή»(τίποτα δεν είναι σωστό ή λάθος στη γλώσσα βλ. **σελ. 28-30**) την ορθογραφία {αυγό}. Επειδή, μόνο 4/16 εκπαιδευτικούς επέλεξαν την ορθογραφία {αβγό} κοιτάξαμε τις ηλικίες τους. Οι 2 από

αυτούς είναι ηλικιών 20-30 ενώ οι άλλοι 2 είναι 50+. Μας έκανε τρομερή εντύπωση, καθώς πρόκειται για τα δύο «άκρα», μιλώντας πάντα σε επίπεδο ηλικίας. Ανατρέχοντας στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας(βλ. σελ. 34-35) , διαπιστώνουμε πως η επιλογή αυτή είναι σύμφωνη με τον Τριανταφυλλίδη αλλά ασύμφωνη με τον Μπαμπινιώτη, οποίος θέτει ζητήματα ετυμολογίας και προέλευσης. Σύμφωνα πάντως με τα δεδομένα της έρευνας, φαίνεται πως ο τύπος {αβγό} τείνει να εξαφανιστεί. Συνεπώς, μάλλον στο μέλλον θα επικρατεί ο τύπος {αυγό}.

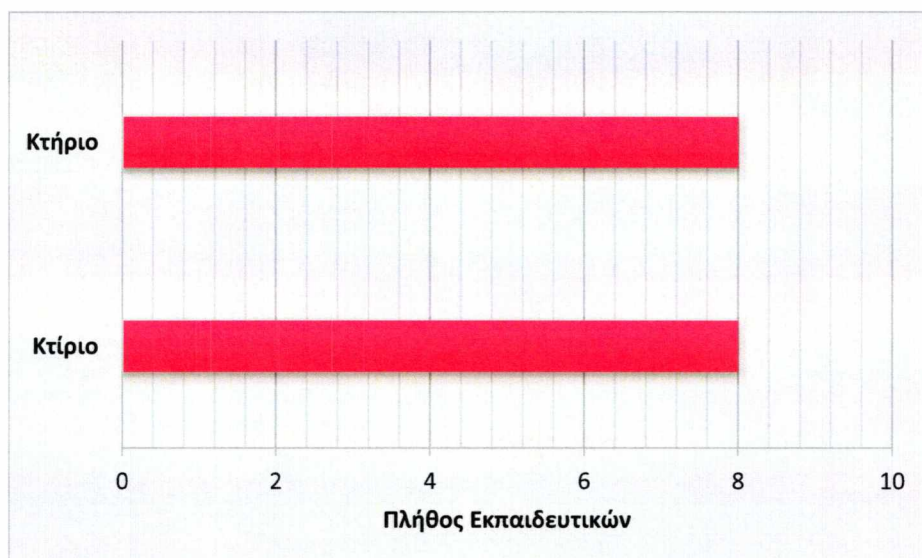
Προχωράμε στο ζεύγος **καινούριος/καινούργιος**. Οι μαθητές της Α' τάξης υποστήριξαν τον τύπο {καινούριος}. Το ίδιο και οι μαθητές της Στ' τάξης. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα είναι τα παρακάτω :



Και στην περίπτωση αυτού του ζεύγους μαθητές και εκπαιδευτικοί συμφωνούν. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών(15/16) ορθογραφεί {καινούριος}. Μόνο ένας εκπαιδευτικό διάλεξε τον τύπο {καινούργιος}. Μπορούμε να πούμε πως είναι ένας από τους εκπαιδευτικούς που διάλεξε τον τύπο {αβγό} και είναι ηλικίας 50+. Σύμφωνα με τους λεξικογράφους μας, ο Μπαμπινιώτης για ετυμολογικούς λόγους δέχεται την ορθογραφία της λέξης με {γ} ενώ ο Τριανταφυλλίδης χωρίς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά, ο τύπος {καινούργιος} φαίνεται να εξαλείφεται, ενώ ο τύπος {καινούριος} φαίνεται να είναι ο πιο ισχυρός και επικρατέστερος μελλοντικά.

Επόμενο ζευγάρι είναι το **κτίριο/κτήριο**.

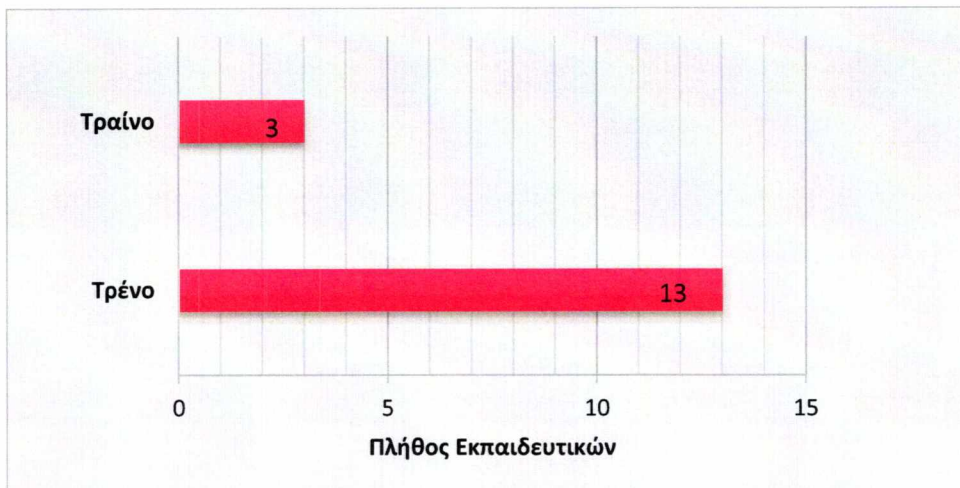
Στη διπλοτυπία αυτή δεν ερωτήθηκαν οι μαθητές.



Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να διχάστηκαν στο συγκεκριμένο ζεύγος. Και οι δύο τύποι φαίνεται να είναι το ίδιο ισχυροί. Οφείλουμε να επισημάνουμε πως το μεσαιωνικό *κτίριον* είτε προήλθε από το οικτήριο (=χώρος κατοικίας) είτε από το ευ-κτήριο (=τόπος προσευχής), πρέπει να γράφεται με βάση το ετυμολογικό κριτήριο με {η}. Παρετυμολογικά προς το *κτίζω* τείνει να καθιερωθεί η γραφή με {ι} ως απλούστερη. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών ενστερνίζεται τον τύπο {κτήριο} σε αντίθεση με το λεξικό του Τριανταφυλλίδη. Τα πράγματα για τη διπλοτυπία κτήριο/κτήριο είναι πολύ μετέωρα και δεν μπορούμε να προβλέψουμε με σιγουριά ποιος από τους δύο τύπους θα επικρατήσει. Αναφορικά με το δείγμα μας, οι ηλικίες δε διαχωρίστηκαν (π.χ. το κτήριο θεωρείται παλαιότερη γραφή, ωστόσο το επέλεξαν και ηλικίες 20-30, κάτι αντίστοιχο ισχύει και για το κτήριο, ως πιο νέα γραφή). Συνεπώς, ο χρόνος έμμεσα και ομιλητές εν μέρει άμεσα θα καθορίσουν την εξέλιξη της συγκεκριμένης διπλοτυπίας.

Ακολουθεί το ζευγάρι **τρένο/τραίνο**.

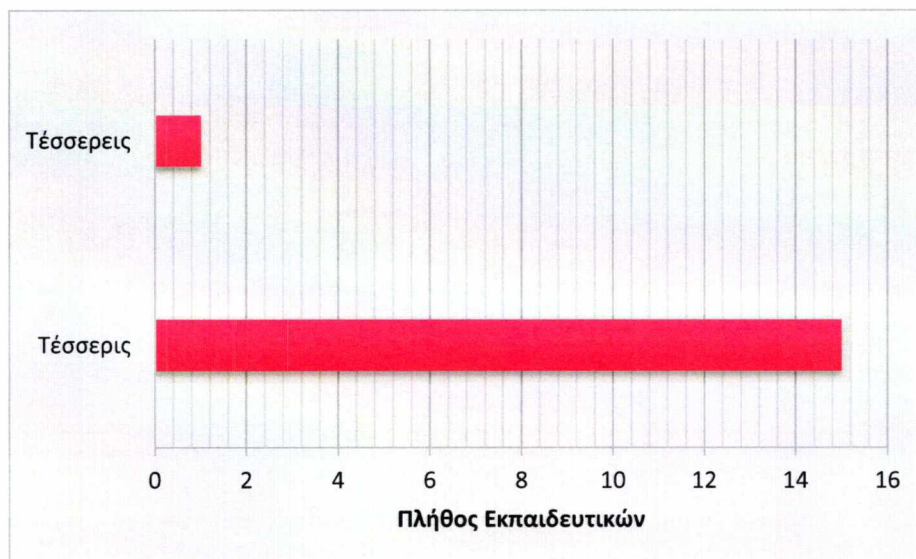
Οι μαθητές δεν ερωτήθηκαν για τη συγκεκριμένη διπλοτυπία.



Είναο ολοφάνερα η προτίμηση των εκπαιδευτικών στον τύπο {τρένο}. Η λέξη προέρχεται από την αγγλική (και γαλλική) train και γράφτηκε στην αρχή ως {τραίνο} (ακολουθώντας και οπτικά, όχι μόνο ακουστικά, την ορθογραφία της αρχικής λέξης). Ωστόσο η εξέλιξη της γλώσσας μας επέβαλε οι λέξεις-δάνεια από άλλες γλώσσες να γράφονται με την πιο απλοποιημένη ορθογραφία (βλ. σελ. 20-21). Και φυσικά για τον ήχο /e/ (δηλαδή ε και αι) η πιο απλή ορθογραφία είναι η γραφή με ε. Συνεπώς, φαίνεται ο απλοποιημένος τύπος {τρένο} να είναι αυτός που θα επικρατήσει έναντι του {τραίνο}. Άλλωστε, γιατί να πρέπει να ξέρουμε αγγλικά/γαλλικά για να γράφουμε σωστά ελληνικά; Οι 3/16 εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το τύπο {τραίνο} είναι ηλικιών 50+. Προφανώς αυτό να σημαίνει πως επιθυμούν την παλαιότερη και πρώτη ορθογραφία της λέξης.

Συνεχίζουμε με το ζεύγος **τέσσερις/τέσσερεις**.

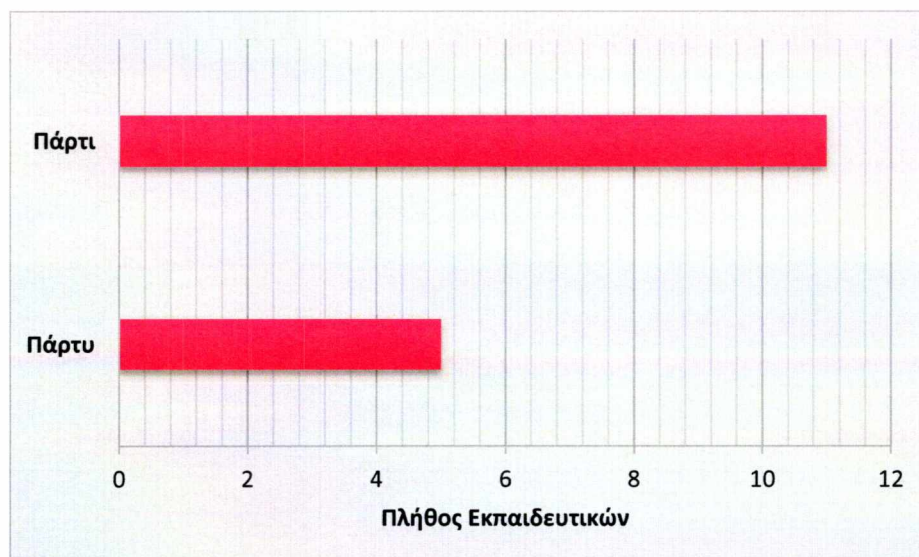
Οι μαθητές δεν ερωτήθηκαν ούτε για αυτό το ζεύγος.



Οι εκπαιδευτικοί (15/16) δείχνουν τη προτίμησή τους στο τύπο {τέσσερις}. Μονάχα μια εκπαιδευτικός (41-50 ετών) ορθογραφεί τη λέξη με τον τύπο {τέσσερις}. Η ορθογραφία {τέσσερις} οφείλεται σε αναλογική επίδραση του τύπου *τρεις*. Όπως και να έχει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμάει την απλοποιημένη γραφή/μορφή/ορθογραφία της λέξης. Συνεπώς, τα αποτελέσματα μαρτυρούν πως στο μέλλον ο τύπος {τέσσερις} θα πάψει να επικρατεί.

Επόμενο ζευγάρι λέξεων είναι το **πάρτυ/πάρτι**.

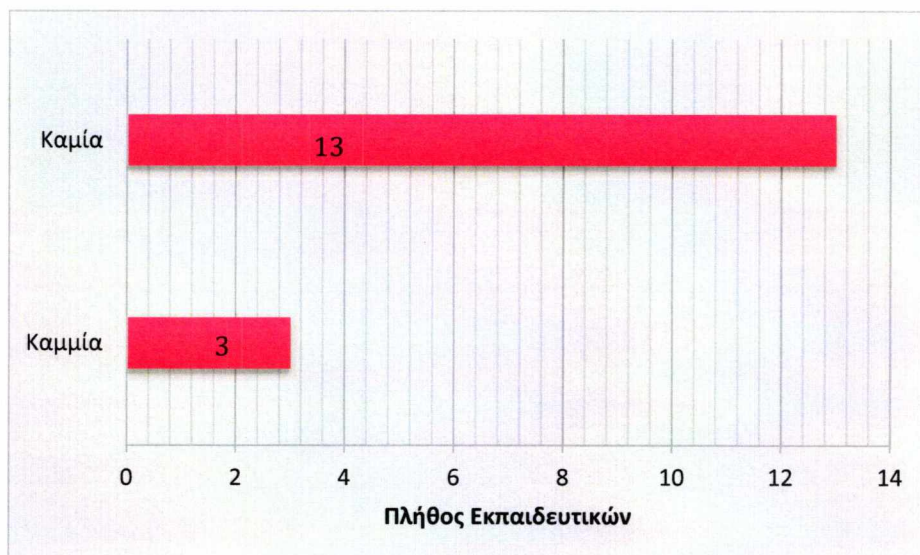
Στη διπλοτυπία αυτή δεν ερωτήθηκαν οι μαθητές.



Προσωπικά μιλώντας, η συγκεκριμένη διπλοτυπία έχει επηρεάσει και εμένα. Πότε την γράφω με {υ} πότε {ι}. Σταθερή επιλογή δεν έχω. Αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι πως και ο ορθογραφικός έλεγχος του Word(πρόγραμμα συγγραφής κειμένων) θεωρεί λανθασμένο τον τύπο {πάρτυ}. Σύμφωνα με τους κανόνες που υπάρχουν για τα δάνεια (βλ. σελ. 20-21), όπως είδαμε και στο ζεύγος τρένο/τραίνο, ισχύει η πιο απλοποιημένη γραφή, άρα {πάρτι}. Όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί (11/16) ενστερνίζονται τη γραφή αυτή. Οι υπόλοιποι 5 εκπαιδευτικοί που δείχνουν προτίμηση στην ορθογραφία {πάρτυ} είναι νεαρής ηλικίας κυρίως και προφανώς επηρεασμένοι από την καταγωγή της λέξης από τα αγγλικά (party). Μελλοντικά πάντως φαίνεται να επικρατεί ο τύπος το {πάρτι}.

Ακολουθεί το ζευγάρι **καμμία/καμία**.

Στη διπλοτυπία αυτή δεν ερωτήθηκαν οι μαθητές.

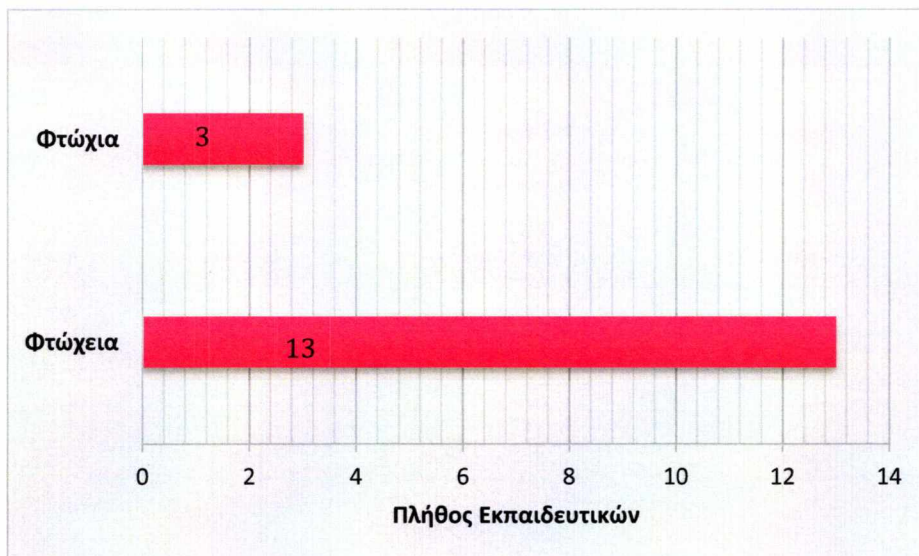


Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (13/16) προτιμά την παρετυμολογική απλοποιημένη γραφή του τύπου {καμία}. Σίγουρα ο τύπος {καμμία} είναι η παλαιότερη και σωστή ετυμολογικά γραφή της λέξης. Ωστόσο, δεν υπάρχει λόγος να γράφουμε κάτι το οποίο δεν αλλάζει, στο σύνολό της, τη λέξη, αλλά και δεν προφέρεται. Παρόμοιο είναι και το ζευγάρι Σάββατο/Σάββατο, που τελευταία το συναντάμε με απλοποιημένη γραφή. Η χρήση του τύπου {καμία} είναι σίγουρα πιο ισχυρή και μάλλον μελλοντικά αυτή θα επικρατήσει. Οι 3/16 εκπαιδευτικοί που διάλεξαν τον τύπο {καμμία},

φαίνεται να είναι «της παλιάς σχολής». Το δηλώνουν άλλωστε και οι ίδιοι, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Συνεχίζουμε την ανάλυση των αποτελεσμάτων με το ζεύγος **φτώχεια/φτώχεια**.

Στη διπλοτυπία αυτή δεν ερωτήθηκαν οι μαθητές.



Στην περίπτωση αυτή, παρατηρούμε μια αντίφαση, αν ανατρέξουμε στο αμέσως προηγούμενο ζεύγος (καμμία/καμία). Εδώ η πλειοψηφία (13/16) εκπαιδευτικούς δείχνει πως δεν ορθογραφεί τη λέξη απλοποιημένα, αλλά με τον τύπο {**φτώχεια**}. Τα λεξικά του Μπαμπινιώτη και Τριανταφυλλίδη, δέχονται πως η λέξη προέρχεται από το αρχαίο *πωχεία*, αλλά σχηματίστηκε υποχωρητικά: *φτώχεια* < *φτωχαίνω* < *φτωχός*. Το ενδιαφέρον είναι ότι τα δύο αυτά λεξικά δέχονται για τη λέξη την ίδια ετυμολογία, ορθογραφούν όμως διαφορετικά. Το λεξικό του Μπαμπινιώτη προτιμά τον τύπο {φτώχεια} ενώ το λεξικό Τριανταφυλλίδη τον τύπο {φτώχεια}. Ο απλοποιημένος τύπος φαίνεται να μην είναι –ακόμα– τουλάχιστον ισχυρός, και η επικράτηση του τύπου {φτώχεια} είναι σχεδόν σίγουρη και μη εύκολα αναστρέψιμη. Πάντως, οι εκπαιδευτικοί που ορθογραφούν τη λέξη απλοποιημένα είναι ηλικιών 41-50 και 50+ . Ακόμα και οι νεότεροι, προτιμούν τον τύπο {φτώχεια}.

Επόμενο ζεύγος είναι το **άνδρας/άντρας**.

Σύμφωνα με τους μαθητές της Α' τάξης επικρατεί ο τύπος {άνδρας}, το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές της Στ τάξης. Για τους εκπαιδευτικούς όμως τα πράγματα είναι λίγο πιο πολύπλοκα αναφορικά με το ζεύγος αυτό.

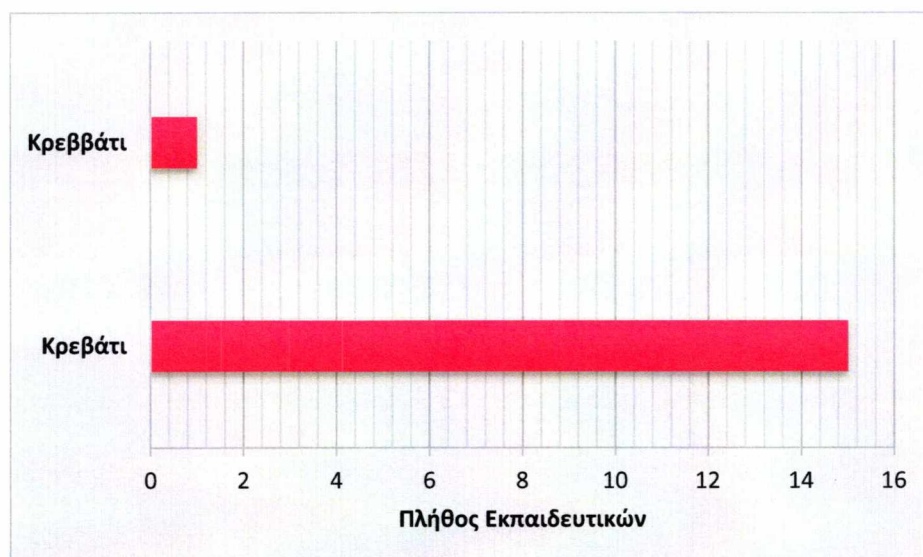
Συγκεκριμένα :



Σε αυτή τη διπλοτυπία, κάποιοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να διαλέξουν το τύπο που γράφουν τη λέξη. Αυτό φαίνεται κυρίως από το γεγονός ότι 3/16 εκπαιδευτικούς «κύκλωσαν» και τους δύο τύπους. Μεγάλο προβάδισμα έχει ο τύπος {**άντρας**}, 11/16 εκπαιδευτικούς τον χρησιμοποιούν. Το προβάδισμα αυξομειώνεται αν προσθέσουμε/αφαιρέσουμε και τις διπλές απαντήσεις. Σε κάθε περίπτωση όμως, είναι ο ισχυρός τύπος. Προσωπικά, όπως είδατε, όπου αναφέρομαι στη λέξη αυτή χρησιμοποιώ τον τύπο {άνδρας}. Η δικιά μου επιλογή (ως μέλλουσας εκπαιδευτικού) είναι κοινή με άλλους 2/16 εκπαιδευτικούς του δείγματος. Το άξιο απορίας είναι πως οι μαθητές των δύο τάξεων, σύμφωνα με την μικρο-έρευνα, γράφουν τη λέξη με το τύπο {άνδρας}. Η αλήθεια είναι πως δε μπορούμε να εξηγήσουμε την απόκλιση αυτή. Μια πιθανή αιτία θα μπορούσε να είναι ο τρόπος που εμείς προφέραμε τη λέξη(φωνολογική επίγνωση). Από ό,τι φαίνεται, ο τύπος {άντρας} είναι πιο ισχυρός, και ίσως στο μέλλον, κι εγώ να το γράφω τη λέξη αυτή με αυτό τον τύπο.

Τελευταίο ζευγάρι διπλοτυπιών είναι το **κρεβάτι/κρεββάτι**.

Στη διπλοτυπία αυτή δεν ερωτήθηκαν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα από το δείγμα των εκπαιδευτικών φαίνονται στο γράφημα που ακολουθεί.



1

Οι εκπαιδευτικοί(15/16) προτιμούν τη γραφή {**κρεβάτι**}. Θα μπορούσαμε να συσχετίσουμε αυτό το ζεύγος με τη διπλοτυπία καμμία/καμία, που είδαμε παραπάνω. Δεν θεωρούμε πως υπάρχει λόγος να ορθογραφούμε τη λέξη με {ββ}, από τη στιγμή που δεν προσθέτει κάτι στη λέξη, και δε το ακούμε κιόλας ενώ το προφέρουμε. Ετυμολογικά και ιστορικά μάλλον είναι σωστός ο τύπος {κρεββάτι}, ωστόσο η απλοποίηση φαίνεται να είναι προτιμότερη και πιο ισχυρή. Μόνο μια εκπαιδευτικός επέλεξε το τύπο {κρεββάτι} και έχει ηλικία 41-50 ετών .

Αφού τελειώσαμε με την παράθεση και ανάλυση των αποτελεσμάτων, θα προχωρήσουμε στη δημοσίευση κάποιων σχολίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα :

- «Είναι λέξεις που όσο ήμουν μαθήτρια-φοιτήτρια γράφονταν αλλιώς και τώρα γράφονται διαφορετικά. Έτσι κάποιες από αυτές θεωρώ ότι πρέπει να γράφονται όπως παλιά, αλλά αναγκαστικά λόγω της συνήθειας δέχομαι να γράφω αλλά και να διδάσκω τις λέξεις αυτές σύμφωνα με τα νέα δεδομένα»(γυναίκα εκπαιδευτικός, 41-50 ετών, μερικές από τις επιλογές της είναι: φτώχεια, καμμία, κρεββάτι).

- «Αν και δε τα διδάχθηκα έτσι, στη πορεία συμβάδισα με την απλούστερη γραφή των λέξεων»(γυναίκα εκπαιδευτικό,50+ετών, μερικές από τις επιλογές της είναι: καινούργιος, κτίριο, αβγό, πάρτι).
- «Οι επιλογές μου είναι με βάση την εικόνα που έχω για τη σωστή ορθογραφία της συγκεκριμένης λέξης»(άνδρας εκπαιδευτικός,41-50 ετών, μερικές από τις επιλογές του είναι: καμμία, φτώχεια, άντρας, τρένο).
- «Σήμερα οι λέξεις αυτές είναι στη πιο απλή τους μορφή, από ότι τους γράφαμε εμείς στην καθαρεύουσα»(γυναίκα,εκπαιδευτικός,50+ ετών, μερικές από τις επιλογές της είναι: κτήριο, τέσσερις, πάρτι, φτώχεια).
- «Είμαι της παλιά σχολής. Νομίζω ότι έτσι γράφονταν παλιά»(άνδρας εκπαιδευτικός,50+ετών,μερικές από τις επιλογές του είναι καμμία, φτώχεια, κτήριο, τραίνο).
- «Η εξέλιξη της γλώσσα βασίζεται στην απλοποίησή της»(γυναίκα εκπαιδευτικός,31-40ετών, μερικές από τις επιλογές της είναι: καμία, πάρτι, κτίριο, καινούριος).
- «Όπως προανέφερα η γλώσσα βασίζεται στην αρχή της οικονομίας και για το λόγο αυτό θεωρώ ότι η απλοποίησή της είναι φυσική εξέλιξη»(άνδρας εκπαιδευτικός,20-30ετών, μερικές από τις επιλογές του είναι: καμία, καινούριος, άντρας, πάρτι).
- «Προτιμώ την πιο απλοποιημένη γραφή των λέξεων αυτών, έτσι τις έμαθα κι εγώ»(γυναίκα εκπαιδευτικό,20-30ετών, μερικές από τις επιλογές της είναι: άντρας, κρεβάτι, αυγό).

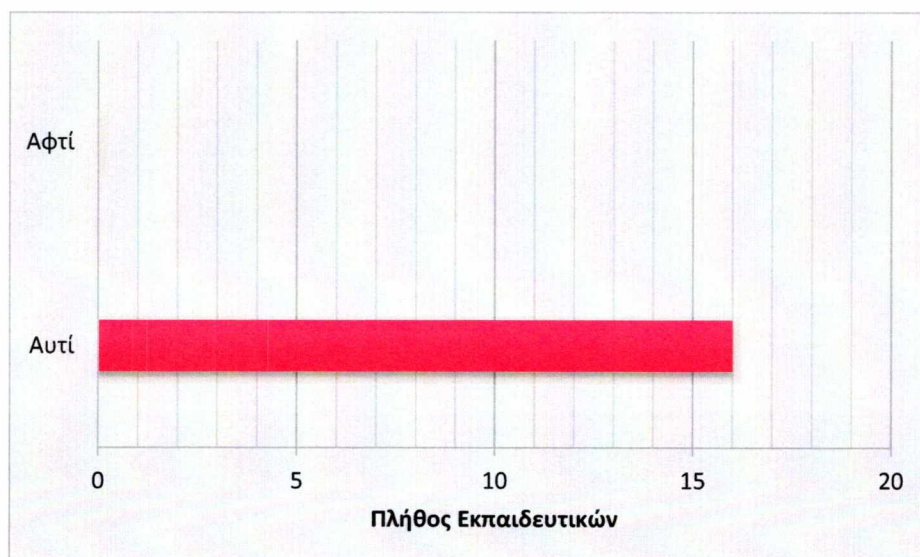
Εκτός από 2-3 εκπαιδευτικούς, παρατηρούμε πως οι περισσότεροι είναι συμβιβασμένοι με την εξέλιξη της γλώσσας στο χρόνο και το αποτέλεσμα της αλλαγής της. Έστω και «αναγκαστικά» συμβαδίζει η γλωσσική αλλαγή με τη προσωπική τους συνήθεια για γραφή αλλά και την επαγγελματική τους πορεία στη διδασκαλία. Είναι φανερό, η μικρή διαφορά στα πιστεύω τους των ηλικιών 41-50+ και των μικρότερων, καθώς οι μεν αλλιώς τα έχουν διδαχθεί και τα δίδασκαν για κάποιο χρονικό διάστημα, και τώρα με τη γλωσσική αλλαγή και με την αλλαγή των σχολικών

εγχειριδίων, αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία προσαρμογής, οπότε η «αναγκαστική» τους διάθεση είναι δικαιολογημένη. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, τα έχουν διδαχθεί με τον απλοποιημένο και πλέον ισχυρό τύπο γραφής. Ωστόσο, έχουν επίγνωση του πως ήταν παλαιότερα, και πιο ίσως έτοιμοι για το τι θα ακολουθήσει. Το θετικό είναι πως υπάρχουν πολλά κοινά σημεία και ομοφωνία σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις απλοποίησης και αλλαγής της ορθογραφίας των λέξεων που αναλύσαμε μεταξύ των δύο γενιών. Αναφορικά με τις πιο σταθερές και κάπως αδιάλλακτες απόψεις, δεν έχουμε να συμπληρώσουμε κάτι, είναι απόψεις εκπαιδευτικών του δείγματος και είναι το ίδιο σεβαστές. Είναι όμως, κατανοητό από μεριάς τους, καθώς από μόνοι τους αυτοπροσδιορίζονται ως «παλιά σχολή».

Παραμένουμε στο ίδιο κλίμα, καθώς η επόμενη ερώτηση σχετίζεται με ένα ακόμα ζεύγος λέξεων **αυτί/αφτί**. Η συγκεκριμένη διπλοτυπία έχει απασχολήσει πολλούς λεξικογράφους και γλωσσολόγους. Ρωτήσαμε λοιπόν τους εκπαιδευτικούς να μας πουν αφενός ποια είναι η ορθογραφία που προτιμούν και πως αντιδρούν στη περίπτωση που δύο μαθητές χρησιμοποιούν διαφορετικούς τύπους (δηλ. ο ένας γράφει αυτί και ο άλλος αφτί).

Οι μαθητές και των δύο τάξεων συμφωνούν στο τύπο {αυτί}. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ίδια άποψη.

Συγκεκριμένα :

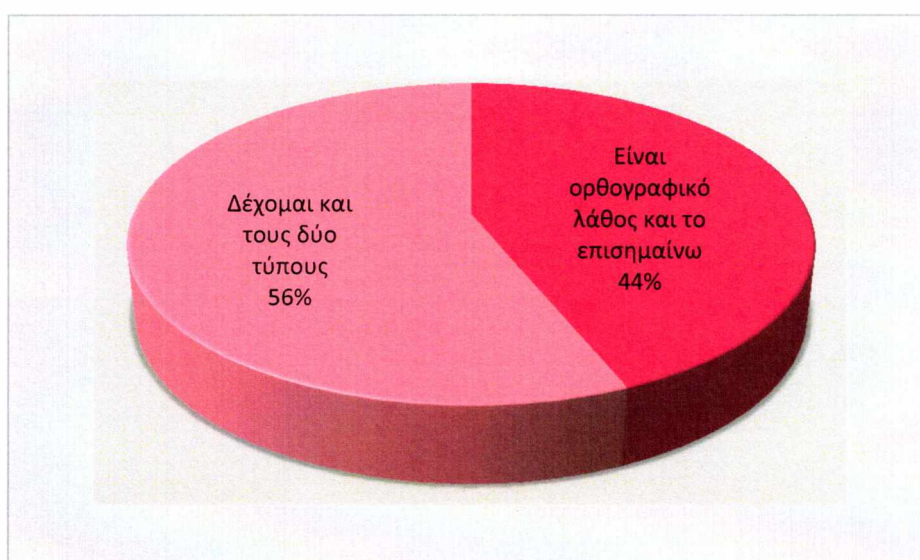


Το ίδιο κλίμα επικρατεί και στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Όλοι προτιμούν και χρησιμοποιούν το τύπο {αυτί}. Κανείς δεν γράφει τη λέξη με τον απλοποιημένο τύπο {αφτί}. Συνεπώς, η γλωσσική εξέλιξη του ζεύγους αυτού, μάλλον έχει καθοριστεί –από πλευράς εκπαιδευτικών του δείγματος- .

Το θέμα όμως είναι η αντίδραση στη χρήση του τύπου {αφτί} από τους μαθητές τους. Υπάρχει ορθογραφικό λάθος; Ή δεχόμαστε και τους δύο τύπους. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν :

Πίνακας 17.

Είναι ορθογραφικό λάθος το επισημαίνω	7
Δέχομαι και τους δύο τύπους	9



Δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά (12%), ωστόσο το ελαφρύ προβάδισμα το έχει η ομάδα των εκπαιδευτικών η οποία δηλώνει πως δέχεται ως σωστές και τις δύο ορθογραφίες. Το γεγονός βέβαια αποδοχής και των δύο ορθογραφιών είναι αντίθετο με την αρχή της οικονομίας, αλλά ας μην ξεχνάμε πως βρισκόμαστε στο μεταίχμιο. Βέβαια, αν υπολογίσουμε τις απόψεις και τα γραπτά των μαθητών, είναι αρκετά δύσκολο οι εκπαιδευτικοί να συναντήσουν το τύπο {αφτί}, αφού οι μαθητές στο σύνολό τους και στις δύο τάξεις, το γράφουν {αυτί}. Ας δούμε όμως πως αιτιολογεί η κάθε ομάδα τη θέση της:

A) Δέχομαι και τους δύο τύπους :

- «Το «αυτί» γραφόταν {αυτί} σήμερα γράφεται και {αφτί} σαν πιο απλή μορφή. Πιο σωστό μου φαίνεται το {αυτί} γιατί παράγεται από το *ουί*. Πάντως και τα δύο είναι σωστά για εμένα»(γυναίκα εκπαιδευτικός,31-40ετών)
- «Δέχομαι και τις δύο λέξεις σαν σωστές, αν και στα βιβλία του δημοτικού αναφέρεται η λέξη με ύψιλον {υ}»(γυναίκα εκπαιδευτικός,41-50ετών).
- «Δεν διορθώνω αυτό το λάθος (προσωπικά θεωρώ σωστό το {αυτί}), και εξηγώ στους μαθητές μου ότι παλιά γραφόταν {αυτί}, αλλά τώρα μπορεί και να τη δουν γραμμένη και ως {αφτί} »(άνδρας εκπαιδευτικός,20-30ετών).
- «Σύμφωνα με τους κανόνες της ορθογραφίας υπάρχει λάθος. Δε το θεωρώ όμως σημαντικό απ' τη στιγμή που η κατάληξη είναι σωστή. Άλλωστε δεν αλλάζει το νόημα της λέξης»(γυναίκα εκπαιδευτικός,20-30ετών).

B) Είναι ορθογραφικό λάθος και το επισημαίνω :

- «Όχι δε θα τα πάρω σωστά και τα δύο, αφού τους έχω διδάξει {αυτί}»(άνδρας εκπαιδευτικός,41-50ετών).
- «Υπάρχει λάθος ορθογραφικό. Δε χρειάζεται τόση απλοποίηση στη γλώσσα»(άνδρας εκπαιδευτικός,50+ετών).
- «Αν μιλάμε για μεγάλες τάξεις του δημοτικού, τότε θα επιμείνω στον τύπο {αυτί}»(γυναίκα εκπαιδευτικός,50+ετών).

Ξεκινώντας από τα σχόλια των εκπαιδευτικών της ομάδας A, βλέπουμε τη διαλλακτική τους στάση απέναντι στις διπλοτυπίες που δημιουργούνται λόγω της γλωσσικής εξέλιξης/αλλαγής. Παρόλο που κάποιος μαθητής, δε θα το έχει διδαχθεί στο σχολείο (εφόσον τα σχολικά εγχειρίδια δε περιλαμβάνουν το τύπο {αφτί}) οι εκπαιδευτικοί θα το θεωρήσουν σωστό, αν το δουν στα

γραπτά κάποιων από τους μαθητές τους. Πάντως, από τα σχόλια που εκθέσαμε, εντυπωσιαστήκαμε από τον διπλωματικό τρόπο έκφρασης των εκπαιδευτικών (ναι μεν λάθος βάσει ορθογραφικών κανόνων, αλλά αφού είναι εξελικτικός τύπος, θα το θεωρήσω σωστό). Τέλος, βλέπουμε πως οι ηλικίες κατά μέσο όρο των εκπαιδευτικών είναι νεαρές, σε αντίθεση με της ομάδας Β.

Αναφορικά με τα σχόλια των εκπαιδευτικών της ομάδας Β, βλέπουμε μια στείρα, κάπως αντιπαιδαγωγική και εν μέρει εγωιστική διάθεση (π.χ. αφού δε το έχω διδάξει, γιατί να το πάρω σωστό;). Σχετικά με τον δεύτερο σχολιασμό που παραθέσαμε, η απλοποίηση δεν είναι «γεγονός» που το επιλέγουμε ή εξαρτάται άμεσα από εμάς. Όπως, παρουσιάστηκε παραπάνω από άλλους εκπαιδευτικούς, η απλοποίηση είναι φυσική απόρροια της εξέλιξης. Στο τρίτο σχόλιο της εκπαιδευτικού διακρίνεται μια φοβία για τη γνώση των μαθητών των τελευταίων τάξεων. Πιθανότητα οφείλεται στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού –οι περισσότεροι- δεν είναι ενήμεροι για τα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε εν μέρει είναι λογικό να επιμείνουν στο πιο ισχυρό και επικρατέστερο τύπο, δηλαδή το {αυτί}. Δεν είμαστε ειδικοί, για να κρίνουμε τη στάση αυτή, ωστόσο, είναι δικαιολογημένο. Η ομάδα Β συναπαρτίζεται από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων ηλικιών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας Β. Ίσως, η αρνητικότητά τους οφείλεται και στο γεγονός ότι είναι «της παλιάς σχολής»(τα έχουν διδαχθεί με αυτό τον τρόπο και δε δέχονται να αλλάξουν, **βλ. σελ. 79-80**).

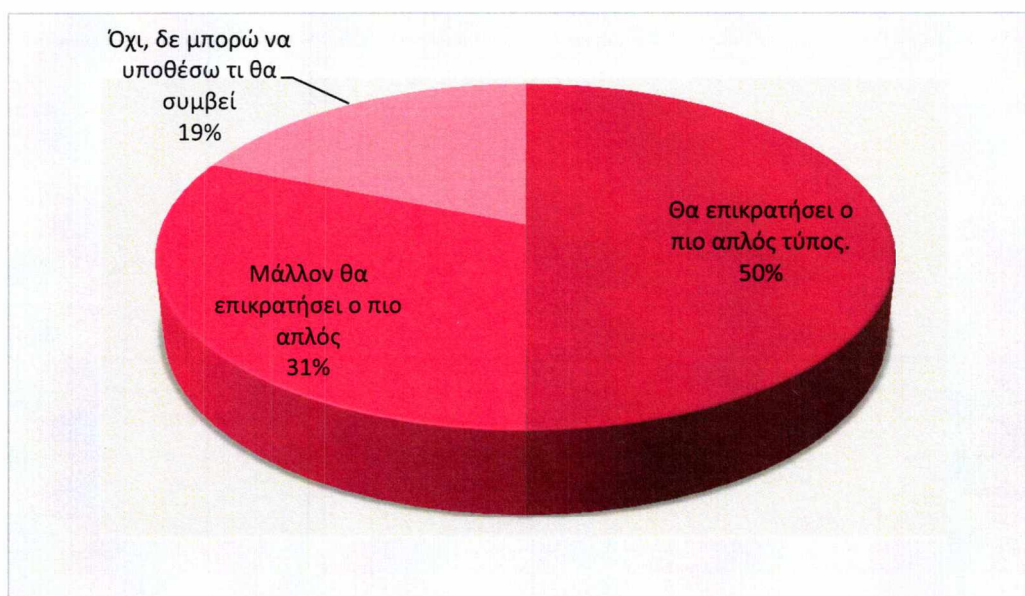
Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ερωτήθηκαν για το πώς φαντάζονται να ορθογραφούνται οι διπλοτυπίες, που παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν παραπάνω, μετά από 50 χρόνια.

Οι απαντήσεις τους ομαδοποιήθηκαν προκειμένου να είναι πιο εύκολη η ανάλυση και αναπαράστασή τους.

Έτσι λοιπόν, προκύπτει ο Πίνακας 18 της επόμενης σελίδας :

Πίνακας 18.

Θα επικρατήσει ο πιο απλός τύπος.	8
Μάλλον θα επικρατήσει ο πιο απλός τύπος.	5
Όχι, δε μπορώ να υποθέσω τι θα συμβεί.	3



Δημιουργήσαμε τρεις κατηγορίες, στη μια ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν με σχετική σιγουριά(όσο γίνεται στο τομέα της γλώσσας να μιλήσουμε με σιγουριά) πως θα επικρατήσει ο πιο απλός τύπος ορθογραφικά από τους δύο, στην δεύτερη κατηγορία τοποθετήσαμε τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν πως μάλλον/ίσως θα επικρατήσει ο πιο απλός τύπος. Την τελευταία κατηγορία συναπαρτίζουν οι εκπαιδευτικοί που σχολιάζουν πως δεν ξέρουν τι θα συμβεί μετά από 50 χρόνια στην ορθογραφία των διπλοτυπιών ή ποιος τύπος θα επικρατήσει.

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα, δείχνουν πως το 50% του δείγματος υποστηρίζει πως μετά από 50 χρόνια, ο επικρατέστερος τύπος θα είναι ο απλούστερος από το ζεύγος των διπλοτυπιών(π.χ. κρεβάτι, καμία, άντρας, πάρτι). Το υπόλοιπο 50% διαμοιράζεται σε 31% το οποίο καταλαμβάνει η κατηγορία που πιστεύει πως μάλλον/ίσως θα επικρατήσει ο πιο απλός τύπος και σε 19% το οποίο ανήκει στη κατηγορία «Όχι, δε μπορώ να υποθέσω τι θα

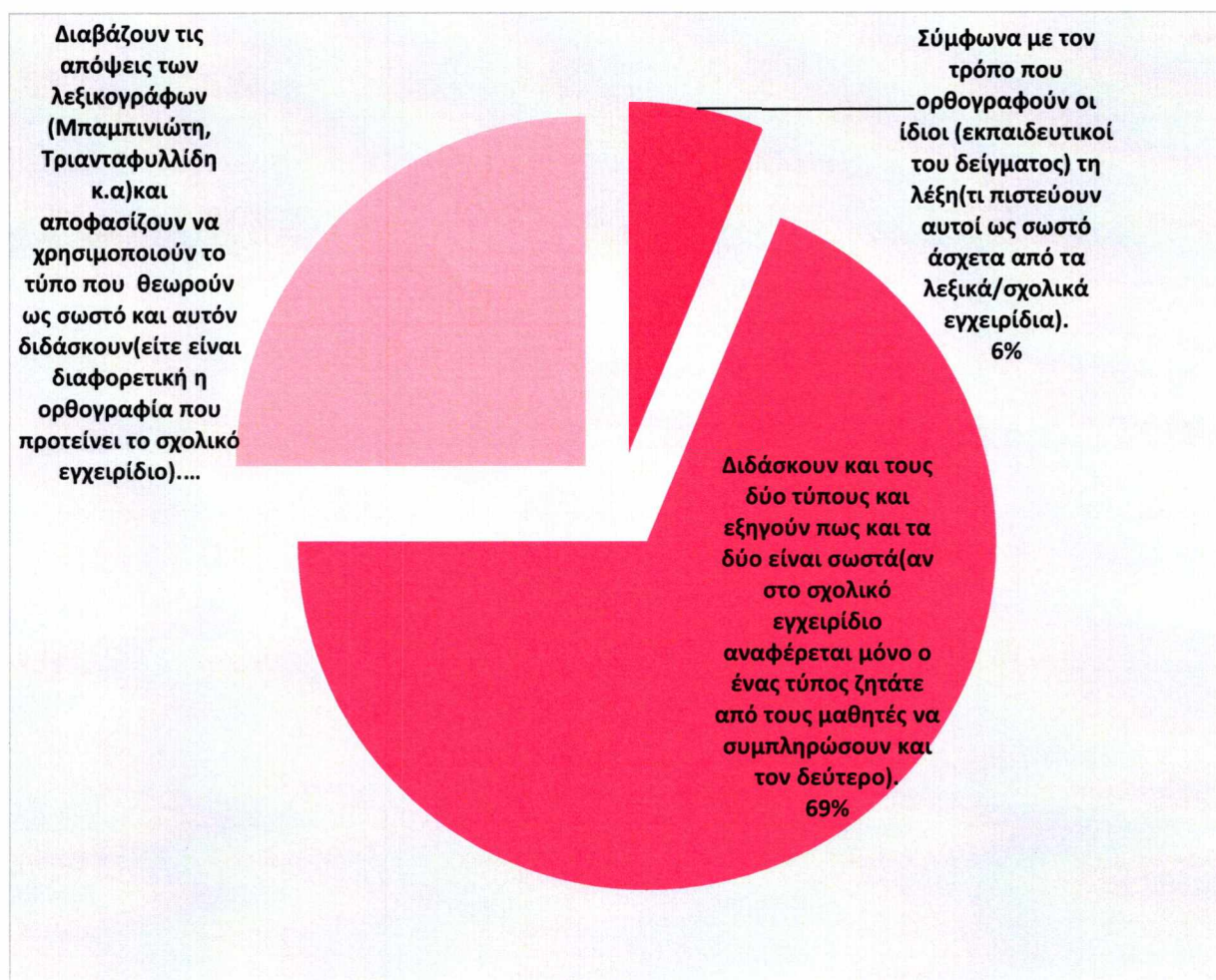
συμβεί». Αν υπολογίσουμε αθροιστικά τις πρώτες δύο κατηγορίες, θα παρατηρήσουμε πως το 81% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών(13/16) υποστηρίζει πως ο πιο απλός τύπος θα επικρατήσει.

Είναι αξιόλογο να παρουσιάσουμε τις ηλικίες των 3 εκπαιδευτικών που δεν φαντάζονται πως μπορεί να εξελιχθεί η ορθογραφία των διπλοτυπιών που αναλύθηκαν. Οι δύο από αυτούς ανήκουν στη κατηγορία Β (βλ. σελ. 82) και είναι ηλικιών 41-50+, ενώ ο τρίτος σε σειρά εκπαιδευτικός είναι μικρότερης ηλικίας. Οι ίδιοι δε παραθέτουν κάποιο επιχείρημα, σχετικά με την επιλογή τους, ωστόσο θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως είτε δε θέλουν να εκφράσουν καθαρά την άποψή τους(π.χ. θέλω να επικρατήσει ο τύπος που εγώ χρησιμοποιώ, δηλ ο παλιότερος) ή θεωρούν πως τα πράγματα στη γλώσσα είναι μετέωρα και δε μπορούν να κάνουν κάποια πρόβλεψη. Σημαντικό είναι πάντως, πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος τάσσεται αν όχι υπέρ της γλωσσικής εξέλιξης/απλοποίησης στην ορθογραφία, τουλάχιστον είναι έτοιμοι να το αποδεχτούν, δεδομένου ότι το περιμένουν να συμβεί.

Το τέταρτο μέρος της έρευνας κλείνει με μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής. Ρωτάμε τους εκπαιδευτικούς πως αντιμετωπίζουν το γεγονός της ανομοιομορφίας στη χρήση των τύπων των λέξεων (των διπλοτυπιών) στα σχολικά εγχειρίδια. Πως δηλαδή διδάσκουν τις διπλοτυπίες. Ο **Πίνακας 19**, δείχνει τις επιλογές των εκπαιδευτικών και τους αριθμούς που αντιστοιχούν στις απαντήσεις τους.

Πίνακας.19

Σύμφωνα με τον τρόπο που ορθογραφούν οι ίδιοι (εκπαιδευτικοί του δείγματος) τη λέξη(τι πιστεύουν αυτοί ως σωστό άσχετα από τα λεξικά/σχολικά εγχειρίδια).	1
Διδάσκουν και τους δύο τύπους και εξηγούν πως και τα δύο είναι σωστά(αν στο σχολικό εγχειρίδιο αναφέρεται μόνο ο ένας τύπος ζητάτε από τους μαθητές να συμπληρώσουν και τον δεύτερο).	11
Διαβάζουν τις απόψεις των λεξικογράφων (Μπαμπινιώτη, Τριανταφυλλίδη κ.α) και αποφασίζουν να χρησιμοποιούν το τύπο που θεωρούν ως σωστό και αυτόν διδάσκουν(είτε είναι διαφορετική η ορθογραφία που προτείνει το σχολικό εγχειρίδιο).	4



Τα αποτελέσματα που εκθέτουμε, αρχικά μας ανησύχησαν. Διότι, το ποσοστό της πρώτης κατηγορίας (69%, 11/16 εκπαιδευτικούς), είναι σχετικά μεγάλο και φαίνεται πως κάποιοι από αυτούς μάλλον αντιφάσκουν, αν λάβουμε υπόψη μας τις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με την αντίδραση τους στους τύπους αντί/αφτί. Παρόλα αυτά, μπορεί να είναι η κατηγορία που όντως τους εκφράζει, αλλά με τον τύπο {αφτί} να υπάρχει άλλο θέμα (γιατί είναι σχετικά πολύ νέος τύπος). Πάντως, είναι ικανοποιητικό το αποτέλεσμα αυτής της κατηγορίας, καθώς φαίνεται να υπάρχει διάθεση για περαιτέρω εμπάθυνση σε θέματα γλωσσικής εξέλιξης.

Έπεται το 25% του δείγματος, το οποίο φαίνεται να θέλει περαιτέρω γνώση για τους ορθογραφικούς/ετυμολογικούς κανόνες και προτιμά να βρει σιγουριά σε λεξικά π.χ. του Μπαμπινιώτη ή του Τριανταφυλλίδη. Σαφώς, είναι καλή η αναζήτηση επεξηγήσεων και αιτιολογήσεων, απλώς υπάρχουν κάποιες αποκλίσεις μεταξύ του ενός και του άλλου λεξικού (γενικά στα λεξικά, όχι μόνο σε αυτά τα δύο που αναφέραμε) και δεν μπορούμε να ξέρουμε πόσο

βοηθητικό είναι. Άλλωστε τα λεξικά συνήθως προτείνουν τον ένα από τους δύο τύπους, ίσως να μη συμβαδίζουν με τη γλωσσική αλλαγή/εξέλιξη.

Η κατηγορία, με ποσοστό που αγγίζει το 6% που εκπροσωπείται από έναν εκπαιδευτικό, υποστηρίζει πως όποιος τύπος και αν υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο, αν δε συμφωνεί με τον εκπαιδευτικό, τότε παραβλέπεται. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός μας απασχόλησε και σε προηγούμενα αποτελέσματα. Φαίνεται να επιθυμεί να παραμείνει πιστός στην ετυμολογική και ιστορική προέλευση των λέξεων και κυρίως στη γνώση που απέκτησε εκείνος σα μαθητής και βάσει αυτής ξεκίνησε να διδάσκει. Η επιλογή του είναι σεβαστή, δε κατακρίνουμε, απλώς παραθέτουμε και σχολιάζουμε τα αποτελέσματα. Αξίζει, όμως, να σημειώσουμε πως όπως αλλάζει το πώς διδάσκεις (παιδαγωγικές αρχές) με τον ίδιο εξελικτικό ρυθμό αλλάζει και το τι διδάσκεις. Μας εκπλήσσει όμως ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, διότι στην ερώτηση «Πιστεύετε πως η ορθογραφία κάποια λέξης, μπορεί να αλλάξει μετά από κάποια χρόνια;» απάντησε θετικά. Προφανώς, αναγνωρίζει το γεγονός ότι η γλώσσα και κατά συνέπεια η ορθογραφία μια λέξης δύναται να αλλάξει στο πέρασμα του χρόνου, αλλά δε το αποδέχεται.

Συμπεράσματα:

Στο τελευταίο μέρος της έρευνας ασχοληθήκαμε με τη διπλή ορθογραφία λέξεων. Ποιος τύπος επικρατεί σύμφωνα με τους μαθητές, ποιος σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σχολιάσαμε τα κοινά και τα αποκλινόμενα σημεία, μελετήσαμε τις απόψεις σχετικά με την ορθογραφία αυτών των λέξεων μετά από κάποια χρόνια και προσπαθήσαμε να αιτιολογήσουμε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις διπλοτυπίες. Τα αποτελέσματα, σε γενικές γραμμές είναι ενθαρρυντικά. Οι μαθητές και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς του τύπους των λέξεων που χρησιμοποιούνται σήμερα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται είναι ενήμεροι για τη γλωσσική εξέλιξη και τη μελλοντική αλλαγή στην ορθογραφία των λέξεων. Αναγνωρίζουν –οι περισσότεροι- πως η αλλαγή είναι φυσική απόρροια της εξέλιξης. Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος υποστηρίζει πως ο τύπος που θα επικρατήσει μελλοντικά είναι ο πιο απλός από τους δύο πιθανούς. Τέλος, μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών, οργανώνει τη διδασκαλία ορθογραφίας των λέξεων με δύο τύπους χρησιμοποιώντας και τους δύο .

2.3 Συμπεράσματα από την ερμηνεία των ευρημάτων

Αφού αναλύσαμε τα αποτελέσματα της μικρο-έρευνας και του ερωτηματολογίου, τώρα θα συνοψίσουμε τα ευρήματα, ώστε να δούμε σε τι συμπέρασμα καταλήγει η παρούσα έρευνα.

Σκοπός μας ήταν να μελετήσουμε τις απόψεις των ενεργών εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων της περιφέρειας Θεσσαλίας, σε θέματα ορθογραφίας και γλωσσικής αλλαγής, ενώ παράλληλα τις απόψεις των μαθητών της Α & Στ Δημοτικού σε θέματα ορθογραφίας λέξεων με δύο τύπους, το πρώτο πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, ενώ το δεύτερο με μικρο-έρευνα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Και οι δύο πλευρές των συμμετεχόντων ήταν απολύτως συνεργάσιμες.

Οι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους θεωρούν τα ορθογραφικά λάθη σημαντικά, διότι επηρεάζουν τη νόρμα του γραπτού λόγου και είναι αντίθετα με τους κανόνες γραμματικής. Όμως, αναδείχθηκε και η άποψη πως τα ορθογραφικά λάθη είναι σημαντικά, αλλά σε αύξουσα σειρά κατέχουν τις τελευταίες θέσεις, εφόσον δε διαταράσσουν την επικοινωνία πομπού και δέκτη που είναι και ο κύριος σκοπός της γλώσσας(επικοινωνιακή προσέγγιση). Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα στη κατάκτησή του είναι δύσκολο, λόγω των πολλών και διαφορετικών κανόνων που αυτό περιλαμβάνει και οριοθετεί τη σωστή γραπτή χρήση της γλώσσας. Αυτό που κυρίως απασχολεί τη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη, διότι θεωρούν πως παραβιάζονται βασικοί –εύκολοι- γραμματικοί κανόνες.

Ενήμεροι φάνηκαν οι εκπαιδευτικοί για τη γλωσσική αλλαγή, που θεωρούν εφικτή μέσω των ορθογραφικών λαθών, καθώς υποστηρίζουν πως είναι δυνατό μια ορθογραφία κάποιας λέξης, στη πορεία των χρόνων να διαφοροποιηθεί, με σκοπό να απλοποιηθεί το ορθογραφικό σύστημα. Τα πράγματα είναι σχεδόν ξεκάθαρα για τις περισσότερες διπλοτυπίες (π.χ. αυτί, καινούριος, πάρτι, καμία, φτώχεια, άντρας). Ενώ για κάποιες άλλες ακόμα δεν έχει ξεκαθαριστεί το τοπίο (π.χ. κτίριο/κτήριο). Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θέλει να επικρατήσει ο πιο απλός τύπος, απαίτηση που φαίνεται να ενισχύει τη γλωσσική αλλαγή προς τη κατεύθυνση αυτή. Μαθητές και εκπαιδευτικοί φάνηκαν να συμφωνούν σε όλους τους διπλούς τύπους λέξεων. Το γεγονός αυτό μας κέντρισε τον ενδιαφέρον, καθώς φαίνεται να οφείλεται στο ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια συμβαδίζουν με τη γλωσσική αλλαγή(χρήση απλοποιημένων τύπων).

Ηλικιακά τα αποτελέσματα έχουν ενδιαφέρον καθώς νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν τους πιο απλούς τύπους των λέξεων και να είναι διαλλακτικοί στη διδασκαλία και των δύο τύπων. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τόσο τους παλιούς όσο και

τους νέους τύπους και δείχνουν τη προτίμηση τους στη χρήση των απλούστερων ορθογραφικά τύπων. Υπάρχουν σαφώς και εξαιρέσεις, εκπαιδευτικοί σε μεγάλη ηλικία που αναγνωρίζουν πως το ορθογραφικό σύστημα είναι δύσκολο στη κατάκτησή του, πως η ορθογραφία των λέξεων αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου σε πιο απλή μορφή, αλλά αδυνατούν να συμβαδίσουν με το ρεύμα αυτό μένοντας προσκολλημένοι στην ετυμολογική προέλευση της λέξης.

Η ορθογραφική γλωσσική αλλαγή βρίσκεται στο μεταίχμιό της, δεν έχει ακόμα πραγματοποιηθεί αλλά σταδιακά τείνει προς την αέναη ολοκλήρωσή της (μετά από κάποια χρόνια). Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουμε καθώς όλοι οι τύποι, εκτός από το {αφτί}, έχουν υποστηρικτές έστω και έναν εκπαιδευτικό. Δηλαδή, όλοι οι τύποι είναι αναγνωρίσιμοι και χρησιμοποιήσιμοι (και οι παλιότεροι και οι νεότεροι). Άρα, τα ορθογραφικά λάθη, που κάποτε θα ήταν σωστά και τώρα έχουν ενταχθεί στη νόρμα (ή και το αντίστροφο), είναι αποτελέσματα γλωσσικής αλλαγής που δρομολογείται ασυναίσθητα από τους ομιλητές (εμάς) για να διευκολυνθούμε ακόμα περισσότερο στην ορθογραφικά σωστή χρήση του γραπτού λόγου.

2.4 Τελικές Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την αρχική μας άποψη ότι τα ορθογραφικά λάθη είναι κομμάτι της γλωσσικής αλλαγής. Λέξεις με δύο τύπους, αργά η γρήγορα θα πάψουν να υφίστανται, γιατί ο ένας τύπος θα θεωρείται λιγότερο ισχυρός και με το πέρασμα του χρόνου δε θα βρίσκεται στη νόρμα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν και να αναγνωρίζουν το γεγονός αυτό, ωστόσο να μην είναι όλοι σε θέση να το αντιμετωπίσουν ως φαινόμενο αδιαμφισβήτητα φυσιολογικό και απαραίτητο. Η απλοποίηση του ορθογραφικού συστήματος φάνηκε από την έρευνα πως είναι επιτακτική καθώς κύριος λόγος που οι μαθητές του δημοτικού δυσκολεύονται στην ορθογραφία είναι οι άπειροι κανόνες/εξαιρέσεις που διέπουν το ορθογραφικό ιστορικό σύστημα της ελληνικής. Η φωνολογική επίγνωση και μορφολογική επίγνωση φαίνεται να επηρεάζει την γλωσσική αλλαγή καθώς πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως αν η φωνογραφημική αντιστοίχιση επιτυγχάνεται δεν έχουμε λόγο να ανησυχούμε για το πιο /i/ να βάλουμε. Από την άλλη, φάνηκε να τους απασχολούν τα καταληκτικά λάθη (καταλήξεις ουσιαστικών σε διάφορες πτώσεις, ρημάτων), παράγοντας που καθορίζεται από την μορφολογική επίγνωση, γιατί τόνισαν πως ο τύπος {καιφάλι} θεωρείται λάθος, αλλά η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να είναι επιτυχής το ίδιο και η

μορφολογική(κατάληξη ουδετέρου). Ενώ αντίθετα ο τύπος {παίζο} τους απασχολεί περισσότερο καθώς όλα φαίνονται εντάξει φωνολογικά, μορφολογικά όμως υπάρχει πρόβλημα. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και το τύπο {αφτί} ή {κρεββάτι}. Φωνολογικά και μορφολογικά(κατάληξη} είναι σωστά, ορθογραφικά το θέμα των λέξεων μπορεί μετά από 20 χρόνια να είναι λάθος, η κατάληξη όμως πολύ δύσκολα θα αλλάξει.

Η κατάληξη φαίνεται από την έρευνα να επηρεάζει κυρίως δάνεια(π.χ. πάρτυ/πάρτι). Για το λόγο αυτό όλες οι λέξεις που μελετήθηκαν αφορούσαν αλλαγές στο θέμα και όχι στην κατάληξη. Για να είναι έτοιμοι όμως οι τωρινοί εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν αυτό που ανεπαίσθητα θα συμβεί ολοκληρωτικά μετά από 20,30 ή 50χρόνια πρέπει να επιμορφωθούν. Η επιμόρφωση σε θέματα γλωσσολογικά κρίνεται απαραίτητη, όχι μόνο σε θέματα γλωσσικής εξέλιξης και ορθογραφίας αλλά και σε θέματα ουδετερότητας απέναντι στη γλώσσα. Εννοούμε πως δεν υπάρχει σωστό και λάθος στη γλώσσα. Είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να πηγαίνουν με τέτοια σκέψη στο δημοτικό. Δεν λέμε να υπερασπιστεί μέχρι τελικής πτώσεως τον τύπο {αβγό}ή {αφτί} αλλά δεν υπάρχει και επίσημος λόγος απόρριψης. Είδαμε νέους εκπαιδευτικούς να μιλάνε για αρχή της οικονομίας και είδαμε μεγαλύτερους να μην αποδέχονται τον τύπο {καμμία}. Η μεγάλη αυτή απόκλιση θα μπορούσε να είναι μειωμένη, αν η γλωσσολογική κατάρτιση των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών γίνει υποχρεωτική.

Τέλος, να σημειωθεί πως τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να ήταν διαφορετικά αν η έρευνα γινόταν σε άλλη περιφέρεια ή σε εθνικό επίπεδο με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων. Εμείς οφείλουμε να παρουσιάσουμε τη πρώτη ερευνητική μας προσπάθεια και να αναζητήσουμε λύσεις όσο το δυνατόν πιο εφικτές.

Βιβλιογραφία

- Γκότοβος Α. Ε. (1992), *Ορθογραφική Μάθηση στο Δημοτικό (μια εμπειρική έρευνα)*, Αθήνα, εκδ. οργ. Gutenberg.
- Διαμαντή Β. (2010), Ορθογραφική Ανάπτυξη και Μεταγλωσσικές Δεξιότητες, στο Μουζάκη Α. και Πρωτόπαπας Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*, Αθήνα, εκδ. οργ. Gutenberg.
- Ζάχος Γ. και Ζάχου Α. (2012), *Η Ελληνική ως Αλφαβητικό Σύστημα : Πώς Διαβάζουμε;*, http://www.glossa-mathisi.gr/images/stories/pdf/glwssa/Elliniki_os_alfabitiko_systima.pdf.
- Θεοδωροπούλου Μ. και Παπαναστασίου Γ (2001), *Το Γλωσσικό Λάθος*, Ανασύρθηκε στις 16 Ιουνίου 2010, http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html.
- Θεοφανοπούλου Δ. (1996), *Εξέλιξη και Μεταβολή στη Γλώσσα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις – Προβλήματα*, Αθήνα, εκδ. οργ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a6/01.html, (διάλεξη), 10-12.
- Ιγνατιάδου Α. (2008), *Ανάλυση Ορθογραφικών Λαθών: Δεδομένα από Γραπτά Εξετάσεων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*, Θεσσαλονίκη, εκδ. οργ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (πτυχιακή εργασία).
- Κακριδής-Φερράρι Μ. (2007), *Στάσεις Απέναντι στη Γλώσσα*, Ανασύρθηκε στις 16 Ιουνίου 2010, http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html.
- Καραντζόλα Ε. και Φλιάτουρας Α. (2004), *Γλωσσική Αλλαγή*, Αθήνα, εκδ. οργ. Νήσος.
- Κασσωτάκης Μ. και Φλουρής Γ. (2005), *Μάθηση και Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη, και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, Τόμος: Β, Αθήνα.
- Κωνσταντινίδου Μ. και Δούκλιας Σ.Δ. (2010), Μέθοδοι και Τεχνικές Διδασκαλίας της Ορθογραφικής Δεξιότητας, στο Μουζάκη Α. και Πρωτόπαπας Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*, Αθήνα, εκδ. οργ. Gutenberg.
- Μήτσης Ν. Σπ. (2004), *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης*, Αθήνα, εκδ. οργ. Gutenberg.
- Μουζάκη Α. (2010), Αναγνωστική Δεξιότητα και Ορθογραφία, στο Μουζάκη Α. και Πρωτόπαπας Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*, Αθήνα, εκδ. οργ. Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, *Η Έννοια της Ορθογραφίας*,

http://www.babiniotis.gr/wmt/userfiles/File/eisagogi_orthografiko.pdf.

Νικηφορίδου Κ. (2001), *Γλωσσική Αλλαγή*, Ανασύρθηκε στις 16 Ιούλιου 2010, http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a6/index.html.

Παλαιοθοδώρου Α. Θ. (2004), *Η Εκπαίδευση των Παιδιών στη Φωνολογική Επίγνωση και ο Ρόλος της στη Μάθηση της Ανάγνωσης και της Γραφής*, Πάτρα, εκδ. οργ. Πανεπιστήμιο Πατρών (πτυχιακή εργασία).

Παντελιάδου Σ. (2011), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*, Αθήνα, εκδ. οργ. Πεδίο.

Παπαναστασίου Γ. (2001), *Γλώσσα και Ορθογραφία*, Ανασύρθηκε στις 16 Ιουνίου 2010, http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d10/index.html.

Πρωτόπαπας Α. και Σκαλούμπακας Χ. (2010), *Ορθογραφικά Λάθη*, στο Μουζάκη Α. και Πρωτόπας Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*, Αθήνα, εκδ. οργ. Gutenberg.

Σφυρόερα Μ. (2007), *Το Λάθος ως Εργαλείο Μάθησης και Διδασκαλίας*, Αθήνα, εκδ. οργ. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χαραλαμπίδης Χ. (2001), *Ορθογραφικά προβλήματα της Νεοελληνικής*, Μέντορας, τευχ.4, Αθήνα, εκδ. οργ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 185-202.

Παράρτημα

Περιλαμβάνει:

- Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι μέρος της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «*Ορθογραφικά Λάθη και Γλωσσική Αλλαγή. Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών*», με επιστημονικό υπεύθυνο τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Γιώργο Ανδρουλάκη.

Τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για το σκοπό της εργασίας, και θα τηρηθεί η ανωνυμία όσων συνεργαστούν για την έρευνα. Παρακαλώ να είστε ειλικρινείς και σαφείς στις απαντήσεις σας.

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Ρακιτζή Καρολίνα

- ➔ Η εργασία εστιάζει **μόνο** στους ελληνόφωνους/-ες και μη δίγλωσσους/-ες μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου (υπογραμμίζεται, για να μην γίνει αναφορά σε διγλωσσία ή άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στη μη σωστή ορθογράφιση των λέξεων).

Προσωπικά Στοιχεία:

Φύλλο: ΆΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

Ηλικία: 20-30 31-40 41-50 50+

Χρονικό διάστημα που εργάζεστε ως εκπαιδευτικός :

Τόπος καταγωγής:

Σπουδές:

Ερωτήματα:

1. Ορθογραφικά Λάθη. Τα θεωρείτε σημαντικά;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γιατί;

.....

.....

.....

.....

2. Που οφείλεται η πληθώρα ορθογραφικών λαθών της πλειονότητας των μαθητών/τριων της τάξης σας;

A) Ιστορική ορθογραφία (π.χ. κατοικία και όχι κατικία, ανεβαίνω και όχι ανεβένο).

B) Ελλιπής εξάσκηση στο σπίτι

Γ) Εκ παραδρομής

Δ) Πληθώρα κανόνων και εξαιρέσεων του ελληνικού γλωσσικού συστήματος

Σχολιάστε την/τις επιλογή/-ές σας.

.....
.....
.....
.....

3. Ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στην τάξη σας;

.....
.....
.....
.....

4. Ο τρόπος αυτός έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (π.χ. μείωση ορθογραφικών λαθών;).
Αν όχι, πώς το αιτιολογείτε;

.....
.....
.....
.....

5. Κρίνετε πιο σημαντικά τα λάθη του τύπου «πλυθηντικός, καιφάλι» ή «παίζο, κορίτση»;

.....
.....
.....
.....

6. Πως αντιμετωπίζετε διδακτικά τα ορθογραφικά λάθη;

.....
.....
.....
.....

7. Θεωρείτε πως η γλώσσα αλλάζει εξαιτίας των ορθογραφικών λαθών;

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. Υπάρχει πιθανότητα μια λάθος ορθογράφηση κάποιας λέξης, μετά από αρκετές δεκαετίες να θεωρείται σωστή;

ΝΑΙ ΟΧΙ

9. Θεωρείτε αυτή την αλλαγή αρνητική/ θετική ή ουδέτερη;

.....
.....

10. Παρακαλώ επιλέξτε ποιες θεωρείτε, από τις παρακάτω, πως είναι οι σωστές ορθογραφήσεις των λέξεων :

αβγό αυγό

καινούριος καινούργιος

κτίριο κτήριο

τρένο τραίνο

τέσσερις τέσσερεις

πάρτυ πάρτι

καμμία καμία

φτώχεια φτώχια

άντρας άνδρας

κρεβάτι κρεββάτι

Σχολιάστε τις επιλογές σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Σε κάποια γραπτή φράση των μαθητών, αναφέρεται η λέξη «αυτί» από ορισμένους, ενώ από άλλους η λέξη «αφτί». Ποια η αντίδρασή σας; Υπάρχει ορθογραφικό λάθος;

.....

.....

.....

.....

.....

12. Θα μπορούσατε να φανταστείτε πώς θα ορθογραφούνταν οι παραπάνω λέξεις σε περίπου 50 χρόνια; Θα υπάρχει ένας και μόνο τύπος; Ποιος από τους δύο τύπους των λέξεων (ερ.10) πιστεύετε πως θα επικρατήσει;

.....

.....

.....

.....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000111642