



Η ύπαρξη του μορφήματος
της δοτικής -ω στα Νέα
Ελληνικά: η κατανόηση και
τα λάθη σχετικά με αυτό
από παιδιά και εφήβους
10-15 ετών

Διπλωματική εργασία

Συντάκτης: Παναγιώτης Κολέτας

Α' Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος
Ανδρουλάκης
Β' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : Ευγενία
Βασιλάκη

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ιούνιος 2022

Ευχαριστίες

Καταρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της πτυχιακής μου εργασίας Καθηγητή κ. Γεώργιο Ανδρουλάκη, για την αγαστή συνεργασία μας και την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε και αυτό είχε ως αποτέλεσμα την υλοποίηση της πτυχιακής αυτής εργασίας. Ήταν αυτός που με ενθάρρυνε να ασχοληθώ με το θέμα της εργασίας αυτής. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Ευγενία Βασιλάκη που με χαρά δέχθηκε να είναι η δεύτερη επιβλέπουσα της πτυχιακής μου εργασίας. Ένα ακόμη άτομο το οποίο θα ήθελα να ευχαριστήσω είναι ο Καθηγητής κ. Κωνσταντίνος Χατζηκυριάκου, ο οποίος ήταν πάντα εκεί για να με προβληματίζει και να με στηρίζει σε κάθε μου προσπάθεια. Σε όλη την διάρκεια υλοποίησης αυτής της εργασίας πάντα με ρωτούσε σχετικά με την πορεία της και με βοηθούσε με διαδικαστικά θέματα σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Ανδρουλάκη. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου, στους γονείς μου Κωνσταντίνο και Ειρήνη και στα αδέρφια μου Δημήτρη και Χρήστο, που με στήριξαν και με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα, είναι πάντα κοντά μου σε κάθε μου προσπάθεια. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους που με ενίσχυαν στην προσπάθειά μου αυτή και τα σχολεία που με δέχθηκαν και μου επέτρεψαν να υλοποιήσω την έρευνά μου.

Παναγιώτης Κολέτας

Βόλος, 2022

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	σελ. 6
Εισαγωγή.....	σελ. 7
Κεφάλαιο πρώτο: Η Μορφολογική θεωρία.....	σελ. 8 -13
Η θεωρία της μορφολογικής ανάλυσης.....	σελ. 9
Βασικές μορφολογικές κατηγορίες: Λέξεις και Μορφήματα.....	σελ.10
Προβλήματα αναγνώρισης μορφημάτων.....	σελ.12
Κεφάλαιο δεύτερο: Το λόγιο στοιχείο στην Νέα Ελληνική γλώσσα.....	σελ. 14- 30
Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα: η απαρχή της διαφοράς μεταξύ λόγιου και λαϊκού στοιχείου..σελ.15	
Οι μορφές του λόγιου επίπεδου στην Νέα Ελληνική Γλώσσα.....	σελ. 21
Η εκπαίδευση της Νέας Ελληνικής γλώσσας και το λόγιο επίπεδο.....	σελ. 24
Γλωσσικές στάσεις σχετικά με το λόγιο στοιχείο.....	σελ. 27
Κεφάλαιο τρίτο: Η γλωσσική αλλαγή.....	σελ. 31- 40
Παράγοντες και αιτίες της γλωσσικής αλλαγής.....	σελ. 32
Απόψεις για την γλωσσική εξέλιξη.....	σελ. 38
Κεφάλαιο τέταρτο: Το γλωσσικό λάθος.....	σελ.41- 55
Η γλωσσική επιστήμη και η έννοια του λάθους σε αυτή.....	σελ. 42
Οι κατηγορίες των γλωσσικών λαθών και η ερμηνεία αυτών.....	σελ.47
Η διδακτική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους.....	σελ. 49
Κεφάλαιο πέμπτο: Η γλωσσική κατανόηση.....	σελ. 56- 59
Η γλωσσική κατανόηση και η ορθογραφία.....	σελ. 57
Γλωσσική κατανόηση και γραπτός λόγος.....	σελ. 58
Κεφάλαιο έκτο: Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	σελ. 61
Κεφάλαιο έβδομο: Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.....	σελ.62- 66
Τρόπος επιλογής των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα.....	σελ. 62
Ζητήματα Δεοντολογίας της έρευνας.....	σελ. 64
Σκοπός της έρευνας.....	σελ.64
Μεθοδολογία έρευνας.....	σελ. 65

Εφαρμογή έρευνας σε σχολεία.....	σελ. 65
Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων.....	σελ. 66
Κεφάλαιο όγδοο: Αποτελέσματα της έρευνας και ανάλυση	σελ. 66- 97
Αποτελέσματα μικρο-έρευνας με την χρήση γραπτών δοκιμασιών σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου.....	σελ. 67
Αποτελέσματα και ανάλυση συνεντεύξεων μαθητών Ε΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου.....	σελ. 75
Ανάλυση των συνεντεύξεων.....	σελ. 77
Γενικά συμπεράσματα της έρευνας.....	σελ. 82- 84
Βιβλιογραφία.....	σελ. 85
Παράρτημα 1.....	σελ. 87

Αφιερωμένη σε όλους τους συμφοιτητές μου,
οι οποίοι πάντα προσπαθούσαν να γίνουν
καταπληκτικοί εκπαιδευτικοί.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά τις δυσκολίες των μαθητών ηλικίας 10-15 ετών στην κατάληξη ωμέγα (-ω) στην νέα ελληνική γλώσσα. Η έρευνα αυτή μελετάει την κατανόηση και τα λάθη των ηλικιών αυτών κυρίως στους τύπους λόγω και μέσω στην νέα ελληνική γλώσσα, η κατάληξη αυτή προέρχεται από τη δοτική πτώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Γίνεται αναφορά στην ύπαρξη του λόγιου στοιχείου στη νέα ελληνική γλώσσα, στη γλωσσική αλλαγή σε ότι αφορά τους τύπους αυτούς και στη σωστή ορθογράφιση των τύπων λόγω και μέσω από τους μαθητές. Επίσης η έρευνα επικεντρώνεται και στην κατανόηση της κατάληξης ωμέγα(-ω) από τους μαθητές των ηλικιών αυτών.

Λέξεις κλειδιά: κατάληξη ωμέγα, γλωσσικά λάθη, κατανόηση, λόγιο στοιχείο, γλωσσική αλλαγή, ορθογραφία, δοτική πτώση,

Εισαγωγή

Υπάρχει η πεποίθηση ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στη σωστή ορθογραφία των τύπων «μέσω» και «λόγω», και ειδικότερα στη κατάληξη ωμέγα (-ω) στο τέλος των τύπων αυτών . Στη νέα ελληνική γλώσσα υπάρχουν πολλά λόγια στοιχεία, τα οποία προέρχονται από την αρχαία ελληνική γλώσσα και την καθαρεύουσα και υπάρχει η πεποίθηση ότι αυτοί οι τύποι δυσκολεύουν τους μαθητές κατά την χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας.

Στη παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στην ύπαρξη του λόγιου στοιχείου στη νέα ελληνική γλώσσα. Η νέα ελληνική γλώσσα έχει αρκετά λόγια στοιχεία τα οποία έχουν τις ρίζες τους στην αρχαία ελληνική γλώσσα και στη καθαρεύουσα. Επιπλέον γίνεται αναφορά στη γλωσσική αλλαγή και στους παράγοντες που οδηγούν σε αυτή. Επίσης γίνεται αναφορά στη γλωσσική κατανόηση.

Η υπόθεση ήταν ότι οι τύποι αυτοί δυσκολεύουν τους μαθητές και δεν κατανοούν την ύπαρξη της κατάληξης ωμέγα (-ω) σε αυτούς. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα σε τέσσερα σχολεία, δύο Δημοτικά σχολεία και δύο Γυμνάσια σχολεία στην περιοχή της Μαγνησίας. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή είναι εβδομήντα δύο (72). Εξετάστηκαν τα ορθογραφικά λάθη στους τύπους «λόγω» και «μέσω», και η κατανόηση από τους μαθητές στη κατάληξης ωμέγα (-ω) στους τύπους αυτούς.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στη σωστή ορθογραφία της κατάληξης ωμέγα (-ω) των τύπων «λόγω» και «μέσω» στην νέα ελληνική γλώσσα. Επιπλέον δεν κατανοούν το ωμέγα (-ω) που υπάρχει στο τέλος, πότε χρησιμοποιείται η κατάληξη αυτή και από πού προέρχεται. Σε ότι αφορά τη γλωσσική αλλαγή φάνηκε ότι υπάρχει διπλοτυπία μεταξύ των τύπων λόγω/ λόγο και μέσω/μέσο.

Κεφάλαιο Πρώτο: Η Μορφολογική Θεωρία

Οι τομείς της θεωρητικής γλωσσολογίας είναι η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη και η σημασιολογία. Κατά την Ράλλη (2005), η μορφολογία αποτελεί τον πυρήνα της γλωσσολογικής έρευνας, και αυτό δεν σημαίνει ότι είναι ανώτερη από τους άλλους τομείς της θεωρητικής γλωσσολογίας, αλλά οφείλεται στο ότι αυτή ασχολείται με την μελέτη των λέξεων και οι ιδιότητες αυτών εξετάζονται από όλα τα επίπεδα ανάλυσης. Οι λέξεις «κουβαλούν» φωνολογικές ιδιότητες, και συνδυαζόμενες μεταξύ τους σχηματίζουν προτάσεις και λαμβάνουν μέρος στην κοινωνικοποίηση νοημάτων. Η μορφολογία κατά την Ράλλη (2005:16), «διερευνά και αναλύει τις λέξεις, προτείνοντας γι' αυτόν το σκοπό συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις». Ο τομέας της θεωρητικής γλωσσολογίας είναι ο τομέας αυτός που προσπαθεί να κατανοήσει, αλλά και να περιγράψει και να αναλύσει την γνώση που έχουν οι φυσικοί ομιλητές σχετικά με τους λεκτικούς σχηματισμούς της γλώσσας. Σε ότι αφορά την γνώση αυτή, έχει σχέση με τους ήχους που αποτελούν τις λέξεις, τα επιμέρους συστατικά που είναι φορείς τόσο σημασίας, όσο και λειτουργίας, επίσης αφορά την σχέση που μπορεί να εμφανιστεί μεταξύ μιας λέξης με μια άλλη λέξη μιας πρότασης (Ράλλη, 2005:16).

Η μορφολογία δεν είναι εντελώς ανεξάρτητη, αυτή βρίσκεται σε αλληλεπίδραση και με τους άλλους τομείς, τη φωνολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία. Η μορφολογία θεωρείται γραμματικός τομέας, και αυτό διότι περιέχει κανόνες αλλά και αρχές με βάση τις οποίες σχηματίζονται οι λέξεις από τα επιμέρους συστατικά. Αυτοί οι κανόνες και αυτές οι αρχές είναι οι ίδιες που φανερώνουν τη γνώση που έχει ο φυσικός ομιλητής (Ράλλη, 2005). Στο σημείο αυτό σε συνέχεια του ορισμού που αναφέρθηκε παραπάνω, η Ράλλη (2005) ενισχύει περισσότερο τον ορισμό, αναφέρει « η μορφολογία ανήκει στην γραμματική και μελετά τη δομή των λέξεων, τα επιμέρους συστατικά τους, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των συστατικών. Ανάλογα δε με τη θεωρητική προσέγγιση η οποία ακολουθείται, προτείνει αρχές και κανόνες, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι τόσο για την ανάλυση όσο και για τη δημιουργία λέξεων».

Ο όρος μορφολογία προκύπτει από την ελληνική λέξη μορφή και συγκεκριμένα από την ρίζα αυτής, ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην βιολογία και για να είμαστε πιο ακριβείς στην επιστήμη της βιολογίας, με σκοπό την μελέτη των διαφόρων σχημάτων και μορφών. Στην επιστήμη της γλωσσολογίας τον συναντάμε για πρώτη φορά τον 19^ο αιώνα και η χρήση του έγινε για να ορίσει τον τομέα της γλωσσολογίας που ασχολείται με την μελέτη της συστηματικής αλλαγής

συγκεκριμένων γλωσσικών σχηματισμών σε σύνολα γλωσσικών στοιχείων τα οποία είναι καθορισμένα (Ράλλη, 2005). Κατά τον 19^ο αιώνα ο όρος «μορφολογία» σε ότι αφορά την έννοια του, επεκτείνεται και στην συγχρονική μελέτη της δομής των λέξεων και των επιμέρους συστατικών. Ο ορός αυτός σήμερα δηλώνει επίσης το σύνολο των αρχών αλλά και των κανόνων που διέπουν τη δομή που αναφέρθηκε παραπάνω (Ράλλη, 2005). Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι η σύγχρονη διάκριση που γίνεται μεταξύ σύνταξης και μορφολογίας, σύμφωνα με την οποία η κατανομή των λέξεων είναι ασχολία της σύνταξης, ενώ η μορφολογία ασχολείται με την εσωτερική γραμματική δομή αυτών. Η μορφολογία περιλαμβάνει την κλίση και την παραγωγή και χειρίζεται την κλίση και την παραγωγή κανόνων που αφορούν τα μορφήματα. Τα μορφήματα είναι οι βασικές μονάδες γραμματικής δομής (Lyons, 1995).

Η θεωρία της μορφολογικής ανάλυσης

Σε ότι αφορά την ενασχόληση με τη μορφολογία, αυτή γίνεται αρκετά έντονη κατά τον 20^ο αιώνα με τη σχολή του δομισμού και η κύρια ενασχόληση αφορά την μελέτη των γλωσσών που είναι μη ινδοευρωπαϊκές. Στην περίοδο αυτή σε ότι αφορά την μελέτη των γλωσσών, αυτή αφορά κυρίως την εξέταση της μορφολογίας και της φωνολογίας των γλωσσών και ο χαρακτήρας αυτής είναι περιγραφικός και ταξινομικός. Η σχολή της γενετικής γραμματικής δίνει άλλη τροπή στην ενασχόληση των γλωσσολόγων με την γλώσσα, πλέον οι γλωσσολογικές αναλύσεις δεν αφορούν μόνο τη στείρα περιγραφή αλλά αναζητάτε και το χαρακτηριστικό της ερμηνευτικής επάρκειας (Ράλλη, 2005). Η μορφολογία χαρακτηρίζεται από πολλές ιδιαιτερότητες, και αυτές από γλώσσα σε γλώσσα δεν είναι οι ίδιες, αλλά ποικίλουν, και μάλιστα πολλές μορφολογικές δομές διαφέρουν αρκετά σε σχέση με αυτές της καθολικής γραμματικής. Τα τελευταία χρόνια αρκετοί γλωσσολόγοι προσπαθώντας να κάνουν ανάλυση των μορφολογικών φαινομένων είτε φωνολογικά είτε συντακτικά, αρνούνται την αυτόνομη ύπαρξη ενός γραμματικού μορφολογικού τομέα (Ράλλη, 2005).

Ο Chomsky (1970) (στο Ράλλη, 2005:20) υποστηρίζει ότι «η συντακτική μετασχηματιστική προσέγγιση δεν είναι αρκετοί για να καλύψει την ανάλυση της εσωτερικής δομής των λέξεων». Για τον λόγο αυτό επισημαίνει η Ράλλη (2005), «ο προβληματισμός γύρω από την εσωτερική δομή και το σχηματισμό λέξεων επανέρχεται στο προσκήνιο της γλωσσολογικής έρευνας». Τονίζουμε στο σημείο αυτό ότι ο Chomsky εκφράζει την μορφολογική ανάλυση από την πλευρά της γενετικής γραμματικής. Ειδικότερα, επισημαίνει Ράλλη (2005:20), ο καθηγητής Chomsky αντιλήφθηκε ότι μετασχηματισμοί, οι οποίοι ενώνουν την βαθιά με την επιφανειακή δομή γλωσσικών συστημάτων, είναι δυνατόν να

καλύπτουν τις συστηματικές αντιστοιχίες που υπάρχουν μεταξύ των διαφορετικών γλωσσικών μορφών, Ωστόσο οι μετασχηματισμοί αυτοί δεν καλύπτουν τις μη συστηματικές αλλά και ιδιαίζουσες δομές και πληροφορίες. Τέλος οι γλωσσολόγοι καταλήγουν όπως μας πληροφορεί η Ράλλη (2005) στο εξής συμπέρασμα, ότι σε ότι αφορά της μορφολογία υπεύθυνος τομέας για την δημιουργία παράγωγων λέξεων είναι ο γραμματικός τομέας αυτής.

Αφού πέρασε μια περίοδος αμφισβήτησης της μορφολογίας και συγκεκριμένα αμφισβήτησης της υπόστασης και του ανεξάρτητου χαρακτήρα αυτής, τελικά η θεωρητική προσέγγιση της γενετικής γραμματικής σε ότι αφορά τον σχηματισμό λέξεων πήρε την μορφή της γενετικής μορφολογίας. Σε ότι αφορά την λεξική μορφολογία, αυτή αντιμετωπίζει την διαδικασία σχηματισμού και ανάλυσης λέξεων ως διαδικασίες λεξικού (Ράλλη, 2005). Σε ότι αφορά την γλωσσολογία, η σύγχρονη προσέγγιση που αφορά την ανάλυση μιας λέξης στα μορφολογικά συστατικά, η ανάλυση αυτή οφείλει να γίνεται με βάση τους κανόνες και τις αρχές που χρησιμοποιεί μια θεωρητική προσέγγιση. Η προσέγγιση για να είναι επιστημονική θα πρέπει να έχει μέθοδο περιγραφής και ταξινόμησης των δεδομένων, κάποιο αλγόριθμο για τα διάφορα στάδια ανάλυσης, επίσης πρέπει να υπάρχουν υποθέσεις και επαληθεύσεις των υποθέσεων, αλλά και τυποποίηση και αρχές (Ράλλη, 2005). Βέβαια όπως αντιλαμβάνεται κανείς μια επιστήμη δεν ξεκινά από τίποτα, δεν δημιουργείται δηλαδή από το μηδέν. Όπως επισημαίνει η Ράλλη (2005:23), «πολλές από τις σύγχρονες μορφολογικές έννοιες... ανάγονται σε ιδέες παλαιότερων εποχών και σε ερευνητικά πορίσματα που είδαν το φως την εποχή της σχολής του δομισμού».

Βασικές μορφολογικές κατηγορίες: Λέξεις και Μορφήματα

Σε ότι αφορά την γλώσσα οι λέξεις έχουν ξεχωριστή σημασία και πολύ σημαντικό ρόλο. Οι λέξεις εμφανίζονται πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία, πριν τις προτάσεις, διότι οι προτάσεις δομούνται από λέξεις, και επίσης σε ότι αφορά τις λέξεις, αυτές συμπεριλαμβάνονται στα λεξικά. Σε ότι αφορά την μορφολογία, οι λέξεις είναι αντικείμενο μελέτης και ανάλυσης του τομέα της γραμματικής μορφολογίας. Οι λέξεις, υποστηρίζεται από τους γλωσσολόγους, ότι αποτελούν αναφορικές νησίδες, δηλαδή με τον όρο αυτό δηλώνεται ότι μέρος των συστατικών μιας λέξης δεν είναι δυνατόν να αποτελέσει ανεξάρτητο σημείο αναφοράς σε ότι αφορά τον λόγο (Ράλλη, 2005). Σύμφωνα με την αρχή της λεξικής ατομικότητας, κατά την Ράλλη (2005:30), οι λέξεις αποτελούν ανεξάρτητες ενότητες, και

δεν επηρεάζονται από τις συντακτικές λειτουργίες. Υπάρχουν λέξεις που δεν είναι καταχωρημένες στα λεξικά της κοινής νεοελληνικής, αυτές οι λέξεις αφορούν είτε νεολογισμούς είτε αποτελούν μέρος των ιδιοματικών εκφράσεων είτε ξεπερνούν τα όρια αυτών που θεωρούνται ως λέξεις. Οι παραπάνω λέξεις αναγνωρίζονται από τους ομιλητές της Νέας Ελληνικής τόσο μορφολογικά όσο και σημασιολογικά.

Τα μορφήματα είναι τα ελάχιστα συστατικά των λέξεων τα οποία είναι φορείς μορφής και σημασίας. Τα μορφήματα αποτελούν τα πρωτογενή στοιχεία του γραμματικού τομέα που ασχολείται με την διερεύνησή τους, της μορφολογίας, και η μελέτη των μορφημάτων τοποθετείται στην σχολή του αμερικανικού δομισμού με εκπρόσωπο αυτής των Bloomfield (Ράλλη, 2005). Τα μορφήματα εντοπίζονται μέσω των διαδικασιών σύγκρισης και αντικατάστασης στους δύο άξονες της γλωσσικής ανάλυσης, οι άξονες αυτοί είναι ο συνταγματικός και ο παραδειγματικός. Το ίδιο συμβαίνει και για τον εντοπισμό των φωνημάτων. Ο συνταγματικός άξονας αφορά τις σχέσεις που έχουν τα στοιχεία που συνδέονται μεταξύ τους, ενώ αντίθετα ο παραδειγματικός άξονας αφορά τις σχέσεις που έχουν τα στοιχεία που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά. Τα μορφήματα μπορεί να είναι πολύ μικρά, όπως ένα μόνο φώνημα π.χ. το -ο, και μορφήματα τα οποία είναι αρκετά μεγάλα (π.χ. μαθητ-). Γενικά, σε ότι αφορά το μήκος ενός μορφήματος, αυτό δεν είναι προβλέψιμο. Ωστόσο σημαντικό είναι να τονιστεί ότι τα γραμματικά ή με άλλο όρο λειτουργικά μορφήματα, όπως ονομάζονται, είναι μικρότερα από αυτά που είναι οι σημασιολογικές βάσεις των λέξεων. Η μορφή των μορφημάτων ενώνεται στενά με τη φωνολογία διότι τα μορφήματα αποτελούνται από φωνήματα (Ράλλη, 2005).

Τα μορφήματα σε ότι αφορά τη μορφολογική ανάλυση των λέξεων διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, αυτές είναι τα ελεύθερα και τα δεσμευμένα. Όπως αναφέρει η Ράλλη (2005) τα ελεύθερα μορφήματα «είναι τα μορφήματα των οποίων τα όρια συμπίπτουν με αυτά των λέξεων. Σε μια γλώσσα, όπως είναι η Ελληνική, όπου ονόματα και ρήματα έχουν κλιτούς τύπους στους οποίους είναι διακριτά τόσο το θέμα όσο και η κατάληξη, ελεύθερα μορφήματα είναι συνήθως αυτά που εντοπίζονται στις λέξεις χωρίς εσωτερική μορφολογική δομή». Σε ότι αφορά τα δεσμευμένα μορφήματα αυτά είναι αυτά που δεν απαντούν ελεύθερα σε φράσεις και προκειμένου να χρησιμοποιηθούν συνδυάζονται με άλλα μορφήματα. Τα δεσμευμένα μορφήματα διακρίνονται σε θέματα αλλά και προσφύματα. Θέματα θεωρούνται οι βάσεις που αφορούν την δημιουργία λέξεων και είναι υπεύθυνα για τη σημασία. Στην σύγχρονη γλωσσολογία ο όρος θέμα χρησιμοποιείται ταυτόσημα με τον όρο ρίζα. Τα προσφύματα

διακρίνονται σε προθήματα και επιθήματα Στην Ελληνική γλώσσα τα προθήματα είναι περισσότερα από τα επιθήματα.

Προβλήματα αναγνώρισης μορφημάτων

Σε ότι αφορά τον εντοπισμό των ορίων των μορφημάτων υπάρχουν κάποιες δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές εδράζονται στην αλληλεπίδραση που έχει η φωνολογία με την μορφολογία, αλλά και στις αλλαγές που συμβαίνουν εξαιτίας της διαχρονικής εξέλιξης της γλώσσας και στον δανεισμό, που είναι αποτέλεσμα της επαφής των γλωσσών (Ράλλη, 2005). Ειδικότερα όπως αναφέρει η Ράλλη (2005:37), «η εφαρμογή φωνολογικών κανόνων στα όρια μορφολογικών συστατικών καθιστά δύσκολη την αναγνώριση μορφημάτων ενός μεγάλου μέρους των λέξεων». Η ίδια αναφέρει ως παράδειγμα την λέξη διανοίγω (δια ανοίγω) και τονίζει ότι «στην γεινίαση δύο φωνηέντων το ένα από αυτά αποβάλλεται». Μια άλλη περίπτωση των δυσκολιών που αναφέρθηκαν παραπάνω αφορά τη διαχρονική εξέλιξη που συμβαίνει στην γλώσσα, μπορεί να εξαφανίζονται στο πέρασ των χρόνων κάποιοι κανόνες της γλώσσας, ωστόσο τα αποτελέσματα σε ότι αφορά την χρήση των κανόνων αυτών παραμένουν στην γλώσσα. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα των θηλυκών σε -ης/-εως της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, στα οποία η κατάληξη -εις στον πληθυντικό, και ειδικότερα το -ει είναι αποτέλεσμα της συναίρεσης του τελικού -ε του θέματος με το αρχικό -ε- που βρίσκεται στην κατάληξη (Ράλλη, 2005).

Στην σημερινή εποχή δεν εφαρμόζονται οι κανόνες της συναίρεσης, ωστόσο τα αποτελέσματα της εφαρμογής της σε ότι αφορά τη κλίση είναι ορατά. Επιπλέον υπάρχουν λέξεις οι οποίες είναι αρχαιοπρεπείς, και των οποίων η δομή είναι διαφανής και υπόκεινται σε μορφολογική ανάλυση, αντίθετα σε ότι αφορά τον σχηματισμό της σημασίας από επιμέρους συστατικά, αυτή είναι αδιαφανής. Στο παράδειγμα της λέξης λεωφόρος, εύκολα αναγνωρίζει κανείς τη βάση φορ- που προέρχεται από το ρήμα φέρω, και η οποία είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας με όνομα ετεροίωση. Ωστόσο η δημιουργία της σημασίας στη λέξη αυτή δεν είναι αποτέλεσμα των σημασιών των επιμέρους συστατικών, διότι δεν «πραγματώνεται ρητά η έννοια του οχήματος» (Ράλλη, 2005:38). Στην ίδια λέξη το συστατικό λεω- για τους μέσους φυσικούς ομιλητές της Νέα Ελληνικής Γλώσσας είναι άγνωστο, διότι δεν γνωρίζουν και δεν είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν τον αρχαίο τύπο λεώς που έχει την ίδια σημασία με την λέξη λαός. Σε γενικές γραμμές οι αρχαιοπρεπείς λέξεις προκαλούν προβλήματα στην συγχρονική μορφολογική ανάλυση διότι τα επιμέρους συστατικά αυτών δεν είναι υποχρεωτικά μορφήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Ράλλη, 2005).

Μια άλλη περίπτωση δυσκολιών αφορά κάποιες δάνειες λέξεις που τεμάχιά τους δεν είναι φορείς σημασίας ή φορείς λειτουργίας. Ένα παράδειγμα που αναφέρει η Ράλλη (2005:38) είναι οι λέξεις πλουραλισμός-πλουραλιστής. Σε αυτό αναγνωρίζουμε το -ισμός, το οποίο αποτελεί μόρφημα διότι εμφανίζεται και σε άλλες μορφολογικά πολύπλοκες λέξεις. Ωστόσο η βάση από την οποία προήλθε η λέξη αυτή είναι δάνεια λέξη, και άρα δεν αποτελεί μόρφημα την Ελληνικής γλώσσας, διότι δεν ανταποκρίνεται στον ορισμό που υπάρχει σχετικά με τα μορφήματα, δηλαδή είναι φορέας μορφής αλλά όχι και σημασίας. Σε μια μορφολογική αναγνώριση στοιχείων της λέξης πλουραλισμός, το θέμα της λέξης οφείλουμε να το εκλάβουμε ως αδιαίρετο. Βέβαια η λέξη αυτή είναι πλήρως ενταγμένη στην καθημερινότητα και στο λεξιλόγιο των ομιλητών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και δημιουργούνται και παράγωγα από τη λέξη πλουραλισμός όπως η λέξη πλουραλιστής που αναφέρθηκε παραπάνω. Επομένως σημαντικό είναι στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι μια λέξη θεωρείται ότι έχει εξελληνιστεί και ενταχθεί στο λεξιλόγιο των φυσικών ομιλητών όταν κλίνεται (Ράλλη, 2005).

Κεφάλαιο δεύτερο: Το λόγιο στοιχείο στην Νέα Ελληνική γλώσσα

Στην ελληνική βιβλιογραφία όλο και πιο συχνά συναντά κανείς τον όρο «λόγιο». Συνήθως όταν υπάρχει αναφορά στην βιβλιογραφία στον όρο αυτό, αυτή γίνεται με την εξής μορφή [+λόγιο]. Όπως διαβάζουμε στο Φλιάτουρας & Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2019), ο όρος λόγιο εντοπίζεται σε έρευνες, ωστόσο δεν ανταποκρίνεται σε κάποιο ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο και οι ορισμοί που υπάρχουν είναι διαφορετικοί ανάλογα με τον τομέα της γλωσσολογίας που αναφέρεται. Ο όρος αυτός για κάποιους έχει αρνητική σημασία καθώς είναι γέννημα της καθαρεύουσας, δηλαδή εκφράζει στοιχεία της γλώσσας που οφείλονται στην καθαρεύουσα, ενώ για άλλους έχει θετική σημασία, διότι αποτελεί δείκτη υφολογικής διαφοροποίησης. Επομένως είναι χρήσιμο και απαραίτητο να καθοριστεί και να προσδιοριστεί με ακρίβεια η έννοια του όρου αυτού και η διαφοροποίησή του από την καθαρεύουσα και τη νεοκαθαρεύουσα.

Έπειτα από γλωσσική έρευνα οι γλωσσολόγοι κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα σχετικά με το τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στον όρο «λόγιο». Το λόγιο σύμφωνα με τα συμπεράσματα που προέκυψαν και περιγράφονται στο Φλιάτουρας & Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2019: 10-11), είναι ένας ιστορικός φιλολογικός όρος, συνδέεται με το γλωσσικό ζήτημα και την διγλωσσία του 19^{ου} αιώνα και επιβιώνει μέχρι σήμερα στην ελληνική γλώσσα λόγω του ότι αποτελεί ιδιοσυγκρασιακό χαρακτήρα της, και είναι αδύνατον να αποδοθεί με άλλον όρο πλην αυτού. Το λόγιο είναι ένας όρος που δύσκολα μπορεί να κατανοηθεί και να αποδοθεί από τους ξένους ερευνητές, αδυνατούν να του αποδώσουν έναν επαρκή όρο. Το λόγιο είναι πολυπαραμετρικό, διότι άλλοτε είναι αναγκαίο ως μέρος της νόρμας, και άλλοτε είναι στοιχείο που αφορά το στοιχείο της επιλογής και κυρίως της κοινωνικής επιλογής με σκοπό την δημιουργία ενός γοήτρου.

Το λόγιο στοιχείο, ωστόσο, παρά την φυσική γλωσσική αλλαγή, συνεχίζει να παραμένει λειτουργικό, λόγω του ότι δεν υπάρχει ανταγωνιστής για κάποιες λόγιες λεξικές μονάδες και επειδή πολλά λόγια στοιχεία έχουν διακρατική λειτουργία, έχουν δηλαδή κάποια εξειδικευμένη σημασία. Επιπλέον ολόκληρες γλωσσικές διαδικασίες συνεχίζουν να παράγουν λόγιους νεολογισμούς σε ενδοσυστημικό επίπεδο λόγω του ρόλου της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ο οποίος είναι συμβολικός (Φλιάτουρας & Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2019:10-11). Παρακάτω θα γίνει αναφορά στο γλωσσικό ζήτημα αλλά και στις μορφές του λόγιου στοιχείου στην νέα ελληνική γλώσσα, καθώς και σε μια προσπάθεια

ταξινόμησης των στοιχείων αυτών. Αναφορά θα γίνει και στην προσπάθεια διδασκαλίας των λόγιων στοιχείων στην εκπαίδευσή και με ποιόν τρόπο μπορεί να γίνει αυτό. Τέλος θα γίνει αναφορά στις απόψεις που καταγράφηκαν σε έρευνες που έχουν γίνει και αφορούν το λόγιο στοιχείο στην Νέα Ελληνική γλώσσα.

Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα: η απαρχή της διαφοράς μεταξύ λόγιου και λαϊκού στοιχείου

Το «Γλωσσικό ζήτημα», όπως ονομάστηκε από την επιστημονική κοινότητα, αφορά την διαμάχη που υπήρξε κατά τις αρχές του 19^{ου} αιώνα και αφορούσαν την καθιέρωση είτε της καθαρεύουσας (λόγια γλώσσας) είτε της δημοτικής(ομιλούμενης γλώσσας) ως «εθνικής» γλώσσας, δηλαδή επίσημης γλώσσας του έθνους τόσο στο προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Το ζήτημα αυτό απασχόλησε τον ελληνισμό για αρκετά χρόνια, και επιλύθηκε το 1977 με την επικράτηση και καθιέρωση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ή αλλιώς Δημοτικής ως της επίσημης γλώσσας του Ελληνικού κράτους τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004). Όπως μας αναφέρει η Σταυρίδη-Πατρικίου (2001), οι απαρχές του γλωσσικού ζητήματος θα πρέπει να αναζητηθούν στα χρόνια του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, και η αιτία που προκάλεσε τις διαφορές αυτές ως προς την «εθνική» γλώσσα και οδήγησε σε αντιπαραθέσεις είναι η προσπάθεια για την αναζήτηση ενός ενιαίου γλωσσικού οργάνου με σκοπό την οργάνωση εθνικής παιδείας. Στην πραγματικότητα όμως οι ρίζες του γλωσσικού ζητήματος θα πρέπει να αναζητηθούν αρκετούς αιώνες πίσω και συγκεκριμένα στην αρχαιότητα. Ειδικότερα στο 1^ο αιώνα π.Χ. θα πρέπει να αναζητήσουμε τις ρίζες του γλωσσικού ζητήματος, την εποχή εκείνη το κίνημα του Αττικισμού εισήγαγε και εφάρμοσε τη διγλωσσία στον ελληνικό χώρο. Η διγλωσσία αυτή αφορούσε την διχοτομία της τότε ελληνικής γλώσσας σε δύο παραλλαγές στην μία που ήταν η απλή, η προφορική γλώσσα της εποχής και η άλλη η λόγια, η αρχαϊζουσα που ήταν η επίσημη και γραπτή γλώσσα της εποχής (Κοτρώτσου-Λόντου,2004).

Στην συνέχεια και συγκεκριμένα κατά την Βυζαντινή περίοδο, περίπου 330μ.Χ. με 1453, ο διαχωρισμός μεταξύ λόγιου και λαϊκού στοιχείο στο επίπεδο της γλώσσας συνεχίζεται. Όπως μας πληροφορεί η Κοτρώτσου-Λόντου (2004), η διγλωσσίας επεκτείνεται την περίοδο αυτή, συγκεκριμένα η ομιλούμενη γλώσσα την περίοδο του Βυζαντίου είναι διαφορετική από την γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους λόγιους την περίοδο αυτή. Σε ότι αφορά την ομιλούμενη γλώσσα, αυτή είναι η ελληνική ομιλούμενη γλώσσα η οποία συνεχώς εξελίσσεται και αλλάζει παίρνοντας την μορφή

μια νέα Κοινή Βυζαντινή γλώσσα, οι οποία τα τελευταία χρόνια του Βυζαντίου θα λέγαμε έμοιαζε αρκετά με την νεοελληνική γλώσσα. Στον αντίποδα η γλώσσα των Βυζαντινών λόγιων παρέμενε πιστή στην αλεξανδρινή και πατερική παράδοση, μόνο τα τελευταία χρόνια της Βυζαντινής αυτοκρατορίας και σε συνδυασμό με την επιρροή της Αναγέννησης και των εξελίξεων που συνέβαιναν στην Δύση παρατηρείται μια στροφή των λόγιων στην αττικίζουσα γλώσσα η οποία είναι αρκετά πολύπλοκη και δύσκολη ως προς την κατανόηση της. Ειδικότερα την εποχή του Ιουστινιανού(6^{ος} αιώνας μ.Χ.) η αττικίζουσα γλώσσα υιοθετείται ως η επίσημη γλώσσα της διοίκησης και της νομοθεσίας, κατά τον 12^ο αιώνα και μετά ωστόσο παρατηρείται η αξιοποίηση της δημόδους γλώσσας στην ποίηση που αποτελεί την αρχή της δημόδους ελληνικής λογοτεχνίας (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004).

Η απαρχή του λεγόμενου «γλωσσικού ζητήματος» της νεότερης εποχής θα πρέπει να αναζητηθεί στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, στα χρόνια αυτά εντοπίζουμε μια τεράστια άνοδος της αστικής τάξης της εποχής, η οποία επηρεαζόμενη από το πνεύμα της εποχής, και ειδικότερα από τον Διαφωτισμό στην Δύση στρέφεται προς τις επιστήμες και την μόρφωση, θεωρώντας την μόρφωση ως όπλο κατά του φεουδαρχισμού της εποχής (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004). Την περίοδο αυτή η γλωσσική διαμάχη αφορά δύο ομάδες λόγιων της εποχής. Από την μια πλευρά είναι οι υποστηρικτές της αρχαϊζουσας γλώσσας και από την άλλη πλευρά οι υποστηρικτές την απλής και δημόδους γλώσσας. Τους υποστηρικτές της αρχαϊζουσας γλώσσας θα πρέπει να τους αναζητήσουμε στους συντηρητικούς Φεουδάρχες της εποχής, στον κλήρο/Πατριαρχείο, αλλά και στους Φαναριώτες που ήταν αντίθετη σε κάθε αλλαγή σε ότι αφορά την γλώσσα. Επικεφαλής της ομάδας αυτής θεωρείται ο Ευγένιος Βούλγαρης. Στον αντίποδα οι υποστηρικτές της απλής και δημόδους γλώσσας ήταν νεωτεριστές και φιλελεύθεροι αστοί, οι οποίοι είχαν επηρεαστεί από την Ευρώπη και τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό και επιδίωκαν την πνευματική αναγέννηση και την απελευθέρωση του γένους. Επικεφαλής αυτών ήταν ο Ιώσηπος Μοισιόδακας. Η δημόδης γλώσσα της εποχής αυτής ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με την γλώσσα που χρησιμοποιούμε σήμερα την λεγόμενη νεοελληνική γλώσσα, αξιοσημείωτη είναι επίσης τη εποχή αυτή η χρήση της γλώσσας αυτής στην ποίηση που επικεντρώνεται κυρίως στην Κρήτη με χαρακτηριστικότερο το έργο του Ερωτόκριτου (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004).

Ωστόσο το γλωσσικό ζήτημα την εποχή εκείνη δεν αφορούσε μόνο την υπό την Οθωμανική κατοχή περιοχή της σημερινής Ελλάδας. Την εποχή εκείνη στην Γαλλία υπήρχε η διαμάχη μεταξύ των λεγόμενων «αρχαίων» και των λεγόμενων «μοντέρνων», η διαμάχη αυτή αφορούσε την ενίσχυση της καθομιλουμένης γλώσσας έναντι την λατινικής, η οποία λατινική γλώσσα υποχώρησε σε σχέση με

την καθομιλούμενη γλώσσα. Τα παραπάνω είναι αποτέλεσμα της ανόδου της αστικής τάξης στην περιοχή της Γαλλίας και της εκκοσμίκευσης του κράτους και ενός γενικότερου «κύματος» αλλαγών που οφείλονται στο Διαφωτισμό και οδήγησαν στο τέλος του 18^{ου} αιώνα στην Γαλλική Επανάσταση. Την εποχή αυτή η διαμάχη αφορούσε την εισαγωγή νεολογισμών στην γαλλική γλώσσα με σκοπό τον εμπλουτισμό αυτής με νέους όρους κάνοντάς την πιο πλούσια. Αντίπαλος των αλλαγών είναι ο συντηρητικός γλωσσικός κλασικισμός, ο οποίος ηττήθηκε κατά την Γαλλική Επανάσταση με αποτέλεσμα την νεολογική επέκταση της γαλλικής γλώσσας (Χριστίδης, 2004). Διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχουν αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ του ελληνικού γλωσσικού ζητήματος και της παραπάνω διαμάχης που ξέσπασε στην Γαλλία σχετικά με την γλώσσα, για παράδειγμα η διαμάχη σχετικά με τον εμπλουτισμό των γλωσσών και η άνοδος της αστικής τάξης και στις δύο περιπτώσεις.

Στον 19^ο αιώνα όπως μας πληροφορεί η Κοτρώτσου-Λόντου (2004), το επονομαζόμενο «γλωσσικό ζήτημα» περνά στην κύρια φάση του. Την περίοδο εκείνη ζητούμενο είναι να βρεθεί μια ενιαία γλώσσα η οποία θα αφορά τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο. Στόχος του εγχειρήματος να βρεθεί μια ενιαία κοινή γλώσσα είναι η διαμόρφωση μιας ταυτότητας του έθνους και η εμφύχωση και αναγέννηση αυτού. Επίσης μετά την απελευθέρωση η γλώσσα αυτή όπως συνέβη και σε άλλα κράτη θα αποτελούσε την εθνική γλώσσα του νέου κράτους. Η διαμάχη γίνεται πλέον μεταξύ τριών στρατοπέδων που αποτελούνται από λόγιους της εποχής. Το πρώτο αφορά τους υποστηρικτές της αρχαϊζουσας, το δεύτερο τους υποστηρικτές της καλλιέργειας και ανάπτυξης της απλής προφορικής γλώσσας και το τρίτο αφορά τους λεγόμενους διορθωτές, που σκοπό είχαν τον «καθαρισμό» της γλώσσας από ξένες λέξεις και τον εμπλουτισμό αυτής με βάση την αρχαία γραμματεία. Τους υποστηρικτές της αρχαϊζουσας θα πρέπει να τους αναζητήσει κανείς στους συντηρητικούς της παλαιάς φεουδαρχικής τάξης, στους Φαναριώτες και το Πατριαρχείο. Στον αντίποδα οι υποστηρικτές της ανάπτυξης της προφορικής γλώσσας είναι ριζοσπάστες της αστικής τάξης, εκπρόσωποι του στρατοπέδου αυτού είναι σημαντικές προσωπικότητες της εποχής όπως η Ρήγας Βελεστινλής και ο Γρηγόριος Κωνσταντάς. Το τρίτο στρατόπεδο περιλαμβάνει μετριοπαθείς της αστικής τάξης, οι οποίοι εκπροσωπούν την λεγόμενη «μέση οδό», μια συμβιβαστική λύση και εκπρόσωπος της ομάδας αυτής είναι ο Αδαμάντιος Κοραής. Ο Κοραής αποτέλεσε σημαντική φυσιογνωμία της διαμάχης σχετικά με τη γλώσσα, πίστευε ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούσε ο λαός στην καθημερινότητά του είχε φθαρεί και χρειαζόταν «καθαρισμό» και εξωραϊσμό, η λύση της μέσης γλώσσας που πρότεινε και αφορούσε μια νέα γραπτή γλώσσα δικής του επινόησης η οποία ονομάζεται «καθαρεύουσα», η γλώσσα αυτή τελικά επικράτησε και αναγνωρίστηκε από της πρώτη στιγμή ως η επίσημη γλώσσα του Νέου Ελληνικού κράτους (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004 και Σταυρίδη-Πατρικίου, 2001).

Με την υιοθέτηση όμως της καθαρεύουσας αντέδρασαν τα δύο άλλα στρατόπεδα και η αντίδραση αυτή οδήγησε στο λεγόμενο «γλωσσικό ζήτημα». Η πρώτη αντίδραση αφορούσε τους ποιητές των Ιονίων νήσων και με επικεφαλής των Διονύσιο Σολωμό υποστήριζαν μέσω των έργων τους την καλλιέργεια της κοινής δημοτικής γλώσσας. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα το γλωσσικό ζήτημα επανήρθε πάλι στο προσκήνιο και πήρε έντονες διαστάσεις όταν ο Ψυχάρης στον πεζό λόγο μέσω του μυθιστορήματος του με τίτλο «Το ταξίδι μου» αλλά και η νέα γενιά των ποιητών με πρωτοπόρο των Παλαμά υιοθέτησαν την δημοτική γλώσσα στα γραπτά τους και έγιναν η κατεξοχήν εκφραστές του δημοτικισμού. Ο δημοτικισμός την περίοδο αυτή έχει φτάσει στο αποκορύφωμά του. Οι ακρότητες στη χρήση της γλώσσας από την πλευρά των δημοτικιστών προκάλεσαν σφοδρή αντίδραση κυρίως από πανεπιστημιακούς, οι οποίοι στράφηκαν προς την αρχαϊζουσα καθαρεύουσα. Έτσι την περίοδο αυτή διαμορφώνονται δύο αντίπαλα στρατόπεδα οι μεν υποστηρικτές της δημοτικής από την μια πλευρά και οι δε υποστηρικτές της καθαρεύουσας από την άλλη. Η διγλωσσία την περίοδο αυτή δεν αφορά την διαφορά στον προφορικό και τον γραπτό λόγο, όπως σε παλαιότερες περιόδους, αλλά τη χρήση δύο διαφορετικών ειδών στον γραπτό λόγο (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004 και Σταυρίδη-Πατρικίου, 2001).

Κατά τον 20^ο αιώνα συμβαίνει η κορύφωση του «γλωσσικού ζητήματος», το «γλωσσικό ζήτημα» λαμβάνει πολιτικές διαστάσεις και χαρακτηρίζεται ως «γλωσσικός εμφύλιος». Ο αιώνας αυτός είναι γεμάτος με γεγονότα και αρκετές εξελίξεις σε ότι αφορά το «γλωσσικό ζήτημα». Όπως αναφέρει η Σταυρίδη-Πατρικίου (2001), οι κοινωνικές δυνάμεις που την περίοδο αυτή δημιουργούν τα δύο αντίπαλα στρατόπεδα, διαφέρουν αρκετά σε σχέση με τους προηγούμενους αιώνες, οι λεγόμενοι δημοτικιστές δεν συμμετείχαν στους κρατικούς θεσμούς, ενεργούσαν εκτός αυτών, και επιδίωκαν την εισχώρηση στους θεσμούς ή ανατροπή αυτών. Αντίθετα οι υποστηρικτές της καθαρεύουσας γλώσσας ήταν άτομα που προέρχονταν από την Εκκλησία, τα Πανεπιστήμια και την Κυβέρνηση, ήταν δηλαδή άτομα που συμμετείχαν στους φορείς εξουσίας και η συμμετοχή τους αυτή αποτελούσε το όπλο τους. Για τους παραπάνω λόγους η μεν δημοτική γλώσσα θεωρούνταν ως σύμβολο ανατρεπτικού λόγου, η δε καθαρεύουσα ως σύμβολο αυθεντίας. Το πρώτο σημαντικό γεγονός της περιόδου αυτής σε ότι αφορά το «γλωσσικό ζήτημα», αφορά την μετάφραση της Καινής Διαθήκης το 1901 στην Δημοτική από τον Αλ. Πάλλη, η κίνηση αυτή είχε ως αποτέλεσμα βίαια επεισόδια από καθηγητές και φοιτητές και επίθεση στα γραφεία της εφημερίδας που δημοσίευσε την μετάφραση. Τα παραπάνω δείχνουν ότι το κατεστημένο της εποχής ένιωσε πίεση και ότι απειλείται από το δημοτικιστικό κίνημα. Αντιδράσεις

υπήρξαν και με την μετάφραση της Ορέστειας του Αισχύλου το 1903 στο Εθνικό Θέατρο. Σε μια προσπάθεια να ανακοπούν οι πιέσεις των δημοτικιστών επιβάλλονται στον Κωστή Παλαμά, ως γενικού γραμματέα του Πανεπιστημίου (1908,1911), διοικητικές ποινές και ο Αλέξανδρος Δελμούζος, Διευθυντής του Παρθεναγωγείου Βόλου, παραπέμπεται στην δικαιοσύνη με αποκορύφωμα το 1914 και την παραπομπή του σε δίκη στο Ναύπλιο (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004 και Σταυρίδη-Πατρικίου, 2001).

Στα επόμενα χρόνια συνέβησαν αρκετά γεγονότα που είχαν σχέση με το «γλωσσικό ζήτημα», άξιο λόγου είναι η επίσημη και για πρώτη φορά καθιέρωση της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους το 1911 από την κυβέρνηση Βενιζέλου με συνταγματική κατοχύρωση, μια κίνηση που ήταν αποτέλεσμα των πιέσεων που δεχόταν η κυβέρνηση από τους συντηρητικούς κύκλους της εποχής (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004 και Μήτσης, 2019). Ωστόσο το 1917 επί κυβέρνησης Βενιζέλου για πρώτη φορά η δημοτική εισάγεται στην στοιχειώδη εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Με την πτώση της κυβέρνησης Βενιζέλου το 1920 η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Βενιζέλου αλλάζει και δημιουργούνται νέα εγχειρίδια στην καθαρεύουσα αντικαθιστώντας τα παλιά. Το 1923 η επαναστατική κυβέρνηση Βενιζέλου επαναφέρει τη δημοτική γλώσσα. Μετά από δέκα χρόνια και συγκεκριμένα το 1933 η κυβέρνηση Τσαλδάρη επαναφέρει την καθαρεύουσα στην εκπαίδευση, είχε προηγηθεί λίγα χρόνια νωρίτερα το 1929 από τον Βενιζέλο η μεγαλύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Μεσοπολέμου. Κατά την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά διατάσσονται οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν την δημοτική γλώσσα στα δημοτικά σχολεία και αναθέτει στον Τριανταφυλλίδη να συγγράψει μια γραμματική που να αφορά την Δημοτική γλώσσα (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004 και Σταυρίδη-Πατρικίου, 2001). Παρατηρούμε λοιπόν ότι τις περιόδους αυτές έγιναν αρκετές προσπάθειες να υιοθετηθεί η δημοτική γλώσσα στην εκπαίδευση, κυρίως στο Δημοτικό, και ότι οι όποιες προσπάθειες προς την κατεύθυνση αυτή έβρισκαν εμπόδια, καθιστώντας το εγχείρημα αυτό δύσκολο.

Τα χρόνια που ακολουθούν και περιλαμβάνουν την Κατοχή και τον Εμφύλιο πόλεμο, έχουμε επικράτηση της καθαρεύουσας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα στα χρόνια της κατοχής η υπέρμαχοι της καθαρεύουσας εκμεταλλεύονται την περίοδο της Κατοχής και καθιερώνουν την καθαρεύουσα καθαιρώντας τον καθηγητή Ι. Κακριδή επειδή δημοσίευσε μια παράδοσή του στην δημοτική και σε μονοτονικό σύστημα. Κατά τον Εμφύλιο πόλεμο η δημοτική γλώσσα συνδέθηκε με την αριστερή ιδεολογία ενώ η καθαρεύουσα με την δεξιά ιδεολογία και έτσι το ζήτημα των γλωσσών πήρε πολιτικές

διαστάσεις. Χαρακτηριστικό είναι ότι λόγο αυτών των διαστάσεων που πήρε το γλωσσικό ζήτημα, από το 1945 έως το 1964 στα σχολεία διδασκόταν η καθαρεύουσα γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Κατά το 1964 η φιλελεύθερη κυβέρνηση του Παπανδρέου, η οποία βρίσκεται στη κυβέρνηση, με εκπαιδευτική μεταρρύθμιση καθιερώνει στη στοιχειώδη εκπαίδευση την ισότιμη χρήση δημοτική και καθαρεύουσας, υιοθετώντας τη Γραμματική του Τριανταφυλλίδη. Ωστόσο στη Μέση και Ανώτερη εκπαίδευση ως επίσημη γλώσσα παραμένει η καθαρεύουσα. Στα χρόνια που ακολουθούν και με την ανάληψη της εξουσίας από την Δικτατορία Παπαδόπουλου με παράνομο τρόπο, η στρατιωτική δικτατορία απαγορεύει τη δημοτική γλώσσα και επιβάλλει την καθαρεύουσα και στη στοιχειώδη εκπαίδευση (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004 και Σταυρίδη-Πατρικίου, 2001). Η λύση του «γλωσσικού ζητήματος» έγινε στη μεταπολίτευση. Με την ανάληψη της εξουσίας από την κυβέρνηση Καραμανλή επισημοποιήθηκε η χρήση της δημοτική ή Νεοελληνικής γλώσσα σε όλες της βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης και στην διοίκηση και την δικαιοσύνη. Η γλώσσα αυτή βέβαια περιέχει αρκετά στοιχεία της καθαρεύουσας γλώσσας (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004 και Σταυρίδη-Πατρικίου, 2001 και Μήτσης 2019). Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι το γλωσσικό ζήτημα κατά τα χρόνια του Εμφυλίου πολέμου και μετά την λήξη αυτού έλαβε πολιτικές διαστάσεις και τα δύο ρεύματα ταυτίστηκαν με ιδεολογίες που αφορούν την πολιτική. Χρειάστηκε η πτώση της δικτατορίας και η μεταπολίτευση για να καθιερωθεί η δημοτική γλώσσα ως η γλώσσα της εκπαίδευσης και του κράτους.

Η ιστορική αναδρομή μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι το γλωσσικό ζήτημα στον ελληνικό χώρο δεν αφορά μόνο τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα αλλά οι ρίζες του τοποθετούνται στην αρχαιότητα και συνεχίζεται και στην Βυζαντινή περίοδο και την Τουρκοκρατία με αποκορύφωμα τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα. Η αναφορά στο γλωσσικό ζήτημα έχει ως σκοπό να τονίσει την διαφορά μεταξύ του λόγιου και του λαϊκού στοιχείου, η διαφορά μεταξύ λόγιου και λαϊκού στοιχείου υπήρχε από την αρχαιότητα και συνέχιζε για αρκετούς αιώνες να απασχολεί τους λόγιους της κάθε εποχής. Στο γλωσσικό ζήτημα και στις διάφορες μορφές που πήρε αυτό θα πρέπει να αναζητηθούν οι ρίζα του λόγιου στοιχείου, από την ιστορική αναδρομή γίνεται εμφανές ότι το λόγιο στοιχείο στην ελληνική γλώσσα πήρε διάφορες μορφές είτε αφορούσε την αρχαϊζουσα γλώσσα στην αρχαιότητα και την Βυζαντινή περίοδο, είτε την καθαρεύουσα στη νεότερη ιστορία. Επομένως συμπεραίνουμε ότι το λόγια στοιχείο με τις όποιες μορφές αυτό πήρε απασχολούσε και συνεχίζει να απασχολεί την ελληνική γλώσσα. Μπορεί να υπήρξαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά την μεταπολίτευση, οι οποίες καθιέρωσαν τη δημοτική-Νεοελληνική γλώσσα ως την επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης και του κράτους, αυτή όμως συνέχιζε και συνεχίζει να περιέχει λόγια στοιχεία τα οποία προέρχονται από την αρχαϊζουσα γλώσσα και την καθαρεύουσα.

Οι μορφές του λόγιου επίπεδου στην Νέα Ελληνική Γλώσσα

Πολύ συχνά στη Ελληνική βιβλιογραφία γίνεται μια διάκριση μεταξύ λόγιου και μη λόγιου/ λαϊκού στοιχείου και αυτό είναι αποτέλεσμα της διαχρονίας της Ελληνικής γλώσσας και του γλωσσικού ζητήματος για το οποίο αναφερθήκαμε αναλυτικά σε προηγούμενη ενότητα. Όπως αναφέρουν οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Φλιάτουρας (2019:15), παρατηρούμε στην βιβλιογραφία ότι η χρήση του κριτηρίου σχετικά με το λόγιο στοιχείο δεν αφορά ένα βάσιμο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά είναι συνήθως εμπειρικό, περιγραφικό και συνδέεται με ετυμολογικά κριτήρια η κρίση αυτή. Μπορεί να έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και την λύση του γλωσσικού ζητήματος όμως η Νέα Ελληνική Γλώσσα έχει κληρονομήσει, κυρίως στον προφορικό λόγο, στοιχεία από την καθαρεύουσα. Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Φλιάτουρας (2019:16) επισημαίνουν ότι «έχει εκφραστεί η άποψη ότι ο όρος λόγιος δεν μπορεί να χρησιμοποιείται σήμερα, εφόσον είναι παραπειστικός ως προς την αναφορά του. Θεωρούμε όμως, ότι είναι λεξικοποιημένο στοιχείο,..., κληρονομημένος όρος της Νέας Ελληνικής για να αποδώσει το εν λόγω επίπεδο χωρίς σημασιοπραγματολογική διαφάνεια». Δεν έχει δηλαδή σχέση με τους λόγιους σε ότι αφορά την προέλευσή του ο όρος αυτός, αλλά αφορά την γλωσσική ιστορία μας.

Σημαντικό είναι στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι όπως επισημαίνουν οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Φλιάτουρας (2019:33), υπάρχει μια λανθασμένη, θα μπορούσαμε να πούμε και μη τεκμηριωμένη επαρκώς, αντίληψη ή αλλιώς άποψη ότι το λόγιο στοιχείο αποτελεί ένα «αποτύπωμα» της καθαρεύουσας στην γλώσσα της δημοτικής. Ωστόσο το λόγιο στοιχείο στην Νέα Ελληνική γλώσσα είναι αποτέλεσμα του γλωσσικού ζητήματος και της προτυποποίησης της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας. Στην ελληνική γλώσσα σε αντίθεση με τις άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες το λόγιο επίπεδο προέκυψε με φυσική διαδικασία μέσω των λόγιων κειμένων και του υψηλού προφορικού λόγου, της γλώσσας της Εκκλησίας και των ανώτερων βαθμίδων διοίκησης, αλλά και εξαιτίας της διεθνούς ορολογίας και των κινημάτων υπέρ της καθαρεύουσας. Πολλές αναφορές, μας επισημαίνουν οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Φλιάτουρας (2019:34), καταγράφονται στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας και αφορούν την μείξη και αλληλεπίδραση του λόγιου με το δημώδες στοιχείο. Συμπεραίνουμε λοιπόν τα λόγια στοιχεία που εντοπίζουμε στην Νέα Ελληνική γλώσσα δεν οφείλονται αποκλειστικά και μόνο στην καθαρεύουσα.

Μια πρώτη ταξινόμηση των λόγιων στοιχείων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας γίνεται από τους Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Φλιάτουρας (2019:18-20), και στο βιβλίο τους παρέχονται τόσο οι κατηγορίες του λόγιου στοιχείου όπως τις ορίζουν αυτοί αλλά και παραδείγματα. Ακολουθούν παρακάτω οι κατηγορίες μαζί με τα παραδείγματα.

Σε ότι αφορά την ταξινόμηση των λόγιων στοιχείων της Νέας Ελληνικής σε επίπεδο φωνολογίας: α) Λόγια συμφωνικά συμπλέγματα ως ποικιλία, όπως /kt/, /pt/ /fθ/, /kv/ κ.α. για παράδειγμα κτήμα, πτωχοκομείο. β) Τονισμός: τονικές ιδιότητες κλιτικών επιθυμάτων π.χ. στρογγυλός- στρόγγυλος, μια δεύτερη κατηγορία καταβιβασμός του τόνου στην γενική και στα ουσιαστικοποιημένα επίθετα π.χ. ζώνη ασφαλείας. γ) Ληκτικό -ν π.χ. κατ' ουσίαν. δ) ασυνίζητη προφορά και χασμωδία π.χ. ζημία. ε) Φωνολογικά φαινόμενα στη σύνθεση με τη μορφή αλλομορφου ή ορθογραφικής ποικιλίας, πρώτον με δάσυνση των Αρχαίων Ελληνικών ληκτικών ψιλών συμφώνων προ δασείας, στα πρώτα συνθετικά π.χ. πρωθυπουργός, και δεύτερον σε έκταση στη σύνθεση π.χ. διώροφος.

Σε ότι αφορά το μορφολογικό επίπεδο, η ταξινόμηση των λόγιων στοιχείων στην Νέα Ελληνική γλώσσα είναι η εξής: Σε ότι αφορά την κλίση ο διαχωρισμός αφορά α) την διατήρηση στοιχείων του κλιτικού συστήματος της Αρχαίας Ελληνικής π.χ. Ελλάς, β) την διατήρηση πτώσεων και εγκλίσεων παλαιότερων φάσεων της ελληνικής σε στερεοτυπικές εκφράσεις και απολιθωματικές λέξεις π.χ. δόξα τω Θεώ, γ) Διατήρηση γένους(κυρίως των θηλυκών που τελειώνουν σε -ς) π.χ. νήσος, δ) επίθετα π.χ. νοήμων, ε) κλίση λόγιων ρημάτων σε ενεστώτα και παρατατικό στην ενεργητική και στη μεσοπαθητική φωνή π.χ. αποκαθίσταται, στ) Ρηματικοί τύποι του παθητικού αορίστου π.χ. ελήφθη, ζ) εσωτερική αύξηση των προθηματοποιημένων ρημάτων στον παρατατικό και στον αόριστο π.χ. εξήντησε, η) Αναδιπλασιασμός π.χ. διατεταγμένος, θ) μετοχές που χρησιμοποιούνται είτε ως μετοχές είτε ως επίθετα είτε ως ουσιαστικοποιημένα επίθετα π.χ. πάσχων, λανθάνων, γεννηθείς, ι) κλιτικά επιθήματα συγκριτικού/υπερθετικού βαθμού π.χ. φίλτατος. Σε ότι αφορά την αλλομορφία ο διαχωρισμός γίνεται σε θεματική και προσφυματική. Η θεματική αφορά α) την κλίση π.χ. παλαιός, β) στην παραγωγή π.χ. ακάνθινος και γ) στη σύνθεση π.χ. γεωγραφία. Η προσφυματική αφορά α) την κλιτική π.χ. πόλε-ως και β) την παραγωγική π.χ. αμαχητ-ί. Στο επίπεδο που αφορά τις μορφολογικές διαδικασίες ο διαχωρισμός αφορά την προσφυματοποίηση, την σύνθεση και την παραγωγή με ματαφωνία. Η προσφυματοποίηση περιλαμβάνει α)επιστημονικά επιθήματα π.χ. αμυλ-άση και β)αρχαίες προθέσεις ως προθήματα π.χ. εκ-φωνώ. Η σύνθεση περιλαμβάνει α) τα πρώτα ή δεύτερα

συνθετικά π.χ. γεω-γραφία, β) συμφύματα π.χ. κοινωνικο-ποιώ, και τέλος γ) δομές π.χ. (Κλιτή λέξη + Θέμα) νυκτιλαμπής. Τέλος η παραγωγή με μεταφωνία π.χ. τέμνω γίνεται κατάτμηση.

Μια τρίτη κατηγορία η οποία αφορά την ταξινόμηση των λόγιων στοιχείων της Νέας Ελληνικής είναι αυτή που αφορά τα λόγια στοιχεία στην σύνταξη. Σε ότι αφορά την σύνταξη εντοπίζουμε α) χρήση λόγιων προθέσεων που συντάσσονται με γενική π.χ. προ καιρού, β) ρήματα που η σύνταξή τους γίνεται με γενική π.χ. στερούμαι, γ) εμπρόθετοι προσδιορισμοί και ονοματοποίηση αυτών π.χ. εκ νέου, δ) μακροπερίοδος λόγος και χρήση δευτερευουσών προτάσεων, ε) χρήση του υπερβατικού σχήματος π.χ. η από κοινού προσπάθεια, και στ) η χρήση του απαρεμφάτου ως ουσιαστικού στο γένος ουδέτερο π.χ. το είναι.

Σε επίπεδο σημασιολογίας ο χωρισμός των λόγιων στοιχείων που εντοπίζονται γίνονται σε δύο κατηγορίες, σε α) ψευδόφιλες μονάδες και β) σημασιολογική επιβίωση. Σε ότι αφορά τις ψευδόφιλες μονάδες ένα παράδειγμα είναι η λέξη εκκλησία, στην αρχαιότητα αυτή υποδήλωνε την συνέλευση των πολιτών, σήμερα όμως η λέξη αυτή χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την κοινωνία των Χριστιανών, αλλά και τον χριστιανικό ναό. Ένα δεύτερο παράδειγμα είναι η λέξη βρώμα όπου στην αρχαία ελληνική γλώσσα είχε εντελώς διαφορετική σημασία από ότι σήμερα, στην αρχαία ελληνική σήμαινε τροφή, ενώ σήμερα δηλώνει μια άσχημη μυρωδιά. Σε ότι αφορά την σημασιολογική επιβίωση, υπάρχουν λέξεις οι οποίες αλλάζουν σημασία λόγω της εξέλιξης και της πολιτιστικής αλλαγής, ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις διατηρούν την παλιά σημασία τους(σε ειδικές αναφορές). Ένα παράδειγμα της σημασιολογικής επιβίωσης είναι η λέξη πέτρα που χρησιμοποιείται στην λέξη πετρόκτιστος με την έννοια του λίθου που αφορά την Νέα Ελληνική γλώσσα, αλλά και στην λέξη πετρογραφία με την έννοια του βράχου της αρχαία ελληνικής γλώσσας.

Τα λόγια στοιχεία που εντοπίζονται στην Νέα Ελληνική γλώσσα σε επίπεδο λεξιλογίου ποικίλουν. Σε τρία είδη θα χωρίζαμε τα στοιχεία αυτά, τα λόγια στοιχεία που έχουν σχέση με το λεξιλόγιο είναι α) λεξική ποικιλία σε παράγωγες και σύνθετες λέξεις π.χ. ιχθυοπώλης, β) αποφυγή λεξικών δανείων π.χ. τηλεομοιότυπο αντί για την λέξη φαξ, γ)η χρήση λεξικής άρνησης π.χ. μη αναλύσιμος.

Τα λόγια στοιχεία στην Νέα Ελληνική γλώσσα, το λεγόμενο λόγιο επίπεδο, είναι αποτέλεσμα της διαχρονικής κληρονομιάς της ελληνικής γλώσσας, η κληρονομιά αυτή αφορά την γλώσσα της διοίκησης, τον τυπικό προφορικό λόγο αλλά και τον γραπτό λόγο, τον επιστημονικό λόγο αλλά και σε

μεγάλο βαθμό την εκκλησιαστική γλώσσα, οι οποία περιέχει αρκετά λόγια στοιχεία ακόμη και σήμερα. Βέβαια η προτυποποίηση της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα την εισαγωγή στοιχείων αυτής στην διεθνή ορολογία, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ιατρική επιστήμη. Ένας ακόμη παράγοντας στον οποίο οφείλεται το λόγιο στοιχείο στην Νέα Ελληνική γλώσσα είναι το γλωσσικό ζήτημα και η ύπαρξη απολιθωμάτων της καθαρεύουσας στην Νεοελληνική γλώσσα (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Φλιάτουρας (2019: 21). Υπάρχει βέβαια στις μέρες μας και η ύπαρξη ιδεολογικά προσανατολισμένων κινημάτων καθαρευουσιανισμού, ή νέοκαθαρευουσιανισμού όπως ονομάζονται, τα οποία ενισχύουν την αρχαιοπρέπεια και επιδιώκουν να ρυθμίσουν τις γλωσσικές διαδικασίες της νέας ελληνικής γλώσσας, με βάση προτυποποιήσεις της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, και εισάγουν την αρχαιοκλισία και την επαναφορά λέξεων π.χ. Γωγούς. Οι υπερβολές αυτές θεωρούνται ως μορφές ψευδολόγιου (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Φλιάτουρας (2019:21).

Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς, με βάση τα όσο αναφέρθηκαν παραπάνω, ότι στην Νέα Ελληνική γλώσσα υπάρχουν αρκετά λόγια στοιχεία. Μια καταγραφή που έγινε για πρώτη φορά από τους Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Φλιάτουρας (2019:15), καταδεικνύει ότι αυτά εντοπίζονται τόσο στο φωνολογικό επίπεδο, όσο και στο μορφολογικό επίπεδο, στην σύνταξη, την σημασιολογία και το λεξιλόγιο. Η Νέα Ελληνική γλώσσα συνεχίζει να περιέχει αρκετά στοιχεία της αρχαϊζουσας αλλά και τις καθαρεύουσας. Επίσης δεν εκλείπουν κινήματα νεοκαθαρευουσιανισμού τα οποία προωθούν την καθαρεύουσα και προχωρούν σε υπερβολές με χαρακτηριστικό παράδειγμα η γενική του ονόματος Αργυρώ (της Αργυρούς και όχι της Αργυρώς). Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η Νέα Ελληνική γλώσσα βρήκε από λόγια στοιχεία και ότι τα στοιχεία αυτά εντοπίζονται με μια ματιά γύρω μας. Ένα παράδειγμα λόγιου στοιχείου του οποίου η χρήση του στα γραπτά είναι συχνή είναι η το επίρρημα μέσω. Επομένως χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε στην καθημερινότητά μας χρησιμοποιούμε αρκετά συχνά λόγια στοιχεία.

Η εκπαίδευση της Νέας Ελληνικής γλώσσας και το λόγιο επίπεδο

Οι Αναστασιάδη- Συμεωνίδη Α.& Φλιάτουρας Α. (2004), μας πληροφορούν ότι τα λόγια στοιχεία στη νεοελληνική γλώσσα ορίζονται με βάση κριτήρια ετυμολογικά και χρηστικά (π.χ. είδος κειμένου, περίσταση επικοινωνίας), χωρίς να υπάρχει μια συστηματική καταγραφή. Η πρώτη προσπάθεια για μια συστηματική καταγραφή έγινε από τους ίδιους στο Φλιάτουρας, Α. & Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α. (επιμ.) (2019), *Το λόγιο επίπεδο στη σύγχρονη νέα ελληνική: Θεωρία, ιστορία, εφαρμογή*. Αθήνα:

Πατάκης. Στην διατριβή της Καμηλάκη (2009), η οποία ασχολήθηκε με το λόγιο στοιχείο και την διερεύνηση γραπτών νέων φυσικών ομιλητών της νέας ελληνικής γλώσσας, εκφράζει την άποψη ότι η συχνότητα χρήσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για να αποδοθεί το λόγιο χαρακτηριστικό. Η χαμηλή συχνότητα ενός λόγιου τύπου, επισημαίνει, ότι έχει ως αποτέλεσμα να περιθωριοποιείται ο τύπος αυτός. Αντίθετα η υψηλή συχνότητα ενός λόγιου τύπου έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια του λόγιου χαρακτήρα του τύπου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η μετατροπή του «εν τω μεταξύ» σε «στο μεταξύ».

Η Νέα Ελληνική γλώσσα διαπιστώσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι βρίσκεται από λόγια στοιχεία και προσπαθήσαμε να ορίσουμε το λόγιο στοιχείο στην Νέα Ελληνική γλώσσα. Το λόγιο στοιχείο, όπως είναι αναμενόμενο, εντοπίζεται και στην εκπαίδευση, και συγκεκριμένα σε διδακτικά εργαλεία της εκπαίδευσης όπως είναι τα σχολικά εγχειρίδια. Όπως επισημαίνει η Καπνίση (2020), τα λόγια στοιχεία αφορούν το γλωσσικό παρελθόν και τοποθετούνται στο τυπικό ύφος αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η εκμάθηση αυτών στους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Η διδασκαλία όμως των στοιχείων αυτών χαρακτηρίζεται ως απαραίτητη, καθώς αφορούν ειδικές χρήσεις της γλώσσας, έχουν θέση στην νόρμα και διευκολύνουν στο να αποφεύγονται παρερμηνείες. Σε ότι αφορά ειδικότερα το σχολείο τα λόγια στοιχεία, λόγω της ορολογίας, σε μαθήματα όπως είναι η Φυσική, τα Μαθηματικά και η Βιολογία είναι απαραίτητα. Μια πρώτη και καλή προσπάθεια, όπως επισημαίνει η Καπνίση (2020), στην προσέγγιση του λόγιου στοιχείου εντοπίζεται στη Γ' Λυκείου και συγκεκριμένα στο βιβλίο με τίτλο «Γλωσσικές ασκήσεις για το Λύκειο», στο οποίο γίνεται καταγραφή που αφορά τα ύφη και την χρήση κατάλληλου γλωσσικού υλικού για να επιτευχθεί το κάθε ύφος. Στο συγκεκριμένο βιβλίο υπάρχουν και ασκήσεις που αφορούν το γλωσσικό ύφος.

Οι μαθητές τελειώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση και φεύγοντας από το Λύκειο έχουν σύγχυση στο μυαλό τους, μη μπορώντας να αντιληφθούν την διαφορά μεταξύ αρχαίας ελληνικής γλώσσας και καθαρεύουσας αλλά και τη σχέση που έχουν οι γλώσσες αυτές με την καθαρεύουσα. Ενώ οι μαθητές γνωρίζουν στην Γ' Λυκείου την γλώσσα της πολιτικής, την γλώσσα του δοκιμίου, την γλώσσα της εξουσίας και την γλώσσα της παιδείας, μας επισημαίνει η Καπνίση (2020), δε γίνεται καμία αναφορά στους μαθητές για τα λόγια στοιχεία στο κεφάλαιο αυτό, ενώ το «έδαφος» είναι ευνοϊκό για να συμβεί κάτι τέτοιο. Οι μαθητές του Ελληνικού σχολείου φεύγοντας από αυτό πιστεύουν ότι η Νέα Ελληνική γλώσσα είναι εξαρτημένη από την καθαρεύουσα και την Αρχαία Ελληνική γλώσσα, και ότι αυτές είναι παλαιότερες μορφές της ελληνικής γλώσσας, η χρήση των οποίων εξασφαλίζει στον ομιλητή κύρος και επιστημότητα (Καπνίση, 2020). Αντίθετα αυτό που ισχύει είναι ότι η Νέα Ελληνική γλώσσα έχει πλούσια ποικιλότητα.

Σύμφωνα με την Καπνίση (2020), τα λόγια στοιχεία θα μπορούσαν να έχουν θέση στην εκπαίδευσή και μάλιστα αυτή που της αρμόζει, αν υπάρχει ένα κλίμα τόσο δημοκρατικό, όσο προοδευτικό αλλά και φιλικό για τους νεαρούς μαθητές. Σημαντικό ρόλο στο εγχείρημα αυτό θα έχει η τεχνολογία και τα μέσα που αυτή διαθέτει αλλά και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα λειτουργεί ως υποστηρικτής και σύμβουλος. Επίσης σημαντικό είναι να υπάρξει εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων με παραδείγματα λόγων στοιχείων. Η αναφορά στις ιστορικές φάσεις της ελληνικής γλώσσας και στις αλλαγές που υπήρξαν στη γλώσσα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα είναι σημαντικό να γίνονται σαν μια εισαγωγή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μια ηλικία, στην οποία τα παιδιά θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τις πληροφορίες αυτές και την σημασία των ιστορικών αυτών αναφορών. Στόχος του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας είναι να μαθαίνουν οι μαθητές να χειρίζονται αποτελεσματικά τη γλώσσα με σκοπό την επικοινωνία, και για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητα να τους παρέχονται αρκετά εφόδια χωρίς αυτά να χαρακτηρίζονται(π.χ. καθαρεύουσα) και να υπάρχουν εμπόδια σχετικά με την χρήση τους, τα οποία κάποιες φορές έχουν ως αποτέλεσμα να αποτρέπουν τους μαθητές (Καπνίση, 2020). Επίσης η Ιορδανίδου (2019) (στο Φλιάτουρας, Α. & Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (επιμ.), 2019:135) αναφέρει, ότι η διδασκαλία οφείλει να περιέχει μεθόδους και τρόπους αναπαράστασης των συνθηκών επικοινωνίας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αφορούν την χρήση εικόνων και κειμένων που να είναι εντός της περιστασης επικοινωνίας, ένα άλλο μέσο είναι η αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού, άλλα μέσα που μπορούν να αναφερθούν είναι παιχνίδι ρόλων και μίμηση περιστάσεων στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Μάλιστα η Ιορδανίδου (2019) (στο Φλιάτουρας & Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2019:135), καταλήγει λέγοντας ότι «στο επίπεδο της διδασκαλίας προτείνεται να ενταχθεί η χρήση των λόγων σχηματισμών στην αναπαράσταση συνθηκών επικοινωνίας εντός του γλωσσικού μαθήματος, ώστε να αναδειχθούν οι υφολογικοί παράγοντες». Βέβαια η Αρβανίτη (2011), επισημαίνει ότι η όποια αναφορά γίνεται στο λόγιο επίπεδο συνήθως συμβαίνει σε μεγάλες ηλικίες, καθώς οι μαθητές έχουν ασχοληθεί με κεντρικές κατηγορίες σε ότι αφορά την γλώσσα. Η ίδια επισημαίνει ότι λέξεις που χρησιμοποιούνται στην παγκόσμια ορολογία, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια καλή πρώτη επαφή των μαθητών με το λόγιο στοιχείο. Μάλιστα η εξοικείωση των μαθητών με τέτοιου είδους λεξιλόγιο θα βοηθήσει τους μαθητές στην κατάκτηση της γλώσσας, ειδικότερα σε αλλόγλωσσους μαθητές μια τέτοια διαδικασία θα βοηθούσε αυτούς στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον οι μαθητές θα μπορούσαν να

εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με τις λέξεις αυτές. Βέβαια ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προσεκτικός με τις λέξεις που επιλέγει και την δυσκολία που αυτές έχουν (Αρβανίτη, 2011). Η διδασκαλία του λόγιου στοιχείου είναι σημαντικό να αποτελέσει μέρος της εκπαίδευσης των μαθητών, καθώς έχει αρκετά πλεονεκτήματα όπως αναφέραμε και πιο πάνω.

Το λόγιο στοιχείο είναι μέρος της Νέα ελληνικής γλώσσας, είναι μέρος της ιστορίας αυτής. Όπως επισημαίνει η Αρβανίτη (2011), το λόγιο στοιχείο προσδίδει στον λόγο κάποιου επίσημο ύφος, για κάποιους αποτελεί μοναδική επιλογή ενώ άλλοι κάνουν χρήση αυτού ουδέτερα υφολογικά, ανεξάρτητα από την περίπτωση. Για τους λόγους αυτούς οφείλουμε να συμπεριλάβουμε το λόγιο στοιχείο στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η επιλογή αυτή έχει αρκετά πλεονεκτήματα και αποτελεί μια ιστορική υποχρέωση. Επιπλέον θα λυθούν οι όποιες παρανοήσεις των μαθητών σχετικά με την Νεοελληνική γλώσσα και τις σχέσεις αυτής με την καθαρεύουσα και την αρχαία ελληνική γλώσσα.

Γλωσσικές στάσεις σχετικά με το λόγιο στοιχείο

Ο όρος γλωσσικές στάσεις, σύμφωνα με την Κωστούλα-Μακράκη (2001) (στο Καμηλάκη (2009:89), έχει τις ρίζες του στον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, και αναφέρεται στον τρόπο που οι άνθρωποι αντιδρούν στην γλωσσική διεπίδραση και στον τρόπο αξιολόγησης των άλλων με βάση την γλωσσική συμπεριφορά. Οι στάσεις αυτές διαπλέκονται με αυτό που αναφέρεται ως αξιακή διάσταση της γλώσσας, δηλαδή έχουν σχέση με ιστορικοκοινωνικές αξιολογήσεις των τύπων και των δομών της γλώσσας, και αποτελούν μέρος της γλωσσικής ορολογίας. Οι γλωσσικές στάσεις περιλαμβάνουν: α) στάσεις απέναντι στο γλωσσικό σύστημα σε ότι αφορά το σύνολό του ή κάποιο γλωσσικό χαρακτηριστικό αυτού, β)στάσεις απέναντι στους ομιλητές της γλώσσας και γ)στάσεις σε ότι αφορά την διατήρηση ή αλλαγή μιας γλώσσας και θέματα γλωσσικού προγραμματισμού. Σε ότι αφορά τις γλωσσικές στάσεις απέναντι στο γλωσσικό σύστημα υπάρχει σύνδεση με την θεωρία της δημιουργίας, ερμηνεύοντας το κηρός που δίνει το λόγιο στοιχείο. Σε ότι αφορά το δεύτερο μέρος και τις στάσεις απέναντι στον ομιλητή, οι στάσεις αυτές είναι αποτέλεσμα στερεοτυπικών αντιλήψεων που έχουν σχέση με το φύλο, την κοινωνική τάξη, την ηλικία, δηλαδή με διάφορα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Οι στάσεις αυτές σχετικά με το λόγιο, έχει σχέση με την μεταφορά χαρακτηριστικών μόρφωσης και υψηλής καλλιέργειας στους ομιλητές που κάνουν χρήση του λόγιου στοιχείου. Σε ότι αφορά τις

στάσεις που έχουν σχέση με την διατήρηση ή την αλλαγή της γλώσσας, οι στάσεις αυτές μπορεί να επιταχύνουν, ή να επιβραδύνουν αλλαγές στη γλώσσα και ειδικότερα στη μορφή μιας γλώσσας (Φραγκιαδάκης, 2005, Κακριδής-Φερραρι, 2006, στο Καμηλάκη, 2009:89-90).

Η ταξινόμηση των γλωσσικών στάσεων σε ότι αφορά τα λόγια στοιχεία γίνεται σε δύο γενικές κατηγορίες, σε μια πρώτη που αφορά τις επιστημονικές τοποθετήσεις σχετικά με το λόγιο στοιχείο και την ποικιλία αυτού στο σώμα της κοινής Νέας Ελληνικής γλώσσας, και δεύτερον τις αντιλήψεις των ομιλητών για τα λόγια στοιχεία στην Νέα Ελληνική γλώσσα (Καμηλάκη, 2009:90).

Οι απόψεις που εκφράζονται από τους γλωσσολόγους χαρακτηρίζονται από νηφαλιότητα και μετριοπάθεια, οι ίδιοι ασχολούνται κυρίως με την αποδεκτότητα το λόγιου τυπικού. Η ύπαρξη λόγιων στοιχείων στην Νέα Ελληνική γλώσσα είναι αποτέλεσμα της γλωσσικής ελευθερίας και της γλωσσικής ποικιλότητας. Ο Κριαράς (2001) (στο Καμηλάκη, 2009:91), αναφέρει σχετικά με τη συμβολή των αρχαϊστικών γλωσσικών στοιχείων και την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας, και ειδικότερα του γραπτού λόγου, κανείς δεν είχε πιστέψει ούτε πιστεύει ότι συμβάλει σε μια καθαρότητα του δημοτικού λόγου. Βέβαια υπάρχουν και αντίθετες απόψεις. Κάποιοι θεωρούν σύμφωνα με την Καμηλάκη, (2009:92), ότι τα λόγια στοιχεία έχουν τις ρίζες τους στην καθαρεύουσα και αποτελούν περιθωριακά φαινόμενα τα οποία εμποδίζουν την γλωσσική αλλαγή και τις διαδικασίες αυτής και έχουν ως αποτέλεσμα την μετακύλιση σε παλαιότερες φάσεις της γλωσσικής εξέλιξης. Ο Σετάτος (1999β) (στο Καμηλάκη, 2009:92) δηλώνει κάποιους προβληματισμούς σε ότι αφορά την αποδεκτότητα κάποιων λόγιων στοιχείων τα οποία ενσωματώθηκαν στην Νέα Ελληνική γλώσσα, επίσης χαρακτηρίζει τους αρχαϊσμούς ως ανωμαλίες του γλωσσικού συστήματος. Τα λόγια στοιχεία, υποστηρίζουν οι οπαδοί των απόψεων αυτών, και η χρήση τους αφορά την κάλυψη λεξιλογικών και δομικών κενών της δημοτικής γλώσσα, και επίσης αφορά συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης (Καμηλάκη, 2009).

Παρά τις όποιες διαφωνίες των δύο πλευρών, και οι δύο καταλήγουν σε μια κοινή παραδοχή. Η παραδοχή αυτή εκφράζει το γεγονός ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να διατηρηθεί στο σύγχρονο επίπεδο το τυπικό που αφορά το λόγιο, είναι ότι θα πρέπει να υπάρξει μια διάκριση μεταξύ των λόγιων τύπων οι οποίοι παραμένουν λειτουργικοί και αυτών που βρίσκονται σε αχρηστία (Καμηλάκη, 2009). Ο Κατσιμάνης (1999) (στο Καμηλάκη, 2009:92) επισημαίνει, ότι η ελληνική γλώσσα θα ήταν απαραίτητο να εμπλουτιστεί προσεκτικά με λόγια στοιχεία τα οποία αφορούν ανάγκες επικοινωνίας

και γίνεται συχνά χρήση αυτών. Οι γλωσσολόγοι επικρίνουν την τάση ορισμένων ομιλητών να χρησιμοποιούν αρχαϊσμούς, και ειδικότερα σε περιπτώσεις που υπάρχει μη λόγιο ισοδύναμο στοιχείο, με σκοπό να δημιουργήσουν ένα πομπώδες και επιτηδευμένο ύφος, το οποίο δεν έχει φυσικότητα (Καμηλάκη, 2009:91-92).

Οι στάσεις των ομιλητών της Νέας Ελληνικής γλώσσας σχετικά με το λόγιο στοιχείο, είναι σημαντικές διότι αυτοί αποτελούν τους αποδέκτες της γλωσσικής κληρονομιάς και είναι φορείς της γλωσσικής εξέλιξης. Σύμφωνα με την Καμηλάκη (2009), οι αντιλήψεις των ομιλητών είναι οι αντιλήψεις που αφορούν ευρέως διαδεδομένα στερεότυπα και προκαταλήψεις και αφορούν συγκεκριμένες ιδεολογικές τοποθετήσεις σχετικά με το γλωσσικό σύστημα. Αφορούν οι απόψεις αυτές γλωσσικές μυθολογίες, πρόκειται για απόψεις οι οποίες προέρχονται από την πολιτική, την ιδεολογία και την ψυχολογία και είναι συνήθως μύθοι. Στις γλωσσικές μυθολογίες ανήκει η κινδυνολογία. Η κινδυνολογία που αφορά την παρακμή της Νέας Ελληνικής γλώσσας, έχει σχέση με την ενσωμάτωση ξενικών στοιχείων στην ελληνική γλώσσα και την απομάκρυνση από το λόγιο στοιχείο, καθώς και τα πολλά γλωσσικά λάθη. Η διάδοση της κινδυνολογίας αυτής προέρχονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης που δίνουν μεγάλη σημασία σε γλωσσικά θέματα, και τα συνδυάζουν με εθνικά θέματα (Καμηλάκη, 2009: 95).

Οι γλωσσικές προκαταλήψεις έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη και υιοθέτηση κοινωνιογλωσσικών συμπεριφορών μεταξύ των ομιλητών της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Μία από αυτές είναι ο νεοκαθαρευουσιανισμός, Ο νεοκαθαρευουσιανισμός αφορά την επιλογή αρχαιοπρεπών μορφολογικών τύπων και την καθ' υπερβολή χρήση λόγιων λεκτικών στοιχείων, με παρόμοιο τρόπο όπως συνέβαινε στην καθαρεύουσα. Μια άλλη είναι ο καθαρισμός. Όπως αναφέρει η Αραποπούλου (1996) (στο Καμηλάκη, 2009:96), ο καθαρισμός είναι η ηθελημένη ανάμειξη στοιχείων της καθαρεύουσας γλώσσας στη δημοτική γλώσσα και συνοδεύεται από μια βίαια κριτική των λαθών.

Καταλήγοντας στις απόψεις των επιστημόνων και των ομιλητών της γλώσσας θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι τα άτομα αυτά έζησαν σε περιόδους που το γλωσσικό ζήτημα είχε λάβει μεγάλες διαστάσεις, και για τον λόγο αυτό έχουν βιώματα από το γλωσσικό ζήτημα. Οι απόψεις του επισημαίνει οι Καμηλάκη (2019), είναι αναμενόμενο να είναι υποκειμενικές και να επηρεάζονται από τα βιώματά τους, οι γλωσσολόγοι αυτοί φοιτούσαν τις ταραγμένες αυτές περιόδους του προηγούμενου

αιώνα είτε στην πρωτοβάθμια, είτε στην δευτεροβάθμια, είτε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για τον λόγο αυτό έχουν βιώματα του γλωσσικού ζητήματος. Έτσι για τον παραπάνω λόγο θα ήταν προτεινόμενο να αναμένουμε τις αντιλήψεις και τις απόψεις νέων ερευνητών, οι οποίοι δεν έχουν βιώματα του γλωσσικού ζητήματος όταν φοιτούσαν στις βαθμίδες της εκπαίδευσης και για τον λόγο αυτό έχει ενδιαφέρον η άποψή τους.

Κεφάλαιο τρίτο: Η γλωσσική αλλαγή

Όλες οι ζωντανές γλώσσες συνεχώς αλλάζουν. Από γενιά σε γενιά η γλώσσα διαφέρει, δεν είναι η ίδια αλλάζει, εξελίσσεται. Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται από γενιά σε γενιά είναι μικρές, και για τον λόγο αυτό δεν διαταράσσουν την επικοινωνία. Οι αλλαγές όμως αυτές έπειτα από αιώνες είναι ριζικές και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το γλωσσικό σύστημα να αλλάζει ριζικά (Νικηφορίδου, 2001). Στην ελληνική γλώσσα η γλωσσική αλλαγή γίνεται εύκολα αντιληπτή αν σκεφτεί κανείς τις διαφορές που υπάρχουν στην νέα ελληνική γλώσσα σε σχέση με την γλώσσα των Ομηρικών επών. Σύμφωνα με τον Lyons (1995), τον 19ο αιώνα αναπτύχθηκε ένας κλάδος της γλωσσολογίας που ονομάζεται ιστορική γλωσσολογία, αυτό ήταν αποτέλεσμα των παρατηρήσεων των μελετητών ότι οι γλώσσες με τον καιρό αλλάζουν. Πίστευαν οι γλωσσολόγοι ότι πολλές σύγχρονες γλώσσες του ευρωπαϊκού χώρου προέρχονται από τις αρχαίες γλώσσες, αλλά μέχρι την καθιέρωση της ιστορικής γλωσσολογίας και των αρχών αυτής, δεν γινόταν κατανοητό και αντιληπτό ότι η γλωσσική αλλαγή είναι τόσο καθολική, όσο συνεχής και σε αρκετά μεγάλο βαθμό θα λέγαμε κανονική.

Στα πλαίσια της ιστορικής γλωσσολογίας χαρακτηρισμοί όπως «φθορά» και πρόοδος δεν αρμόζουν στην γλωσσική αλλαγή. Γλωσσικά κριτήρια βελτίωσης ή φθοράς της γλώσσας δεν υπάρχουν (Νικηφορίδου, 2001). Η καθολικότητα και η συνέχεια της γλωσσικής αλλαγής σε ότι αφορά τις ευρωπαϊκές γλώσσες, για χρόνια δεν γινόταν αντιληπτή στους περισσότερους ανθρώπους εξαιτίας του «συντηρητισμού των πρότυπων φιλολογικών ευρωπαϊκών γλωσσών και της ρυθμιστικής τακτικής της παραδοσιακής γραμματικής» (Lyons, 1995:204). Η γλώσσα σαν ζωντανός οργανισμός που είναι, είναι φυσιολογικό και αναμενόμενο να αλλάζει γιατί με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζει την συνέχεια της στον χρόνο (Λεονάρδος, 2020). Τα αίτια και οι μηχανισμοί που οδηγούν στην γλωσσική αλλαγή ποικίλουν και οφείλονται σε πολλούς παράγοντες. Η διερεύνηση των αιτιών της γλωσσικής αλλαγής είναι ενδιαφέρουσα και θα γίνει αναφορά σε αυτά παρακάτω, σε επόμενη ενότητα.

Η γλωσσική αλλαγή είναι μια κανονικότητα, και η κανονικότητα αυτή αφορά όλα τα επίπεδα της γλωσσολογίας, και της μορφολογίας και της φωνολογίας αλλά και των άλλων επιπέδων. Τόσο η φωνολογική, όσο η γραμματική και η σημασιολογική αλλαγή είναι φυσιολογικές και αναμενόμενες. Τα κίνητρα που οδηγούν στις γλωσσικές αλλαγές είναι διάφορα. Στις περισσότερες περιπτώσεις γλωσσικών μεταβολών τα κίνητρα που έχουν σχέσεις με αυτές είναι διαφορετικά, και δεν είναι εύκολο

να εκτιμηθεί η βαρύτητα του κάθε κινήτρου ως αιτία που οδηγεί στη γλωσσική αλλαγή. Τα κίνητρα ωστόσο αυτά είναι καθολικά για όλες τις γλώσσες, δηλαδή τα κίνητρα για τις μεταβολές που οδηγούν στην γλωσσική αλλαγή ισχύουν για όλες τις γλώσσες. Βέβαια από γλώσσα σε γλώσσα διαφορετικά κίνητρα εντοπίζονται να έχουν μεγαλύτερο ή μικρότερο βάρος σε σχέση με τις αλλαγές στην κάθε γλώσσα (Νικηφορίδου, 2001). Γενικώς την γλωσσική αλλαγή θα τη χαρακτηρίζαμε ως αναπόφευκτη, είναι μια αέναη διαδικασία, και είναι μια διαδικασία που παίρνει χρόνο, γίνεται σταδιακά. Υπάρχει μια χρονική περίοδο, στην οποία οι ομιλητές επιλέγουν μεταξύ δύο τύπων, του α' τύπου και του β' τύπου. Καταλήγοντας η γλωσσική αλλαγή δεν είναι αποτέλεσμα εξωτερικών, καλά οργανωμένων και ατομικών παρεμβάσεων, αλλά καθορίζεται από παράγοντες που αφορούν την ανθρώπινη νόηση, φυσιολογία αλλά και κοινωνία (Νικηφορίδου, 2001). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι δεν είναι εύκολο να καθοριστεί με ακρίβεια ο χρόνος και οι αιτίες που οδηγούν στην γλωσσική αλλαγή.

Παράγοντες και αιτίες της γλωσσικής αλλαγής

Οι παράγοντες που οδηγούν στη γλωσσική αλλαγή εντοπίζονται στα χαρακτηριστικά της γλώσσας και της εξέλιξης των γλωσσών. Η συστηματική γλωσσική ποικιλία είναι ένας από τους παράγοντες που οδηγεί στη γλωσσική αλλαγή, σε αυτή περιλαμβάνονται τα βασικά χαρακτηριστικά όλων των γλωσσών. Είναι δύσκολο να εντοπίσουμε στους πληθυσμούς και στις γλώσσες που μιλιούνται σε όλο τον κόσμο μια ολοκληρωτική ομοιογένεια σε μια γλωσσική κοινότητα και στην γλώσσα της. Είναι δεδομένη η διάκριση σε γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες έχουν κυρίως γεωγραφικά κριτήρια, όπως είναι τα ιδιώματα, και είναι μια αιτία που μπορεί να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε γιατί οι γλώσσες αλλάζουν, διότι οι νέες ποικιλίες απομακρύνονται και διαφοροποιούνται από τις άλλες ποικιλίες (Γούτσος, 2012). Ένας δεύτερος παράγοντας που οδηγεί στην αλλαγή, και συγκεκριμένα στην σταδιακή αλλαγή σε ότι αφορά τις γλώσσες, έχει σχέση με την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος στις μικρές ηλικίες, δηλαδή στα παιδιά. Το γλωσσικό σύστημα δεν είναι δυνατόν να μεταδοθεί από γενιά σε γενιά αυτούσιο, για τον λόγο αυτό επειδή τα παιδιά, κατά τον Γούτσος (2012:315) «πρέπει να ανασυστήσουν κάθε φορά από μόνα τους με βάση τα γλωσσικά δεδομένα με τα οποία έρχονται σε επαφή», αυτό έχει ως αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται όπως είναι αναμενόμενο κάποιες μικρές αλλαγές, αν όμως οι γλωσσικές αυτές αλλαγές αθροιστούν μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα σημαντικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές είναι κυρίως ενδογενείς, δηλαδή τα αίτια είναι εσωτερικά και προκαλούν την γλωσσική αλλαγή, και συνήθως αφορούν την απλοποίηση της γλώσσας και την εξομάλυνση των εξαιρέσεων (Γούτσος, 2012)

Οι παραπάνω δύο παράγοντες σε συνδυασμό με εξωγενείς παράγοντες που αφορούν την γλωσσική επαφή, έχουν ως αποτέλεσμα, λόγω της πολυγλωσσίας που υπάρχει στις γλωσσικές κοινότητες, να εντοπίζονται φαινόμενο όπως είναι ο απλός δανεισμός λέξεων μέχρι και συστηματική εναλλαγή κωδίκων, όλα αυτά ενισχύουν την γλωσσική αλλαγή. Ωστόσο η γλωσσική αλλαγή μπορεί να είναι και αποτέλεσμα συνειδητής δημιουργίας γλωσσικών στοιχείων από τους ίδιους τους ομιλητές της γλώσσας, ειδικότερα οι ομιλητές έχουν ως στόχο είτε την υιοθέτηση είτε την προσαρμογή όρων που προέρχονται από μια άλλη γλώσσα που έχει επιρροή, δηλαδή γλώσσα με κύρος ή αφορά έννοιες της τεχνολογίας που είναι αναγκαίο να υιοθετηθούν. Βέβαια και η συνειδητή προσπάθεια για μη «εισβολή» ξενικών στοιχείων μπορεί να οδηγήσει την γλωσσική αλλαγή (Γούτσος, 2012). Ένα παράδειγμα γλωσσικής αλλαγής είναι η εξέλιξη του ελληνικού λεξιλογίου. Το ελληνικό λεξιλόγιο και ειδικότερα οι λέξεις που χρησιμοποιούν σήμερα οι ομιλητές της γλώσσας αυτής έχουν τις ρίζες τους, σύμφωνα με τον Γούτσος (2012), στην Αρχαία Ελληνική γλώσσα, την λεγόμενη συγχρονία της μεσαιωνικής ελληνικής, μέσα σε αυτή περιλαμβάνεται και η οθωμανική περίοδος που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την ελληνική γλώσσα, σε ξένες γλώσσες και στις επιρροές αυτών στην ελληνική γλώσσα και τέλος στην περίοδο του Διαφωτισμού, κύρια αιτία των λόγιων στοιχείων.

Ανατρέχοντας στην ιστορία της Ελλάδας διαπιστώνει κανείς ότι ο ελληνικός χώρος για μεγάλο χρονικό διάστημα βρισκόταν κάτω από Φραγκική και Ενετική κατοχή (κυρίως τα νησιά του Ιονίου και η Κρήτη), αλλά και από τους Οθωμανούς κατά την Οθωμανική περίοδο. Για τον λόγο αυτό γίνεται αντιληπτό ότι υπήρχε γλωσσική επαφή ανάμεσα στους Έλληνες και τους Ενετούς, τους Φράγκους και τους Οθωμανούς, με αποτέλεσμα να επηρεάσει την γλώσσα και το λεξιλόγιο των ελληνικών περιοχών (Γούτσος, 2012). Σε αντιδιαστολή κατά την περίοδο του Ελληνικού Διαφωτισμού σε μια αντίδραση των λόγιων υπήρξε μια προσπάθεια να «απομακρυνθούν» από της ελληνική γλώσσα ξένα δάνεια. Η προσπάθεια αυτή έγινε με την δημιουργία λέξεων, των οποίων το θέμα προέρχεται από τα αρχαία ελληνικά, την εμφάνιση σημασιολογικών δανείων με θέματα από την αρχαία ελληνική γλώσσα αλλά «συνδυασμένα με τρόπο ανάλογο με ξένες γλώσσες», και δημιουργία λέξεων με θέματα από την αρχαία ελληνική και ξένα δάνεια (Γούτσος, 2012). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι τόσο οι περίοδοι κατά τις οποίες οι Ελλάδα υπήρξε υπό την κατοχή ξένων δυνάμεων για μεγάλο χρονικό διάστημα, όσο και ο Ελληνικός Διαφωτισμός επηρέασαν την ελληνική γλώσσα και οδήγησαν σε γλωσσικές αλλαγές.

Υπάρχει μια απορία στους χώρους της γλωσσολογίας γιατί άραγε αλλάζουν οι γλώσσες με την πάροδο του χρόνου; Ένα ερώτημα που δεν έχει γενικά αποδεκτή απάντηση (Lyons, 1995: 234). Οι θεωρίες

που έχουν αναπτυχθεί και αφορούν την γλωσσική αλλαγή είναι αρκετές, ωστόσο, διαβάζουμε στο Lyons (1995: 234) καμία από αυτές δεν καλύπτει όλα τα δεδομένα. Για τον λόγο αυτό ασχολούμαστε με κύριους παράγοντες με σκοπό να γίνει μια προσπάθεια για ερμηνεία της γλωσσικής αλλαγής. Σε συζητήσεις που γίνονται σχετικά με την γλωσσική αλλαγή υπάρχουν δύο διακρίσεις, μια που αφορά την φωνητική αλλαγή και τις γραμματικές και λεξιλογικές αλλαγές, και μια δεύτερη που αφορά την διάκριση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Βέβαια καμία από τις διακρίσεις αυτές δεν είναι δυνατόν να ληφθεί ως απόλυτη. Εκφράστηκαν απόψεις ότι η φωνητική αλλαγή είναι διαφορετική από άλλες γλωσσικές αλλαγές, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν έχει βάση και δεν ισχύει. Σε ότι αφορά την διάκριση σε δύο παράγοντες στους εξωτερικούς και στους εσωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι εξαρτώνται από το γλωσσικό σύστημα και την αφαιρετικότητα αυτού σε σχέση με την «πολιτιστική και κοινωνική μήτρα», κάτι τέτοιο παύει να ισχύει διότι η γλώσσα έχει επικοινωνιακή λειτουργία, η οποία έχει σχέση τόσο με την μορφή όσο και με την σημασία στο πλαίσιο ενός γλωσσικού συστήματος. Το γλωσσικό σύστημα επίσης έχει άμεση σχέση με τον πολιτισμό κι την κοινωνία της οποίας τις ανάγκες εξυπηρετεί (Lyons, 1995: 234-235).

Δύο άλλοι παράγοντες που οδηγούν στην γλωσσική αλλαγή είναι η αναλογία και ο δανεισμός. Όπως επισημαίνει ο Lyons (1995: 235) « Μπορούμε πλέον να τονίσουμε ότι πολλά από εκείνα που ερμήνευαν οι νεογραμματικοί με βάση τους φωνητικούς νόμους μπορούν να υπαχθούν στο πεδίο της κοινής δράσης αυτών των δύο άλλων παραγόντων». Δεν έχουν πλέον σημασία οι φωνητικοί νόμοι, αυτοί αποτελούν περιλήψεις των όσων συνέβησαν σε μια συγκεκριμένη περιοχή μεταξύ δύο χρονικά σημείων. Οι αλλαγές που επήλθαν, και συγκεκριμένα οι φωνητικές αλλαγές που συμβαίνουν στο παρόν προέρχονται από δάνειες λέξεις, από μια οι περισσότερες δάνειες λέξεις, και ενδεχομένως μπορεί να διαδόθηκαν σε κάποιο χρονικό διάστημα και στις άλλες. Όμως αυτή η διαδικασία γλωσσικής αλλαγής έχει κάποια συμπτώματα. Ένα από τα συμπτώματα της αλλαγής αυτής είναι αυτό που αναφέρεται στην βιβλιογραφία ως υπερδιόρθωση. Σχετικά με την φωνητική υπερδιόρθωση, ένα παράδειγμα της, αναφέρει ο Lyons (1995: 236), εντοπίζεται στην «Αγγλική γλώσσα με την αναλογική επέκταση του νοτιοαγγλικού φωνήεντος της λέξης butter σε άλλες λέξεις όπως η butcher από ομιλητές στην βόρεια Αγγλία που έχουν αποκτήσει την πρότυπη προφορά της προηγούμενης κατηγορίας λέξεων». Μια άλλη υπερδιόρθωση στην Αγγλική γλώσσα είναι η υπερδιόρθωση της μεσαίας τάξης και αρκετές φορές και των μορφωμένων ομιλητών που κάνουν χρήση του between you and I. Μπορούμε επομένως να συμπεράνουμε ότι τα δύο παραπάνω παραδείγματα υπερδιόρθωσης, υπάρχει περίπτωση κάτω από ορισμένες περιπτώσεις να οδηγήσεις σε κάτι που περιγράφεται ως φωνητική αλλαγή (Lyons, 1995: 236). Βέβαια αλλαγές σαν αυτές θα συμβούν μακροχρόνια και δεν θα είναι κάτι

άμεσο και σε σύντομη διάρκεια, απαιτούνται αρκετά χρόνια για να πραγματοποιηθεί μια αλλαγή στη γλώσσα.

Σε ότι αφορά τους μελετητές της γλωσσικής αλλαγή, οι μελετητές οι οποίοι υποστηρίζουν την διάκριση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, έχουν την τάση να υποστηρίζουν ότι οι παράγοντες που αφορούν και ανήκουν στους εσωτερικούς οφείλονται κατά κύριο λόγο για την γλωσσική αλλαγή. Ειδικότερα οι ίδιοι ομιλητές δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις συνεχείς επαναπροσαρμογές του γλωσσικού συστήματος με την «κίνησή» του από την μία γλωσσική ισορροπία σε μια άλλη γλωσσική ισορροπία (Lyons, 1995: 236). Διαπιστώνουμε ότι οι μελετητές δίνουν μεγάλη βαρύτητα στους εσωτερικούς παράγοντες και πιστεύουν ότι σε αυτούς οφείλονται οι γλωσσικές αλλαγές. Όπως επισημαίνει ο Lyons (1995: 236), ένας από τους σημαντικότερους υποστηρικτές της άποψης αυτής είναι ένας Γάλλος μελετητής που ονομάζεται Andre Martinet, ο οποίος προσπάθησε να δώσει εξήγηση σχετικά με την γλωσσική αλλαγή, και συγκεκριμένα με την φωνητική αλλαγή, «αναφερόμενος στις γλώσσες με την ιδέα ότι είναι αυτορυθμιζόμενα σημειωτικά συστήματα», τα οποία ρυθμίζονται από «τις συμπληρωματικές αρχές της ελάχιστης προσπάθειας και της επικοινωνιακής ευκρίνειας».

Στον αντίποδα οι δομιστές και οι λειτουργιστές και η συμβολή αυτών στον τομέα της ιστορικής γλωσσολογίας έγκειται στην επιμονή που έχουν για την άποψή τους, ότι κάθε αλλαγή σε ένα σύστημα θα πρέπει να εκτιμάται με βάση τις επιπτώσεις που έχει αυτή σε όλο το γλωσσικό σύστημα. Το ίδιο κίνημα εξέφρασε ενδιαφέροντα ερωτήματα σχετικά με τις αλυσιδοτές αντιδράσεις και τα είδη αυτών, που εκδηλώνονται σε μια γλώσσα σε ορισμένες περιόδους της γλωσσικής εξέλιξης. Στον δομισμό επίσης αποδίδεται και η αποκαλούμενη εσωτερική αποκατάσταση (Lyons, 1995: 237). Σύμφωνα με τον Lyons (1995: 237), «αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι οι συγχρονικά παρατηρήσιμες μερικές κανονικότητες και ασυμμετρίες μπορούν να ερμηνευτούν με βάση αυτό που αποτελούσε σε μια προγενέστερη περίοδο απολύτως κανονική παραγωγική διαδικασία». Ένα παράδειγμα των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω εντοπίζεται στο Lyons (1995: 237-238), όπως επισημαίνει ακόμη και αν δεν μπορούσαμε να βρούμε καμία συγκριτική μαρτυρία και καμία αναφορά προγενέστερων σταδίων στην εξέλιξη της αγγλικής γλώσσας, θα ήμασταν σε θέση να βγάλουμε ως συμπέρασμα ότι μερικές κανονικότητες που εντοπίζονται στα αγγλικά ρήματα, όπως για παράδειγμα sing-sang-sung, συνθέτουν τα υπολείμματα ενός «κανονικότερου συστήματος ρηματικής κλίσης». Πλέον η εσωτερική αποκατάσταση αποτελεί μέρος της μεθοδολογίας της ιστορικής γλωσσολογίας και έχει μεγάλη αξία.

Από τον δομισμό πάμε στον γενετισμό, ο οποίος είναι αποτέλεσμα μιας εκδοχής του δομισμού. Ο γενετισμός σε ότι αφορά την γλωσσική αλλαγή την αντιμετωπίζει τόσο ως προσθήκη, όσο και ως αφαίρεση ή καλύτερα ως επαναδιάταξη των κανόνων που αφορούν την γλωσσική ικανότητα ενός ομιλητή. Η συμβολή των γενετιστών σε ότι αφορά την ιστορική γλωσσολογία, και συγκεκριμένα την θεωρία και την μεθοδολογία αυτής, μπορεί να επισημανθεί ως εξέλιξη των αντιλήψεων που είχαν δημιουργήσει οι δομιστές για την γλωσσική αλλαγή, αλλά και ως εκλέπτυνση των απόψεων αυτών. Πλέον η έννοια της αυτορρύθμισης, που προέρχεται από τους δομιστές, αντικαθίσταται με την έννοια της αναδόμησης των κανόνων του γλωσσικού συστήματος και με μια τάση για απλοποίηση του γλωσσικού συστήματος. Βέβαια είναι δύσκολο να εντοπιστούν και να ειπωθούν διακρίσεις μεταξύ των δύο εννοιών (Lyons, 1995: 238). Οι γενετιστές προσπάθησαν να αναζητήσουν μια ερμηνεία σχετικά με την γλωσσική αλλαγή, και ειδικότερα την γλωσσική αλλαγή που συμβαίνει με την μεταβίβαση της γλώσσας από γενιά σε γενιά. Ειδικότερα οι γενετιστές ενδιαφέρονται αρκετά για την απόκτηση της γλώσσας από τα παιδιά και τα προβλήματα που αφορούν αυτή. Όπως επισημαίνουν οι γενετιστές, όταν τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν την μητρική γλώσσα δεν διδάσκονται κανόνες που αφορούν το υποκειμενικό σύστημα, θα πρέπει τα παιδιά να συμπεράνουν με βάση τους τύπους αντιστοιχίας ανάμεσα στην μορφή και την σημασία που εντοπίζεται στα εκφωνήματα που ακούνε γύρω τους, τους κανόνες αυτούς (Lyons, 1995: 238).

Σημαντικό είναι στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι οι γενετιστές δεν είναι οι μόνοι που ασχολήθηκαν με την γλωσσική αλλαγή που συμβαίνει με την μεταβίβαση της γλώσσας από γενιά σε γενιά. Όμως οι γενετιστές είναι αυτοί που εξέτασαν σε αντίθεση με άλλους αρκετά προσεκτικά την διαδικασία που αφορά «την απόκτηση της γλώσσα με βάση την φύση των κανόνων που απαιτούνται κατά τα αναγνωρίσιμα στάδια αυτής της διαδικασίας» (Lyons, 1995: 239). Επιπλέον οι ίδιοι άρχισαν να μελετούν πρώτοι εκτός της φωνολογικής και μορφολογικής αλλαγής και την συντακτική αλλαγή. Μέχρι τότε δεν είχε δοθεί σημασία στην συντακτική αλλαγή, και αν αυτό είχε γίνει ήταν περιστασιακό και δεν έγινε με συστηματικό τρόπο. Οι γενετιστές επίσης προσέφεραν κάτι πολύ συστηματικό στην ιστορική γλωσσολογία, αυτοί προσέφεραν μια «ακριβέστερη αντίληψη των τυπικών και ουσιαστικών καθολικών χαρακτηριστικών», πλέον οι αλλαγές που χαρακτηρίζουν και αφορούν τα προϊστορικά και τα μη γνωστά-μαρτυρημένα στάδια μιας γλώσσας εκτιμώνται ως πιθανές (Lyons, 1995: 239).

Τόσο ο δομισμός όσο και ο γενετισμός δεν δίνουν την προσοχή που απαιτείται στη σημασία της συγχρονικής ποικιλίας σαν έναν παράγοντα που οδηγεί στην γλωσσική αλλαγή. Ο Lyons (1995: 239)

αναφέρει ότι ο Johannes Schmidt αμφισβήτησε την ιδέα που υπήρχε και αφορούσε το οικογενειακό δέντρο σχετικά με τη γλωσσική συγγένεια, την οποία εξέφρασαν οι νεογραμματικοί, και οι ίδιοι προτείνει ότι οι φωνητικές αλλαγές έχουν την δυνατότητα να διαδοθούν από ένα κέντρο επιρροής, χαρακτηριστικά παρομοιάζεται σαν τα κύματα σε μια λίμνη, τα οποία εξασθενούν όσο απομακρύνονται από το κέντρο. Στα επόμενα χρόνια αποδείχθηκε ότι αυτό που ονομαζόταν ως θεωρία των κυμάτων και αφορούσε την γλωσσική αλλαγή αποτελεί μια αρκετά ικανοποιητική ερμηνεία των πραγμάτων, ειδικότερα σε σύγκριση με την θεωρία του οικογενειακού δέντρου, η θεωρία των κυμάτων είναι αρκετά πιο ικανοποιητική (Lyons, 1995: 239). Σημαντικό είναι στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι διαλεκτολόγοι επισημαίνουν ότι οι φωνητικές αλλαγές δεν γίνονται ταυτόχρονα σε όλες τις λέξεις, αλλά ξεκινούν οι αλλαγές αυτές σε μία με δύο λέξεις, και στην συνέχεια διαχέονται σε άλλες λέξεις και μέσω της επικοινωνίας και σε άλλες περιοχές. Συμπερασματικά αν το παραπάνω ισχύει παύει πλέον να μας απασχολεί αν η φωνητική αλλαγή γίνεται σταδιακά ή απότομα. Αφού τα άτομα έχουν την δυνατότητα να κινούνται μεταξύ παλαιότερου και νεότερου τύπου στην χρήση της γλώσσας, τότε το ίδιο ισχύει και με το ερώτημα σχετικά με την αφετηρία των γλωσσικών αλλαγών είτε από την ικανότητα είτε από την επιτέλεση (Lyons, 1995: 240).

Οι κοινωνιογλωσσολόγοι, τα τελευταία χρόνια του 20^{ου} αιώνα, επισήμαναν ότι για την γλωσσική αλλαγή αρκετά σημαντικοί είναι και οι κοινωνικοί παράγοντες, και μάλιστα είναι πολύ σημαντικότεροι από όσο τους θεωρούσαμε σε παλαιότερες εποχές. Υπάρχουν γεωγραφικά αλλά και πολιτικά φράγματα τα οποία δυσκολεύουν την κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων που ζουν στην ίδια περιοχή. Βέβαια δεν είναι μόνο τα παραπάνω που δυσκολεύουν την κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων που ζουν στην ίδια περιοχή, αλλά σε αυτά θα πρέπει να προσθέσουμε και τις κοινωνικές διαλέκτους, οι οποίες είναι δυνατόν να διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους όσο και οι γεωγραφικές διάλεκτοι. Βέβαια κάτω από σωστές κοινωνικές συνθήκες μια κοινωνική διάλεκτος μπορεί να μεταβληθεί μέσω της επαφής της με μία άλλη κοινωνική διάλεκτο (Lyons, 1995: 240).

Καταλήγοντας είναι σημαντικό να επισημανθεί ο λόγος του Lyons (1995: 240), ο οποίος τονίζει ότι «η παρουσία και η συνέχεια της γλωσσικής αλλαγής προξενεί πολύ λιγότερη σύγχυση όταν γίνεται αντιληπτό ότι καμία γλώσσα δεν είναι πάντα σταθερή ή ενιαία και ότι μεγάλο μέρος αυτού που μπορεί, μακροσκοπικά, να περιγράψει ως γλωσσική αλλαγή αποτελεί το προϊόν της κοινωνικά εξαρτημένης συγχρονικής ποικιλίας». Βέβαια το παραπάνω δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να θεωρούμε και να αντιμετωπίζουμε κάθε γλωσσική αλλαγή με αυτό τον τρόπο, ωστόσο αντιλαμβανόμαστε ότι οι κοινωνικοί παράγοντες είναι αρκετά σημαντικότεροι από όσο τους θεωρούσαμε κάποτε (Lyons, 1995:

240). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η γλωσσική αλλαγή είναι αναπόφευκτη και ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες και αρκετές αιτίες που οδηγούν σε αυτή. Είναι αδύνατον να μην συμβεί γλωσσική αλλαγή σε μια γλώσσα, διότι η γλώσσα είναι ζωντανός οργανισμός και συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται με στόχο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των εποχών.

Απόψεις για την γλωσσική εξέλιξη

Σχετικά με την γλωσσική εξέλιξη έχουν ασχοληθεί αρκετοί και έχουν αναφερθεί πολλά σχετικά με αυτή, για τον λόγο αυτό το θέμα της γλωσσικής εξέλιξης έχει ικανοποιητικά διερευνηθεί και φωτιστεί. Υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν ότι η γλωσσική εξέλιξη είναι πρόοδος και άλλες που έχουν αντίθετη άποψη και την θεωρούν ως μια φθορά για την γλώσσα. Όμως όπως αναφέρει σχετικά με τις απόψεις για την γλωσσική εξέλιξη ως πρόοδο ή φθορά η Θεοφανοπούλου (1996), πως ορίζεται η πρόοδος και η φθορά για μια γλώσσα, και επίσης η γλωσσική αλλαγή ορίζεται ως εξελίξιμη; Σχετικά με το θέμα της προόδου και της φθοράς σε ότι αφορά την εξέλιξη υπάρχουν δύο διαφορετικές απόψεις. Κατά τους ιστορικούς γλωσσολόγους του 19^{ου} αιώνα και σε συνδυασμό με την επιρροή της θεωρίας του Δαρβίνου, οι γλώσσες ορίζονται ως ζωντανοί οργανισμοί, και για τον λόγο αυτό η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι οι γλώσσες γεννιούνται, στην συνέχεια ακμάζουν και κάποια στιγμή πεθαίνουν και διατηρούνται μόνο τα ισχυρά στοιχεία τους. Παρόμοιες απόψεις εκφράζονται και εντοπίζονται στην ιστορία των περισσότερων γλωσσών και η άποψη που κυριαρχεί είναι ότι οι σύγχρονες μορφές των γλωσσών είναι αρκετά κατώτερες από εκείνες των παλαιότερων φάσεων. Στην βιβλιογραφία εντοπίζονται περιπτώσεις αυτοκτονίας γλωσσών, η οποίες έγιναν κάτω από ειδικές συνθήκες. Αντίθετα υπάρχουν και αυτοί που θεωρούν την αλλαγή ως πρόοδο, και αυτό αφορά κυρίως όσους ασχολούνται με της λεγόμενες γλώσσες «επαφής» pidgin (Θεοφανοπούλου, 1996).

Παρά τις περιπτώσεις που εκφράστηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, οι οποίες δεν αποτελούν τον κανόνα, δεν είναι εύκολο να αποδειχθεί και να εξηγηθεί αν η γλωσσική εξέλιξη αποτελεί πρόοδο ή φθορά για μια γλώσσα. Όπως αναφέρει η Θεοφανοπούλου (1996), τα δεδομένα που έχουμε από την θεωρία μας κάνουν να είμαστε αρκετά επιφυλακτικοί σχετικά με το αν η γλωσσική εξέλιξη αποτελεί πρόοδο ή φθορά, διότι η κατεύθυνση προς την οποία αλλάζει μια γλώσσα δεν είναι ενιαία. Επίσης προβληματισμό δημιουργεί και το θέμα του αν μπορούμε να παρέμβουμε στις διαδικασίες αλλαγής μια γλώσσας. Αυτό που αποτελεί δεδομένο είναι ότι αν θεωρήσουμε την αλλαγή στο γλωσσικό

σύστημα ως αποτέλεσμα των ενδογενών τάσεων του ίδιου του συστήματος, τότε η δυνατότητα παρέμβασης είναι αρκετά μικρή. Αυτό το συμπεραίνουμε διότι αν οι αποκλίσεις και τα λάθη δηλώνουν μια προβληματική σχέση ανάμεσα στο γραμματικό σύστημα και σε εκείνους που καλούνται να κάνουν χρήση αυτού, τότε υποθέτουμε ότι η προβληματική σχέση είναι εκείνη που προκαλεί τις γενικεύσεις και τις απλοποιήσεις, και όχι οι κοινωνικοί και οι ψυχολογικοί παράγοντες (Θεοφανοπούλου, 1996).

Σε ότι αφορά την γλωσσική αλλαγή η σύγχρονη γλωσσολογία κρατάει μια ουδέτερη, θα μπορούσαμε να πούμε και θετική στάση, ως προς αυτή. Η γλωσσική αλλαγή ταυτίζεται με την γλωσσική εξέλιξη. Ωστόσο σημαντικό είναι να επισημάνουμε ότι όταν αναφερόμαστε σε εξέλιξη, αυτό δεν σημαίνει ότι αντιμετωπίζονται και διορθώνονται όποιες ανεπάρκειες, υποθετικά θεωρώντας, υπάρχουν σε μια γλώσσα. Δεν συμβαίνει πρόοδος από μια λιγότερο ικανοποιητική σε μια περισσότερο ικανοποιητική κατάσταση (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004) (στο Ρακιτζή, 2012: 40). Όπως επισημαίνει ο Aitchison (1994), η διαρκής γλωσσική αλλαγή είναι κάτι το φυσικό και αναπόφευκτο και θα πρέπει να αναζητήσουμε την αιτία αυτής σε ψυχογλωσσικούς και κοινωνιογλωσσικούς παράγοντες. Επιπλέον δεν υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία που να μας αποδεικνύουν ότι οι γλώσσες αναπτύσσονται προς μια κατεύθυνση και ειδικότερα προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση από άποψη γλωσσικής δομής, το αντίθετα πολλές γλώσσες κινούνται προς αντίθετες κατευθύνσεις. Επομένως συμπεραίνουμε με βάση το όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ότι η γλωσσική αλλαγή αντιμετωπίζεται ως κάτι το φυσικό και αναμενόμενο, και δεν μπορούμε να την αποτρέψουμε με κάποιο τρόπο. Η γλωσσική αλλαγή δεν μπορεί να εκτιμηθεί, συμπεραίνουμε, ούτε σαν πρόοδο ούτε σαν φθορά για μια γλώσσα, αποτελεί όμως από μόνη της μια εξέλιξη για την γλώσσα, που αυτό μόνο του μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι θετικό.

Η γλωσσική αλλαγή σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρείται και να αντιμετωπίζεται ως σφάλμα, βέβαια κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες θα μπορούσε να θεωρηθεί από κάποιους ως κοινωνικά ανεπιθύμητη. Οι αλλαγές στην προφορά που συμβαίνουν από περιοχή σε περιοχή δεν είναι άξιες λόγου, όμως η οποιαδήποτε αλλαγή, η οποία δυσκολεύει την κατανόηση μεταξύ των ομιλητών μιας γλώσσας, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως κοινωνικά και πολιτικά προβληματική. Σε περίπτωση που συμβεί αυτό, δηλαδή κάποια αλλαγή που δυσκολεύει την κατανόηση μεταξύ των ομιλητών μια γλώσσας, τότε θα ήταν σωστό να προωθηθεί μια γλώσσας την οποία θα την χρησιμοποιούν όλοι παράλληλα με τις όποιες τοπικές διαλέκτους και τις όποιες γλώσσες. Βέβαια αυτό δεν θα πρέπει να γίνει βιαστικά, αλλά σταδιακά και προσεκτικά, διότι μπορεί ένας πληθυσμός να υιοθετήσει μία μόνο γλώσσα ή διάλεκτο, την οποία επιθυμεί αυτός (Aitchison, 1994). Όπως επισημαίνει ο Aitchison

(1994), υπάρχει και θα υπάρχει πάντα η περίπτωση, κατά την οποία μια γλώσσα θα αναπτύσσεται και θα εξελίσσεται με τέτοια τρόπο που οι γλωσσολόγοι δεν θα μπορούν να τον αναγνωρίσουν. Είναι όμως σίγουρο ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούμε σήμερα διαφέρει από την γλώσσα που χρησιμοποιούσαν παλαιότερα οι αρχαίοι πρόγονοί μας.

Το αν η γλωσσική αλλαγή αποτελεί πρόοδο ή φθορά δεν μπορούμε να το συμπεράνουμε με ακρίβεια. Το μόνο που μπορούμε να συμπεράνουμε είναι ότι από την πλειονότητα των γλωσσολόγων οι γλωσσική αλλαγή θεωρείται ως κάτι το φυσικό και ότι είναι αναμενόμενο να συμβεί και θα συμβεί σε κάθε γλώσσα. Έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί η γλωσσική εξέλιξη, ωστόσο δεν έχει επιτευχθεί αυτό να συμβεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Όπως συμπεραίνει η Θεοφανοπούλου (1996), « Το μόνο βέβαιο είναι ότι η γλώσσα αλλάζει περνώντας από την διάσπαση του συστήματος στην αναδόμησή του, χωρίς μόνη/σταθερή κατεύθυνση, ισορροπώντας σε μια αέναη κίνηση όπως η άμπωτις και η παλίρροια, και καταφέροντας να διατηρεί, σε μεγάλο βαθμό της ταυτότητά της παρά τις συνεχείς εξελίξεις, τις μεταβολές και τις αναδομήσεις... Τελειώνοντας (με) τα λόγια του κορυφαίου γλωσσολόγου R. Jakobson σε ελεύθερη απόδοση: αυτή ακριβώς η 'τάση για ισορροπία και η συγχρόνως ανισόρροπη τάση που οδηγεί στην κατάργησή της συνιστούν τις αναντικατάστατες ιδιότητες της ολότητας που είναι η γλώσσα'».

Κεφάλαιο τέταρτο: Το γλωσσικό λάθος

Όπως αναφέρουν οι Θεωδοροπούλου-Παπαναστασίου (2001), «ως γλωσσικό λάθος θα μπορούσε να οριστεί κάθε απόκλιση από την γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με κύρος του κανόνα. Ήδη από αυτό τον ορισμό προκύπτουν μια σειρά ζητημάτων που καθιστούν εμφανές ότι, παρά την απόλυτη αξιολογική στάση που παίρνουμε σε σχέση με τα γλωσσικά λάθη, τα πράγματα είναι σχετικά». Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι η νόρμα με βάση τον ορισμό της, δηλώνει την επικράτηση μιας γλωσσικής ποικιλότητας έναντι των άλλων γλωσσικών ποικιλιών που υπάρχουν σε ένα κράτος. Οποιαδήποτε απόκλιση από την νόρμα θεωρείται ως γλωσσικό λάθος. Σε ότι αφορά την νόρμα, αυτή είναι μια τυποποιημένη γλωσσική μορφή, και έχει αποκρυσταλλωθεί μέσω διαδικασιών κωδικοποίησης στις γραμματικές αλλά και στα λεξικά μιας γλώσσας. Ωστόσο η τυποποίηση αυτή έχει κάποιες διαφορές, διότι ότι υπάρχει στα εγχειρίδια, και ειδικότερα στα σχολικά εγχειρίδια, είναι αποτέλεσμα των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν (Θεωδοροπούλου-Παπαναστασίου, 2001).

Σε ότι αφορά το γλωσσικό λάθος, αρκετοί από τους όρους που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας και στον προφορικό περισσότερο αλλά και στον γραπτό λόγο σε μικρότερο βαθμό, θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως λάθος αν τα κρίνουμε με βάση τα λεξικά μιας γλώσσας. Αυτό συμβαίνει διότι σε μια γλώσσα, όπως αναφερθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, συμβαίνουν γλωσσικές αλλαγές και άρα απαιτείται κάποιο χρονικό διάστημα που θα μεσολαβήσει μέχρι να συμπεριληφθούν οι νέες λέξεις στο λεξικό. Άρα διαπιστώνουμε σε ότι αφορά τις γραμματικές και τα λεξικά, η μορφή της γλώσσας η οποία παρουσιάζεται σε αυτά αφορά μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Θεωδοροπούλου-Παπαναστασίου, 2001). Η νόρμα που έχει το κύρος του κανόνα και την ισχύ του προτύπου, εμφανίζεται ως η μοναδική ορθή γλωσσική μορφή και οτιδήποτε δεν ταιριάζει σε αυτή θεωρείται ως λάθος. Γενικώς είναι ευρέως διαδεδομένο ότι στα λεξικά και στις γραμματικές εντοπίζεται η σωστή χρήση της γλώσσας. Έτσι δημιουργούνται κάποιες στάσεις σε σχέση με την γλώσσα, από την μία στιγματίζονται κοινωνικά αυτοί που δεν ταιριάζουν ως προς την χρήση τους με την επίσημη γλώσσα, και από την άλλη προκαλούνται κινήσεις καθαρισμού όταν οι παρεκκλίσεις από την νόρμα έχουν εκτεταμένο χαρακτήρα, και οι κινήσεις αυτές συνοδεύονται και με ιδέες που αφορούν κινδύνους για τον αφανισμό ή την αλλοίωση μιας γλώσσας (Θεωδοροπούλου-Παπαναστασίου, 2001).

Όλα τα παραπάνω δημιουργούν διλήμματα σχετικά με την γλωσσική διδασκαλία. Επιπλέον σε ότι αφορά την επιστήμη της γλωσσολογίας και ειδικότερα τον γλωσσολόγο, ο οποίος προσπαθεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει ότι έχει σχέση με την γλώσσα, δεν υφίστανται αξιολογικές κρίσεις. Για τον εκπαιδευτικό όμως, που η εργασία του απαιτεί να διδάξει τη νόρμα, για αυτόν το γλωσσικό λάθος θα πρέπει να διορθωθεί. Σημαντικό όμως είναι να τονιστεί ότι σε ότι αφορά το γλωσσικό λάθος αυτό είναι μέρος του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή προκύπτει από μηχανισμούς του ίδιου του γλωσσικού συστήματος. Έτσι με βάση αυτό, στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να δημιουργήσει έναν εναλλακτικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης σε σχέση με το γλωσσικό λάθος, αλλά και να κατευνάσει τις όποιες αξιολογικές στάσεις υπάρχουν σχετικά με το γλωσσικό λάθος και είναι απόλυτες (Θεωδοροπούλου-Παπαναστασίου, 2001). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιμετωπίζουν με παιδαγωγικό τρόπο το γλωσσικό λάθος και να μην απορρίπτουν οτιδήποτε διαφέρει από την νόρμα. Το γλωσσικό λάθος είναι μέρος του γλωσσικού συστήματος.

Η γλωσσική επιστήμη και η έννοια του λάθους σε αυτή

Σύμφωνα με τον Μήτσης (2019:171), «η γλωσσολογία έδειξε ότι η γλώσσα αποτελεί μια πολύπλοκη συστηματική λειτουργία, η οποία όμως είναι δυνατόν, με τη χρήση κατάλληλης μεθόδου, να ερευνηθεί, να αναλυθεί, να καταγραφεί και να γίνει σε μεγάλο βαθμό κατανοητή». Ωστόσο η γλώσσα εμφανίζει κάποιες επιπλοκές ή αλλιώς δυσλειτουργίες, και αυτές μπορούν να εντοπιστούν με τον σωστό τρόπο, στην περίπτωση που ενταχθούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο του συστήματος και εξεταστούν με βάση ένα επιστημονικό πρίσμα. Το γλωσσικό λάθος αποτελεί ένα φαινόμενο από αυτά που περιγράψαμε στην προηγούμενη πρόταση (Μήτσης, 2019). Αλλά πριν ασχοληθούμε με το γλωσσικό λάθος και προσπαθήσουμε να κάνουμε μια εξερεύνηση αυτού, οφείλουμε να ασχοληθούμε και να αναφερθούμε σε κάποια γλωσσικά ζητήματα που αφορούν την φύση και την λειτουργία της γλώσσας, με σκοπό να υπάρχει ένα σταθερό σημείο αναφοράς, και με στόχο να γίνει αντιληπτός ο χώρος που κινούμαστε (Μήτσης, 2019).

Η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο που έχει σχέση με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας. Η γλώσσα αποτελεί αντικείμενο ερευνών πολλών επιστημονικών κλάδων, διότι σε ότι αφορά την γλώσσα, αυτή μπορεί να εξεταστεί από διάφορες οπτικές γωνίες. Ωστόσο ο ειδικός επιστημονικός κλάδος που ασχολείται με αυτή, με ειδική μεθοδολογία και τρόπο έρευνας, είναι η γλωσσολογία. Με βάση την γλωσσολογία, η γλώσσα σαν γενικό φαινόμενο έχει μια σειρά από χαρακτηριστικά. Ένα από τα χαρακτηριστικά αυτής είναι ότι

διαθέτει γραμματική. Με βάση την επιστημονική αντίληψη, πίσω από την γλωσσική πολυμορφία, υπάρχει ένα σύστημα οργανωμένο, ένας συγκεκριμένος κώδικας. Στον κώδικα αυτό υπάρχουν τα γλωσσικά στοιχεία και οι συνδυαστικοί κανόνες, με βάση τα οποία δομούνται τα στοιχεία με σκοπό την παραγωγή μηνυμάτων, και την παραγωγή λόγων. Το οργανωμένο αυτό σύνολο των αρχών το αποκαλούμε γραμματική (Μήτσης, 2019). Γενικώς η γλώσσα ως γενικό φαινόμενο έχει δύο διαστάσεις, μια εξωτερική που ονομάζεται συνταγματική διάσταση και μια δεύτερη που είναι η εσωτερική που ονομάζεται παραδειγματικός άξονας. Σε ότι αφορά την δεύτερη αυτή διάσταση σε ένα γενικό πλαίσιο θα μπορούσαμε πούμε ότι είναι η γραμματική της γλώσσα. Στον σημείο αυτό πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η γλώσσα χωρίς γραμματική δεν θα μπορούσε να εμπεδωθεί και να κατακτηθεί από τους ανθρώπους ούτε να διδαχθεί (Μήτσης, 2019).

Σε ότι αφορά την διερεύνηση της γραμματικής αυτό είναι δύσκολο να συμβεί με άμεσο τρόπο, την γραμματική είναι δύσκολο να την προσεγγίσουμε απευθείας και για τον λόγο αυτό η διερεύνηση αυτής γίνεται μέσω της συμπεριφοράς των ομιλητών, δηλαδή μέσω του γραπτού και του προφορικού λόγου των ατόμων που γνωρίζουν και κάνουν χρήση της γλώσσας. Οι ερευνητές της γραμματικής προσπαθούν να καταλάβουν μέσω του έμμεσου αυτού τρόπου τους άτυπους κανόνες αλλά και τις αρχές λειτουργίας, που έχουν ασυνείδητα δημιουργηθεί από τους ομιλητές της γλώσσας. Επειδή όμως η προσέγγιση, σε ότι αφορά την προσέγγιση της εσωτερικής οργάνωσης του γλωσσικού φαινομένου, είναι έμμεση, για τον λόγο αυτό υπάρχουν πολλές γραμματικές, δηλαδή υπάρχουν διάφοροι τρόποι τόσο ανάλυσης όσο και περιγραφής της γλώσσας (Μήτσης, 2019). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι επειδή η διερεύνηση της γραμματικής δεν μπορεί να γίνει με άμεσους τρόπους, και οι γλωσσολόγοι να προσφεύγουν σε έμμεσους τρόπους, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσονται διάφορες μορφές προσέγγισης και επιπλέον διάφοροι τύποι γραμματικών π.χ. παραδοσιακή.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι οι δύο βασικές μορφές τις οποίες διακρίνουμε όταν κάνουμε γραμματική ανάλυση και περιγραφή αυτής, ο προφορικός λόγος και ο γραπτός λόγος. Οι δύο αυτές μορφές διαφοροποιούνται αρκετά μεταξύ τους. Ο προφορικός λόγος αποτελεί την λεγόμενη κατεξοχήν γλώσσα. Αυτός αποτελεί την αυθεντικό τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, όταν αυτοί έχουν ζωντανή επαφή. Όπως μας αναφέρει ο Μήτσης (2019:174), «είναι η φυσική μορφή συνεννόησης των συνομιλητών που επιτελείται άμεσα και που, σύμφωνα με τη σύγχρονη γλωσσολογία, ανταποκρίνεται απόλυτα στον χαρακτήρα και τη φάση του γλωσσικού φαινομένου». Αντίθετα η γραπτή γλώσσα είναι μια συμβολική αναπαράσταση του προφορικού λόγου,

και η προσπάθεια αυτή γίνεται με την χρήση του σημειακού συστήματος γραφής. Όπως αναφέρει ο Μήτσης (2019:174), «πρόκειται για μια κωδικοποίηση δευτέρου βαθμού που συνίσταται σε οπτικοποίηση των ηχητικών συμβόλων της προφορικής γλώσσας, η οποία προέκυψε από την ανάγκη της διατήρησης του γλωσσικού μηνύματος στον χρόνο». Για να γίνει αντιληπτός και κατανοητός ο προφορικός λόγος δεν αρκεί μόνο η γνώση της γλώσσας, αλλά είναι απαραίτητη και η γνώση της γραφής, η οποία αποκτάται από το σχολείο. Το ότι για να κατακτηθεί η γνώση της γλώσσας είναι απαραίτητο το σχολείο, δηλαδή ένας θεσμός, και επίσης ότι η γραφή χαρακτηρίζεται ως αποτέλεσμα μιας σύμβασης, οδηγεί στην δυνατότητα παρέμβασης σε επίπεδο συμβόλων της γραπτής γλώσσας και πιο ειδικά στον τομέα της ορθογραφίας (Μήτσης, 2019).

Σαν τρίτο χαρακτηριστικό της γλώσσας, αναφέρουμε ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα το οποίο λειτουργεί συγχρονικά, και εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου. Η γλώσσα μπορεί να νοηθεί και να μελετηθεί σε ότι αφορά τον χρόνο με δύο τρόπους, την συγχρονία και την διαχρονία. Ως συγχρονία μελετάται η γλώσσα με βάση τη μορφή που λειτουργεί σε συγκεκριμένες μορφές του χρόνου και δίνει την δυνατότητα στους ομιλητές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Ως διαχρονία με σκοπό να γίνει εξέταση στην πορεία της στον χρόνο, με βασικό στόχο να εντοπιστούν οι διαδοχικές συγχρονίες οι μορφές, τις οποίες λαμβάνει όταν περνάει από την μια ιστορική περίοδο στην άλλη. Σε ότι αφορά τις δύο αυτές θεωρήσεις, η συγχρονική έχει την προτεραιότητα, διότι η «γλώσσα ως σύστημα σχέσεων και ως όργανο επικοινωνίας λειτουργεί συγχρονικά» (Μήτσης, 2019:175). Η συγχρονία και η διαχρονία είναι δύο ανεξάρτητες διαδικασίες και δεν θα πρέπει να ταυτίζονται αλλά να διακρίνονται, διότι δεν σχετίζονται μεταξύ τους, όπως εκφράζουν και οι πρώτοι θεωρητικοί της νεότερης γλωσσολογίας (Saussure, 1916) (στο Μήτσης, 2019:175). Ωστόσο από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, σταμάτησε πλέον να γίνεται απόλυτη διάκριση της συγχρονίας και της διαχρονίας.

Ένα τέταρτο χαρακτηριστικό τη γλώσσας είναι η γλωσσική ποικιλία, δηλαδή το γεγονός ότι τα γλωσσικά συστήματα σε ότι αφορά την χρήση τους δεν είναι παντού και πάντοτε ίδια. Η κοινωνία δεν είναι συμπαγής, ούτε ομοιόμορφη αλλά χωρίζεται σε υποσύνολα, σε μικρότερες ομάδες, που διακρίνονται από ιδιαίτερα γνωρίσματα, τα οποία μπορεί να είναι οικονομικά, μορφωτικά κ.α., και μπορεί να χαρακτηρίζονται από μια στάση η οποία είναι συγκεκριμένη σε ότι αφορά το κοινωνικό σύνολο ως δομή και ιεραρχία αλλά και απέναντι στις υπόλοιπες ομάδες. Όλες οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν σε σχέση με στάσεις, ανάγκες, απόψεις, αντιλήψεις αντικατοπτρίζονται στην γλώσσα, η οποία γλώσσα είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας. Έτσι όσο πιο διαφοροποιημένη είναι η κοινωνία τόσο

πιο διαφοροποιημένη είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην κοινωνία αυτή. Το φαινόμενο αυτό της γλωσσικής ετερογένειας ή αλλιώς διαφοροποίησης, που αφορά το εσωτερικό μιας γλώσσας, μεταφράζεται ως φαινόμενο της γλωσσικής ποικιλίας. Η ποικιλία αυτή εμφανίζεται σε δυο διαστάσεις στην οριζόντια ή αλλιώς γεωγραφική, που αφορά τον χώρο, και στην κάθετη ή κοινωνική που αφορά το εσωτερικό του κοινωνικού σώματος (Μήτσης, 2019).

Σχετικά με τη γλώσσα και τη χρήση της, η γλώσσα δεν είναι ένα ενιαίο, ομοιογενές και μονοκόμματο σύνολο, η γλώσσα χαρακτηρίζεται από μια διαφοροποίηση και ελαστικότητα που δίνει την δυνατότητα στους ομιλητές αυτής να προσαρμόζουν τον λόγο τους ανάλογα με τα «καταστασιακά δεδομένα», και επίσης παρέχει τόσο σε άτομα όσο και σε ομάδες την δυνατότητα να εκφράζονται μέσα από μια γλωσσική μορφή που επιλέγουν, μέσω μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας και στάσης απέναντι στις άλλες ομάδες του ίδιου κοινωνικού συνόλου (Μήτσης, 2019). Βέβαια κάθε οργανωμένο κράτος έχει ορίσει κάποιο από τα ιδιώματα ως επίσημη γλώσσα της πολιτείας. Η γλώσσα αυτή χρησιμοποιείται από την διοίκηση και την εκπαίδευση.

Οι επιστήμονες σε ότι αφορά τα λάθη εκφράζουν κάποιες επισημάνσεις και κάποιες διαπιστώσεις, που στόχο έχουν τον εντοπισμό των κυριότερων γλωσσικών λαθών, τα οποία κάνουν οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας. Πρώτα από όλα οι ομιλητές κάνουν λάθη που έχουν σχέση με το σύστημα της γλώσσας και τα λάθη αυτά δεν οφείλονται σε παραδρομή, που υπάρχει η δυνατότητα διόρθωσης άμεσα. Δεύτερον υπάρχουν λάθη τα οποία γίνονται από τους ομιλητές, οι οποίοι είναι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας, δηλαδή η Ελληνική γλώσσα είναι η μητρική τους γλώσσα. Η επιστήμη της γλωσσολογίας υποστηρίζει ότι «η γλώσσα αποτελεί βασικό μέσο διαμόρφωσης και διάπλασης της προσωπικότητας των φυσικών ομιλητών, αφού οι φυσιολογικοί, ψυχολογικοί και νοητικοί τους μηχανισμοί λειτουργούν σύμφωνα με τα δεδομένα του συγκεκριμένου κώδικα και προσαρμόζονται σ' αυτά με αποτέλεσμα οι ομιλητές να ταυτίζονται τελικά με τη μητρική τους γλώσσα» (Μήτσης, 2019:180). Επιπλέον το γλωσσικό αίσθημα είναι «το βασικό γνώρισμα των φυσικών ομιλητών που συνίσταται στην ικανότητα (των ομιλητών) να αντιλαμβάνονται με διαισθητικό τρόπο,..., τι είναι σωστό και τι όχι, τι λέγεται ή τι δεν λέγεται στη μητρική γλώσσα» (Μήτσης, 2019:180). Το γλωσσικό αίσθημα είναι αυτό που βοηθάει τους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας να κινούνται προς την σωστή χρήση αυτής, να μην κάνουν λάθη, και να είναι σε θέση να εκφράζουν γνώμη για τη γραμματική ορθότητα των γλωσσικών δομών που παράγονται. Ωστόσο υπάρχει μια αντίφαση διότι με βάση τα παραπάνω ο φυσικός ομιλητής δεν μπορεί να κάνει λάθη, όμως όπως έχει ειπωθεί και παραπάνω η γλώσσα είναι

πολύπλοκο φαινόμενο και άρα είναι δύσκολο κάθε άτομο να την κατακτήσει πλήρως. Επομένως ο «τέλειος» ομιλητής μιας γλώσσας είναι δημιούργημα των γλωσσολόγων, δηλαδή αποτελεί μια θεωρητική κατασκευή αυτών (Μήτσης, 2019).

Οι ομιλητές μιας γλώσσας δεν την κατακτούν πλήρως αλλά ορισμένες επιμέρους πλευρές και επίπεδα αυτής, επίσης η ποιότητα της γλωσσικής κατάκτησης από άτομο σε άτομο διαφέρει. Τα άτομα μιας γλωσσικής κοινότητας δεν γνωρίζουν την γλώσσα τους με τον ίδιο βαθμό, διότι η γνώση αυτής είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας και της ατομικής προσπάθειας. Όταν αναφερόμαστε σε εμπειρία αυτή αφορά των πλούτο των γλωσσικών ερεθισμάτων που έχει ένα άτομο στο περιβάλλον που ζει, και η ατομική προσπάθεια αφορά τον προσωπικό αγώνα που κάνει κάποιος ομιλητής με σκοπό να κατακτήσει όσα περισσότερα επίπεδα και πλευρές της γλώσσας είναι δυνατόν. Για τους λόγους αυτούς είναι αναμενόμενο οι ομιλητές μια γλώσσας στην προσπάθειά τους να δραστηριοποιηθούν επικοινωνιακά και να παράγουν λόγο, θα κάνουν ορισμένα λάθη, τα οποία γίνονται στην προσπάθεια των ομιλητών για να κατακτήσουν περαιτέρω την γλώσσα (Μήτσης, 2019).

Στη γλώσσα, όπως και στους άλλους τομείς ανθρώπινης δραστηριότητας, γίνονται λάθη. Σημαντικό είναι να διευκρινίσουμε με βάση τον Μήτση (2019:182), ότι με τον όρο λάθος εννοούμε «γενικά κάθε απόκλιση από τους καθιερωμένους στη γλωσσική κοινότητα κανόνες λειτουργίας και χρήσης της γλώσσας». Τα γλωσσικά λάθη συνήθως εμφανίζονται από την μια υποχρεωτικά σε επίπεδο γλωσσικής χρήσης, ωστόσο είναι ενδείξεις παραβίασης κανόνων που αφορούν το εσωτερικό γλωσσικό σύστημα. Επειδή το εσωτερικό γλωσσικό σύστημα είναι συνώνυμο της γραμματικής άρα οποιοδήποτε λάθος γλωσσικό αποτελεί γραμματικό λάθος. Επιπλέον για την επιστήμη της γλώσσας τα λάθη δεν είναι μόνο αρνητικές εξελίξεις και δείγματα παρακμής της γλώσσας, αλλά είναι κάτι το φυσικό και οδηγούν στον «εσωτερικό κόσμο των ομιλητών», Η μελέτη των λαθών μας δίνει την δυνατότητα να σχηματίσουμε σαφείς αντιλήψεις για τον «τρόπο κατάκτησης και τον βαθμό αφομοίωσης των γλωσσικών στοιχείων», επίσης μας δίνουν πληροφορίες για τις ελλείψεις, τα κενά και για τα αίτια και τους μηχανισμούς που οδηγούν στην παραγωγή λαθών (Μήτσης, 2019:182). Σε συνέχεια των παραπάνω, οι ομιλητές δεν κατακτούν, τη γλώσσα με τον ίδιο βαθμό και στο ίδιο επίπεδο, η γνώση της γλώσσας διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο, και άρα τα λάθη που εμφανίζονται είναι διαφορετικά κάθε φορά. Όμως τα γλωσσικά λάθη, που εντοπίζονται κάθε φορά, παρατηρούν οι γλωσσολόγοι δεν είναι τυχαία αλλά έχουν ένα συστηματικό υπόβαθρο (Μήτσης, 2019).

Τα όρια των γλωσσικών λαθών είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με ένα μονοσήμαντο, απόλυτο τρόπο και για τον λόγο αυτό η γλωσσολογία δεν αντιμετωπίζει το λάθος ως κάτι αρνητικό αλλά ως ένα φαινόμενο λειτουργικό, ως μηχανισμό που είναι απαραίτητος προκειμένου να συμβεί η ανανέωση και η εξέλιξη της γλώσσας. Η παραβίαση ορισμένων βασικών συστηματικών αρχών και η υπέρβαση των ορίων εφαρμογής τους, η οποία γίνεται σε βαθμό που να προσβάλλει το γλωσσικό αίσθημα των ομιλητών, αποτελεί σε συγχρονικό επίπεδο γλωσσικό λάθος, ασχέτως αν στο μέλλον υπάρχει περίπτωση ενσωματώσεις των λαθών αυτών στον κορμό της γλώσσας (Μήτσης, 2019:183-184). Γενικώς τα λάθη στην αρχή εμφανίζονται σαν προτάσεις απλοποίησης επιμέρους δομών της γλώσσας, και σε περίπτωση που γίνουν ευρέως αποδεκτά, στην συνέχεια γίνεται χρήση αυτών ως παράλληλο υποσύστημα που τελικά μπορούν να καθιερωθούν ως μοναδικές δομές με το πέρασμα των χρόνων (Μήτσης, 2019:183).

Παρακάτω θα αναφερθούμε στις κατηγορίες των γλωσσικών λαθών, ωστόσο στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονίσουμε, ότι τα γλωσσικά λάθη οφείλονται τόσο στον ομιλητή όσο και στο σύστημα της γλώσσας. Ο ομιλητής κινείται στα όρια των γλωσσικών δυνατοτήτων του και στην προσπάθειά του να εισέλθει σε υποσυστήματα που δεν του είναι κατανοητά σε επαρκή βαθμό, καταλήγει να κάνει λάθη. Σε ότι αφορά το γλωσσικό σύστημα λόγω της πολυπλοκότητάς του, αυτό είναι αρκετά αδιαφανές και ασαφές, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν διλλήματα και προβληματισμοί και στους ικανούς ομιλητές της γλώσσας, το γλωσσικό αίσθημα των οποίων συχνά μεταβάλλεται. Γενικώς τα περισσότερα λάθη είναι αποτέλεσμα απλοποίησης κάποιας δομής (Μήτσης, 2019). Επομένως συμπεραίνουμε ότι τα γλωσσικά λάθη είναι κάτι φυσιολογικό και αναμενόμενο για μια γλώσσα, διότι προέρχονται από τους ομιλητές και από το σύστημα της γλώσσας.

Οι κατηγορίες των γλωσσικών λαθών και η ερμηνεία αυτών

Τα γλωσσικά λάθη, με βάση τους Θεωδοροπούλου-Παπαναστασίου (2001), χωρίζονται σε κατηγορίες, η κατηγορίες αυτές αφορούν τα λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα, τα λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας και τα λάθη που τη γραπτή μορφή της γλώσσας. Σε ότι αφορά τα λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα, αυτά μπορούν να διαχωριστούν σε α) λάθη που αφορούν το φωνητικό/φωνολογικό, όπως λάθη που αφορούν την προφορά μιας λέξης, β) λάθη που αφορούν το μορφολογικό επίπεδο, όπως η διατήρηση της εσωτερικής αύξησης σε τύπους της προστακτικής ή σε τύπους της γενικής, γ) λάθη που αφορούν το συντακτικό επίπεδο, δ) λάθη που αφορούν το σημασιολογικό επίπεδο και ε) λάθη που αφορούν το λεξιλογικό επίπεδο. Σε ότι αφορά τα γλωσσικά

λάθη σε μια προσπάθεια να γίνει ερμηνεία αυτών, και ειδικότερα των βασικών μηχανισμών, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με το φαινόμενο της αναλογίας. Ως αναλογία περιγράφεται το φαινόμενο κατά το οποίο σε ότι αφορά την γλώσσα ένα στοιχείο αυτής, και τροποποιείται με βάση τα γλωσσικά σχήματα που εντοπίζονται σε αυτή. Επίσης η παρετυμολογία ή αλλιώς και λαϊκή ετυμολογία όπως ονομάζεται, αποτελεί ένα από τους παράγοντες των λαθών που εμφανίζονται στο λεξιλόγιο. Ως παρετυμολογία ορίζεται το φαινόμενο στο οποίο ο ομιλητής προσπαθώντας να κάνει πιο οικεία μια λέξη σε αυτόν, ετυμολογεί μια λέξη με «λάθος τρόπο» σε μορφές που του είναι γνωστές, με αποτέλεσμα να προκύψει για αυτόν σημασιολογική διαφάνεια (Θεωδοροπούλου-Παπαναστασίου, 2001).

Σε ότι αφορά τα λάθη που έχουν σχέση με την χρήση της γλώσσας, σε αυτή εντάσσονται λάθη που εντοπίζονται στον προφορικό λόγο, και πιο σπάνια στον γραπτό λόγο, και για να κατανοηθούν αυτά είναι απαραίτητη η εμπλοκή κάποιων κοινωνικών παραγόντων, αυτό αφορά την αλληλεπίδραση πομπού και δέκτη. Τα λάθη αυτά οφείλονται στην άγνοια ανάμιξης στοιχείων ενός γένους/είδους με ένα άλλο, η ανάμειξη των επιπέδων ύφους και η παραβίαση κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς, οι οποίες γίνονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα. Σε ότι αφορά ειδικότερα την υπερδιόρθωση και τα λάθη σε αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ευθύνονται κοινωνικοί παράγοντες. Οι εκφορές αυτές στόχο έχουν, από την πλευρά του ομιλητή, να γίνει μια προσπάθεια για ένα πιο μορφωμένο (λόγιο ύφος), για να μετατρέψει τον λόγο του σε κάτι πιο κοινωνικά «ανώτερο». Επίσης στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και τα λάθη των νεών που είναι ηθελημένα (Θεωδοροπούλου-Παπαναστασίου, 2001).

Στα λάθη που αφορούν τον γραπτό λόγο μιας γλώσσας, αυτά αφορούν κυρίως ορθογραφικά λάθη, με τα οποία έχει ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό η διδασκαλία και ο χαρακτήρας τους, υπερτονίζεται συχνά. Η ορθογραφία αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο ο χρήστης της οποιασδήποτε γλώσσας θα πρέπει να εξασκηθεί. Σε ότι αφορά τα ορθογραφικά λάθη αυτά αφορούν την «ιστορική ορθογραφία» και είναι αποτέλεσμα της ατελούς εκμάθησης ή συνειδητής επιλογής παραβίασής των κανόνων που διέπουν μια γραπτή γλώσσα. Στην κατηγορία αυτή θα μπορούσαν επίσης να ενταχθούν λάθη που αφορούν την μεταβολή κάποιας έννοιας από την αμεσότητα του προφορικού λόγου στην εμμεσότητα του γραπτού λόγου. Δεν συμβαίνει δηλαδή η αναγκαία αφαίρεση των χαρακτηριστικών που αφορούν τον προφορικό λόγο, και την χρήση καταλλήλων χαρακτηριστικών στον γραπτό λόγο. Τα προβλήματα αυτά αφορούν την στίξη, την έλλειψη υπόταξης (Θεωδοροπούλου-Παπαναστασίου, 2001).

Συμπερασματικά, η διδακτική οφείλει να αντιμετωπίσει τα γλωσσικά λάθη, ειδικά αυτά που αφορούν την χρήση της γλώσσας και την γραπτή μορφή της γλώσσας. Η διδακτική πρέπει να κινηθεί προς την συμπλήρωση των όποιων ανεπαρκειών υπάρχουν. Σε ότι αφορά τα λάθη που έχουν σχέση με το γλωσσικό σύστημα, τα λάθη αυτά οφείλονται σε συγκεκριμένους μηχανισμούς της γλώσσας. Τα λάθη δεν προκύπτουν ανατιολόγητα, αλλά αφορούν και είναι στην βάση του μηχανισμού που αφορά την γλωσσική εξέλιξη και ειδικότερα την γλωσσική αλλαγή. Τα λάθη που αφορούν την γλώσσα είναι ενδείξεις που αποδεικνύουν την γλωσσική αλλαγή, η ποικιλία είναι μια προϋπόθεση της γλωσσικής αλλαγής. Αρχικά οι γλωσσικές μορφές που είναι μέρος της νόρμας ξεκίνησαν από γλωσσικά λάθη, έπειτα συνυπήρξαν με τους παλαιότερους τύπους και στην συνέχεια τελικά οι μορφές αυτές υπερίσχυαν. Βέβαια υπάρχει μια κινδυνολογία για τα γλωσσικά λάθη, η οποία μάλιστα καταλήγει σε καταστροφολογία. Ωστόσο, σε ότι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία τα λάθη θα πρέπει να αντιμετωπίζονται και να διορθώνονται. Η διδασκαλία οφείλει να έχει ένα ερμηνευτικό πνεύμα σε ότι αφορά τα γλωσσικά λάθη, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του λάθους (Θεωδοροπούλου-Παπαναστασίου, 2001).

Η διδακτική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους

Σε ότι αφορά τα γλωσσικά λάθη και την εμφάνιση αυτών, αυτά δεν αποτελούν πλέον ένα αρνητικό φαινόμενο, όμως το φαινόμενο αυτό είναι μια ευκαιρία για να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός απευθείας στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή. Τα γλωσσικά λάθη βοηθούν τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει μια σαφή αντίληψη για την μαθησιακή πορεία των μαθητών, την πρόοδο αλλά και τα κενά, τον βαθμό κατανόησης των γλωσσικών δομών, καθώς και τις στρατηγικές των μαθητών κατά την διαδικασία που έχει σκοπό την κατάκτηση της γνώσης (Μήτσης, 2004:177). Τα λάθη βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα όσα οι μαθητές ξέρουν, έχουν κατακτήσει και με όσα δεν έχουν κατακτήσει. Για τον παραπάνω λόγο τα λάθη των μαθητών σήμερα είναι κάτι το επιθυμητό και χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό, και χάρις σε αυτά οι εκπαιδευτικοί παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα και κινούνται προς την σωστή κατεύθυνση. Αν οι εκπαιδευτικοί αποτρέπουμε τους μαθητές από την πραγματοποίηση λαθών τότε δεν θα γνωρίζουμε τις ελλείψεις και τα κενά που έχουν αυτοί, δεν θα μπορούμε να αντιληφθούμε τις αδυναμίες τους (Μήτσης, 2004 και Μήτσης, 2019).

Μεγάλη σημασία έχει στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι τα λάθη σε ότι αφορά την γλώσσα τα κατηγοριοποιούμε πολύ γενικά σε δύο βασικές κατηγορίες, στα λάθη που αφορούν το περιεχόμενο και στα λάθη που αφορούν την μορφή. Όπως επισημαίνει ο Μήτσης (2004:177), «με τον όρο λάθη περιεχομένου εννοούμε τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο παραγόμενος λόγος πάσχει νοηματικά, ενώ είναι γραμματικά ορθός». Σε ότι αφορά τα λάθη που αφορούν την μορφή, τα λάθη μορφής, όπως αναφέρει ο Μήτσης (2004:178), «εννοούμε τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο χρήστης παραβιάζει συγκεκριμένες γραμματικο-συντακτικούς ή ορθογραφικούς κανόνες της γλώσσας». Τα λάθη σε ότι αφορά την κατηγορία αυτή χωρίζονται σε γραμματικά λάθη, συντακτικά και ορθογραφικά. Σε ότι αφορά τα γραμματικά λάθη αυτά έχουν σχέση με την κλίση και τις καταλήξεις των λέξεων. Σε ότι αφορά την συντακτικά λάθη, αυτά έχουν σχέση με την παράθεση των λέξεων στον λόγο. Τέλος σε ότι αφορά τα ορθογραφικά λάθη, αυτά είναι λάθη που έχουν σχέση με την ορθογραφία του θέματος των λέξεων (Μήτσης, 2004:178).

Γενικώς σε ότι αφορά την κατηγοριοποίηση των λαθών και την ερμηνεία των αιτιών που οδηγούν σε αυτές, τα δύο αυτά είναι απαραίτητα διότι βοηθούν στην αντιμετώπιση από την πλευρά των διδασκόντων των λαθών. Η κυριότερη διαδικασία σε ότι αφορά την αντιμετώπιση των λαθών παραμένει η διόρθωση, ωστόσο ο όρος αυτός δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται με την παραδοσιακή της έννοια. Με βάση την σύγχρονη διδακτική αντίληψη, η διόρθωση δεν θα πρέπει πλέον να εκλαμβάνεται ως σύγκριση της γλώσσας του μαθητή με την επίσημη μορφή της γλώσσας, ούτε ως αποκατάσταση όλων των λαθών που κάνουν οι μαθητές, και που η αποκατάσταση αυτή έχει ως σκοπό να επιτευχθεί η απόλυτη ορθογραφία (Μήτσης, 2004 και Μήτσης, 2019). Η διόρθωση σύμφωνα με τον Μήτσης (2004:178), «έχει σήμερα την έννοια μιας τεχνικής που εντάσσεται οργανικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποβλέπει στη συνεχή παροχή συνδρομής προς τους μαθητές με στόχο την απόκτηση, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερης ακρίβειας χρήση της γλώσσας, η οποία θα προχωρεί παράλληλα με τη βελτίωση της ικανότητας για ευχερή παραγωγή λόγου». Οι διορθωτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού γίνονται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης και προγραμματισμένης διδακτικής στρατηγικής και σκοπό έχει την ταχύτερη επίτευξη των στόχων διδασκαλίας (Μήτσης, 2004 και Μήτσης, 2019).

Ειδικότερα, σε ότι αφορά την διδακτική διαδικασία, αυτή έχει ως στόχο την ευχέρεια του λόγου και σε γενικές γραμμές την βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας. Όμως η προσοχή των μαθητών, αντιλαμβανόμεστε, δεν είναι δυνατόν να επικεντρώνεται και στα παραπάνω και στην μορφή της

γλώσσας. Αν ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα στον λόγο των μαθητών με σκοπό τη διόρθωση, αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα να χάνεται το προφορικό φορτίο και ειδικότερα η επικοινωνιακή αξία στον λόγο των μαθητών, και επιπλέον οι μαθητές αποθαρρύνονται να συμμετέχουν σε επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι αν έχουν ως σκοπό την απόκτηση ευχέρειας λόγου από τους μαθητές να μην διακόπτουν τους μαθητές και παρεμβαίνουν κάνοντας διορθωτικές παρεμβάσεις. Να αντιμετωπίζουν τους μαθητές σαν φυσιολογικούς ομιλητές. Η παρέμβαση κρίνεται απαραίτητη μόνο όταν το λάθος αλλοιώνει το νόημα του γλωσσικού μηνύματος, δηλαδή δυσκολεύει την επικοινωνία (Μήτσης, 2004). Σε ότι αφορά την αντιμετώπιση των λαθών στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, αυτό θα αναλυθεί πιο αναλυτικά με βάση την υφή και τις ιδιαιτερότητες του κάθε λόγου.

Σε ότι αφορά τον προφορικό λόγο και ειδικότερα την αντιμετώπιση των λαθών σε δραστηριότητες γλωσσικής ακρίβειας, οι τεχνικές είναι η αυτοδιόρθωση, η διόρθωση από τους συμμαθητές και η διόρθωση από τον διδάσκοντα. Η αυτοδιόρθωση θεωρείται απαραίτητη για λάθη τα οποία είναι αποτέλεσμα απροσεξίας, διότι οι μαθητές στην περίπτωση αυτή έχουν γνώση του σωστού και επομένως είναι σε θέση να κάνουν τη διόρθωση μόνη του. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να υποδεικνύει το λάθος και ο μαθητής πραγματοποιεί τις υπόλοιπες ενέργειες. Σε ότι αφορά την τεχνική αυτή, αυτή είναι αποτελεσματική διότι ο μαθητής προβληματίζεται σχετικά με τα λάθη του και συνήθως δεν καταφεύγει σε ίδια λάθη. Μια δεύτερη τεχνική, αυτή της διόρθωσης από τους συμμαθητές, ενδείκνυται για λάθη τα οποία έχουν τις ρίζες τους σε αναφομοιώτες γνώσεις ή σε παρανόηση κάποιας γλωσσικής αρχής. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής αδυνατεί να αντιληφθεί και να διορθώσει μόνος του το γλωσσικό λάθος. Σε ότι αφορά την τεχνική αυτή, ο εκπαιδευτικός ζητάει από κάποιον από τους συμμαθητές ενός μαθητή να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις και έπειτα ο μαθητής που έκανε το λάθος θα επαναλάβει το σωστό. Τα πλεονεκτήματα της τεχνικής αυτής είναι αρκετά, αρχικά όλοι οι μαθητές υποχρεώνονται να παρακολουθούν προσεκτικά τις απαντήσεις των συμμαθητών τους, διότι υπάρχει περίπτωση να τους ζητηθεί να παρέμβουν. Δεύτερον, ο εκπαιδευτικός εκτός από τον ερωτώμενο μαθητή μπορεί να ελέγξει και τους άλλους μαθητές ως προς τον βαθμό κατανόηση ενός συγκεκριμένου θέματος. Τέλος, μέσω της τεχνικής αυτής, εφόσον γίνει σωστή χρήση της, μπορεί να καλλιεργηθεί ένα πνεύμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών, διότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο κάθε ένας από αυτούς μπορεί να δώσει αλλά και να πάρει κάτι από τους συμμαθητές του (Μήτσης, 2004 και Μήτσης, 2019).

Μια τρίτη τεχνική είναι αυτή που αφορά την διόρθωση των λαθών από τον διδάσκοντα. Σε ότι αφορά την τεχνική αυτή τα λάθη αφορούν την ύλη ή φαινόμενα που δεν αφομοιώθηκαν από τους μαθητές σε επαρκές βαθμό. Σε ότι αφορά την περίπτωση αυτή, η διόρθωση δεν αφορά μόνο την αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό, αλλά περιέχει μια τροφοδοτική διαδικασία που όπως αναφέρει ο Μήτσης (2004:181) «παρέχει πληροφόρηση ικανή για τον εντοπισμό του λάθους και ταυτόχρονα θα εμπλέκει τον μαθητή σε δημιουργική διαδικασία παραγωγής του ορθού, με παράλληλη ενεργοποίηση ενός γόνιμου προβληματισμού πάνω στη γλώσσα». Για να επιτευχθεί το παραπάνω θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν επιμέρους τεχνικές και τρόποι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προς την κατεύθυνση αυτή. Αρχικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να επαναλαμβάνει τη φράση που είπε ο μαθητής και να σταματάει εκεί όπου ο μαθητής έκανε λάθος. Στο σημείο αυτό σταματά και περιμένει από τους μαθητές κοιτάζοντας προς αυτούς να δώσουν τη σωστή απάντηση ή τη δίνει ο ίδιος. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός μπορεί να επαναλαμβάνει τη φράση που ειπώθηκε από τον μαθητή, συμπεριλαμβανομένου και του λάθους, αλλά με τον ανάλογο μορφασμό και τη χροιά της φωνής του, τονίζει τη λανθασμένη λέξη ο εκπαιδευτικός και με τον τρόπο αυτό βοηθάει τον μαθητή να διορθώσει το λάθος του. Βέβαια σε μια άλλη περίπτωση, που η τάξη αδυνατεί να διορθώσει κάποιο λάθος, τότε ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την φράση έχοντας διορθώσει το λάθος και ζητάει από τους μαθητές να την επαναλάβουν και αυτοί. Μέσω της τεχνικής αυτής ο δάσκαλος δείχνει το λάθος και οδηγεί στην άμεση διόρθωση αυτού. Μπορεί να χρειαστεί η χρήση κάποιου είδους μεταγλώσσας, στην περίπτωση αυτή θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψιν την ηλικία, το επίπεδο των μαθητών καθώς και τις δυνατότητες και τις γνώσεις που έχουν για την μητρική γλώσσα (Μήτσης, 2004).

Σε ότι αφορά την αντιμετώπιση των λαθών σε δραστηριότητες ευχέρειας λόγου στο προφορικό λόγο, όταν οι δραστηριότητες αφορούν τον τομέα ευχερούς παραγωγής λόγου, μας απασχολεί στο σημείο αυτό η χρήση της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας. Αν οι παρεμβάσεις θεωρούνται γενικώς ως μη αποδεκτές, υπάρχουν κάποιες τεχνικές που βοηθούν στη βελτίωση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Οι τεχνικές αυτές είναι η μεταγενέστερη διόρθωση και η διόρθωση με φυσική συζήτηση. Η μεταγενέστερη διόρθωση αφορά περιπτώσεις που οι μαθητές συζητούν με φυσιολογικό τρόπο και μπορεί να εκτελούν διάφορες ασκήσεις με σκοπό την επικοινωνιακή ικανότητα σε ότι αφορά την μητρική γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός στην τεχνική αυτή δεν διακόπτει την ροή της συζήτησης των μαθητών, αλλά σημειώνει και ιεραρχεί τα λάθη και σε άλλο χρόνο τα επισημαίνει και ασχολείται με αυτά. Σε δραστηριότητες που αφορούν την ευχέρεια λόγου, η άμεση διορθωτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη μόνο αν το λάθος αλλοιώνει το γλωσσικό μήνυμα και δυσκολεύει την επικοινωνία. Σε ότι αφορά την διόρθωση με φυσική συζήτηση, επισημαίνουμε ότι η αυθόρμητη

συζήτηση αποτελεί μια αυθεντική επικοινωνιακή δραστηριότητα, και δεν είναι ορθό κατά την διάρκειά της να πραγματοποιούνται διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρεμβαίνει εμμέσως με υποδείξεις, προσπαθώντας να οδηγήσει τους μαθητές προς τη σωστή διατύπωση, αυτό όμως συμβαίνει χωρίς να διαταράσσεται η επικοινωνία, και συγκεκριμένα η φυσικότητα αυτής. Αυτό μπορεί να γίνει με σκόπιμη επανάληψη της λανθασμένης λέξης και αναδιατυπώνεται σωστά από τον εκπαιδευτικό. Ένας άλλος τρόπος είναι η παροχή της βοήθειας που είναι απαραίτητη για τους μαθητές που δεν μπορούν να θυμηθούν ή δεν γνωρίζουν ένα γλωσσικό στοιχείο (Μήτσης, 2004 και Μήτσης, 2019).

Στον γραπτό λόγο η διόρθωση των λαθών έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να κινούνται αποτελεσματικά στο επίπεδο του προφορικού λόγου. Με βάση την παραδοσιακή τεχνική, ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα γραπτά των μαθητών, επισημαίνοντας τα λάθη τους στο σπίτι του και επιστρέφει την άλλη μέρα στην τάξη χωρίς να εξηγήσει σε κάθε μαθητή τα λάθη του και να δώσει διασαφηνίσεις. Η τεχνική αυτή δεν είναι χρονοβόρα και είναι εύκολη. Αντίθετα η σύγχρονη διδακτική αντίληψη επισημαίνει ότι ο μαθητής καλό είναι να έχει ενεργή συμμετοχή στην διόρθωση των λαθών, να αυτενεργεί και να προβληματίζεται αυτός με τρόπο που θα τον βοηθά στο να βελτιώσει την γλωσσική του ικανότητα. Για να μπορέσει να γίνει αυτό είναι καλό ο εκπαιδευτικός να μην προχωρά στην διόρθωση των λαθών, αλλά να αναθέτει στον ίδιο τον μαθητή να εντοπίσει και να προχωρήσει στην διόρθωση των λαθών. Ένα από τα προβλήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς είναι αν θα πρέπει να επισημαίνουν στο γραπτό του κάθε μαθητή τα λάθη, ή κάποια από αυτά, και αν επισημάνουν κάποια, ποια θα είναι αυτά. Ο προβληματισμός αυτός προκύπτει διότι ένας μαθητής που θα δει στο γραπτό του πολλές επισημάνσεις λαθών θα του δημιουργηθούν ψυχολογικά προβλήματα και θα έχει δισταγμούς στο μέλλον, όταν γράφει κάποιο κείμενο. Αν το δούμε όμως και από παιδαγωγικής και γλωσσολογικής απόψεως δεν έχει να κερδίσει κάτι ένας εκπαιδευτικός που θα επισημάνει όλα τα λάθη στο γραπτό του μαθητή, οπότε θα πρέπει να κρίνει και να επισημάνει κάποια από αυτά (Μήτσης, 2004 και Μήτσης, 2019).

Με βάση την θεωρία της σταδιακής κατάκτησης του γλωσσικού συστήματος, η όποια βελτίωση ή πρόοδος που συμβαίνει στην γλωσσική ικανότητα του μαθητή δεν είναι αποτέλεσμα της διόρθωσης των μεμονωμένων λαθών ή της επισημάνσεις ατομικών στοιχείων και τύπων. Με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις, μια σωστή διδασκαλία είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης συνθετότερων στρατηγικών που όπως επισημαίνει ο Μήτσης (2004:185), «αποβλέπουν στην αναδόμηση και την αναπροσαρμογή

επιμέρους υποσυστημάτων ή και ολόκληρου του εσωτερικευμένου γλωσσικού συστήματος το οποίο και αποτελεί τον μηχανισμό της γλωσσικής παραγωγής του ατόμου σε κάθε στάδιο κατάκτησης της γλώσσας». Σε ότι αφορά την επισήμανση των λαθών από τους εκπαιδευτικούς, που αναφέραμε παραπάνω, αυτός θα πρέπει να κάνει συστηματοποίηση και ομαδοποίηση των λαθών. Η επιλογή δεν θα πρέπει να είναι τυχαία αλλά σκόπιμη. Τα λάθη που επισημαίνονται δεν θα πρέπει να είναι τυχαία αλλά να αφορούν μια συστηματική κατηγορία, υπάγονται δηλαδή σε μια αρχή την οποία θα πρέπει οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν και να εσωτερικεύσουν, με σκοπό να βελτιώσουν ένα τμήμα του γραμματικού μηχανισμού που κατέχουν (Μήτσης, 2004 και Μήτσης, 2019).

Επιπλέον τακτικές διόρθωσης λαθών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι η διόρθωση των γραπτών ανά ζεύγη μαθητών, η διόρθωση γραπτών ανά ομάδες, η διόρθωση γραπτού στην ολομέλεια της τάξης και η αναγραφή στον πίνακα της τάξης φράσεων, προτάσεων ή τμημάτων του γραπτού λόγου που περιέχουν λάθη και η διόρθωσή τους από ομάδες της τάξης ή και από όλη την τάξη. Η διόρθωση των γραπτών ανά ζεύγη αφορά την περίπτωση που οι μαθητές σε ζευγάρια(δηλαδή με τον διπλανό τους), διορθώνουν ο ένα το γραπτό του άλλου. Σε ότι αφορά την διόρθωση γραπτών ανά ομάδες, στην περίπτωση αυτή, γίνεται από τον εκπαιδευτικό χωρισμός της τάξης σε ομάδες και η κάθε ομάδα διορθώνει συλλογικά τα γραπτά μια άλλης ομάδας της τάξης. Στην τρίτη περίπτωση της διόρθωσης του γραπτού από ολόκληρη την τάξη, η τεχνική αυτή αφορά το μοίρασμα σε όλους τους μαθητές ενός γραπτού, το οποίο είναι φωτοτυπημένο, και έπειτα γίνεται διόρθωση αυτού από όλη την τάξη. Τα γραπτά το οποίο θα μοιραστεί για να διορθωθεί επιλέγεται για κάποιους λόγους και είναι ανώνυμο, αν είναι δυνατόν να μην ανήκει σε μαθητή της τάξης. Τέλος, η αναγραφή τον πίνακα της τάξης φράσεων, προτάσεων ή τμημάτων του γραπτού λόγου που περιέχει λάθη και η διόρθωσή τους από ομάδες της τάξης ή και από όλη την τάξη, σε ότι αφορά την τακτική αυτή, τα λάθη θα πρέπει να αφορούν κάποια κατηγορία ή κάποια φαινόμενα λαθών που οι μαθητές δεν τα έχουν κατανοήσει πλήρως (Μήτσης, 2004).

Βέβαια για να είναι επιτυχής η τεχνική της διόρθωσης, απαραίτητο είναι να υπάρχει ενεργό συμμετοχή των μαθητών, και με τον τρόπο αυτό η διόρθωση γίνεται μια ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική διαδικασία. Με την ενεργό συμμετοχή κεντρίζεται το ενδιαφέρον του μαθητή, και αναπτύσσεται ένας προβληματισμός και οξύνεται το γλωσσικό αισθητήριο αυτών. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός με την εφαρμογή των σύγχρονων διαδικασιών ωφελείται διότι γνωρίζει τις δυσκολίες και τα λάθη των μαθητών του και η πληροφόρηση αυτή τον βοηθά να πραγματοποιήσει τις αναγκαίες βελτιώσεις την

διδασκαλία του, αλλά και προχωρά σε τροποποιήσεις και αναθεωρήσεις αυτής με σκοπό να την προσαρμόσει στις ανάγκες της τάξης του. Η επιλογή μια συγκεκριμένης κάθε φορά τεχνικής διόρθωσης, με βάση τα προβλήματα που εντοπίζονται, είναι άμεσα εξαρτώμενη από τον χρόνο και τις απαιτήσεις μίας τάξης. Η διόρθωση των λαθών αποτελεί μια σημαντική και αναπόσπαστη διαδικασία της διδασκαλίας, και για τον λόγο αυτό θα πρέπει η διόρθωση να πραγματοποιείται με προσοχή και αρκετή περίσκεψη (Μήτσης, 2019).

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές του να κατανοήσουν, ότι τα λάθη δεν είναι κάτι απαγορευτικό και κακό, αλλά είναι κάτι που βοηθά αυτούς στην βελτίωση και την εσωτερίκευση αρχών της γλώσσας. Οι μαθητές για τους παραπάνω λόγους δεν θα πρέπει να φοβούνται να λάβουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία και να πραγματοποιήσουν πιθανά λάθη. Ο εκπαιδευτικός μέσω της καλλιέργειας στην τάξη κλίματος βεβαιότητας, συνεργασίας και αλληλοσεβασμού, έτσι ώστε οι μαθητές να δημιουργήσουν μια άνεση και να μην έχουν φοβίες για να συμμετέχουν στο μάθημα μέσα στην τάξη, θα καταφέρει τα παραπάνω, δηλαδή να μην φοβούνται οι μαθητές το λάθος. Κάθε διορθωτική παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό οφείλει να γίνεται με διακριτικό, λεπτό και παιδαγωγικά αποδεκτό τρόπο, με σκοπό να καταφέρει ο εκπαιδευτικός τον στόχο του που είναι η κατάκτηση της Ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές.

Κεφάλαιο πέμπτο: Η γλωσσική κατανόηση

Όπως επισημαίνει η Πολυχρόνη (2011:107), «μία από τις βασικές συνιστώσες της αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας είναι η κατανόηση του γραπτού λόγου. Αυτό άλλωστε αποτελεί και το ζητούμενο της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς μέσω της κατανόησης του γραπτού και του προφορικού λόγου συντελείται η μάθηση». Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία που σκοπό έχει την επίλυση προβλημάτων και αφού γίνει αυτό, έπειτα την εξαγωγή μηνύματος «που βελτιώνεται σταδιακά με την αυξανόμενη εμπειρία» (Πολυχρόνη, 2011:107). Για να επιτευχθεί από κάποιον αναγνώστη η αναγνωστική κατανόηση, θα πρέπει πλην των βασικών γνωστικών και μαθησιακών δεξιοτήτων, όπως η αποκωδικοποίηση, να έχουν αυτοί και δεξιότητες της ανώτερης τάξης. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, καθώς και την χρήση τόσο γνωστικών όσο και μεταγνωστικών στρατηγικών. Επίσης για να κατανοηθεί ένα κείμενο και για να επιτευχθεί η μάθηση γενικότερα, είναι απαραίτητο το ενεργό ενδιαφέρον για το έργο και η επιμονή στα υψηλά επίπεδα προσωπικών κινήτρων (Πολυχρόνη, 2011).

Σε ότι αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική κατανόηση, ο αναγνώστης για να κατανοήσει κάτι επαρκώς απαιτείται να υπάρχουν σε αυτούς γνωστικές δεξιότητες, όπως είναι η προσοχή, η μνήμη, η κριτική ικανότητα, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων αλλά και κίνητρα. Επίσης σημαντικό είναι να υπάρχουν τόσο ενδιαφέρον για το προς κατανόηση κείμενο, όσο και αναγνωστική αυτοαποτελεσματικότητα και γνώση του λεξιλογίου, του θεματικού πεδίου, γλωσσολογική γνώση και γνώση κάποιων συγκεκριμένων στρατηγικών κατανόησης. Σε ότι αφορά την διαδικασία ανάγνωσης ορισμένα χαρακτηριστικά του αναγνώστη μεταβάλλονται. Σχετικά με το λεξιλόγιο και τον ρόλο αυτού, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι στον τομέα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι σε κάθε περίπτωση η γνώση που αφορά της λέξεις που διαβάζονται αποτελεί προϋπόθεση για να προσεγγίσει κανείς τη νόηση ακόμη και του πιο απλού κειμένου. Σε ότι αφορά το λεξιλόγιο, αποτελεί τον δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα στον οποίο στηρίζεται η διδασκαλία της κατανόησης (Πολυχρόνη, 2011).

Ο αναγνώστης έχει προϋπάρχουσες γνώσεις, κάθε φορά που κάποιος έρχεται σε επαφή με ένα κείμενο, τότε ενεργοποιούνται σε αυτόν οι προϋπάρχουσες γνώσεις που έχει και βρίσκονται αποθηκευμένες στην μακρόχρονη μνήμη αυτού, με σκοπό να γίνει επεξεργασία και να κατανοηθεί καλύτερα αυτό

που διαβάζει ο αναγνώστης. Σε ότι αφορά τις γνώσεις αυτές, με την εμπειρία και την μάθηση αυξάνονται συνεχώς, και επίσης θέτουν τις προϋποθέσεις και προσφέρουν ένα κατάλληλο πλαίσιο για να δεχθεί ο αναγνώστης τα νέα στοιχεία που παρέχει το κείμενο. Σε περίπτωση που η βάση αυτή είναι ελλιπής, τα νέα δεδομένα δεν έχουν καμία δομή υποδοχής για να «ερμηνευτούν και να ενσωματωθούν, με αποτέλεσμα η κατανόηση να γίνεται αποσπασματικά» (Πολυχρόνη, 2011:111).

Η γλωσσική κατανόηση και η ορθογραφία

Η ορθογραφία δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία, αλλά είναι μια απαιτητική και αρκετά σύνθετη δεξιότητα, και η κατάκτησή της προϋποθέτει μια σειρά από δεξιότητες που μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με την κάθε γλώσσα. Βασικές προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η ορθογραφική ικανότητα είναι η φωνολογική επίγνωση, η γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου και η αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων. Σε ότι αφορά την φωνολογική επίγνωση, αυτή αφορά την συνειδητοποίηση ότι η γλώσσα βασίζεται σε μικρότερες μονάδες και την ικανότητα χειρισμού αυτών σε επίπεδο προφορικού λόγου. Η αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων, είναι ένα στοιχείο το οποίο από γλώσσα σε γλώσσα διαφέρει σε ότι αφορά το βαθμό πολυπλοκότητας και συνέπειας και είναι σημαντική σε ότι αφορά το ρυθμό εκμάθησης της ορθογραφίας. Επίσης σε ότι αφορά την ορθογραφία απαραίτητες για τον ικανό ορθογράφο είναι η ορθογραφική γνώση, η μορφολογική επίγνωση αλλά και η σημασιολογική γνώση και η διαμόρφωση νοητικών ορθογραφικών εικόνων (Πολυχρόνη, 2011:114-115).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Ehri (2005) (στο Πολυχρόνη, 2011:115), τα παιδιά από ένα στάδιο που ονομάζεται προαλφαβητικό στάδιο και στην συνέχεια προχωρούν στο μερικώς αλφαβητικό στάδιο, στην συνέχεια στο πλήρως αλφαβητικό και τέλος στο εδραιωμένο αλφαβητικό στάδιο. Για να αναπτυχθεί η ορθογραφική ικανότητα απαραίτητη είναι η γνώση του αλφαβητικού συστήματος, ενώ σε μεταγενέστερα στάδια η ορθογραφία βοηθάει στη βελτίωση της ανάγνωσης, με την ενδυνάμωση της κατανόησης της αλφαβητικής αρχής και την οπτική αναγνώριση των λέξεων. Το αναπτυσσόμενο άτομο δεν είναι ταυτόχρονα στο ίδιο στάδιο τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία, αλλά η εξέλιξη του σταδίου σε ένα από τους δυο τομείς, συμβάλει και στην εξέλιξη του άλλου τομέα. Η ανάγκη του παιδιού για να γράψει τις λέξεις είναι αυτή που τον κινητοποιεί στο να προχωρήσει στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης, δηλαδή στο αλφαβητικό στάδιο της ανάγνωσης. Σε ότι αφορά το

ορθογραφικό στάδιο , η αναγνωστική ικανότητα είναι αυτή που προηγείται και βοηθά στην εξέλιξη της ορθογραφικής ικανότητας. Κατά τα την ανάγνωση ο μαθητής δημιουργεί νοητικές εικόνες των γραπτών λέξεων στο μυαλό του, οι εικόνες αυτές ονομάζονται ορθογραφικές αναπαραστάσεις. Οι αναπαραστάσεις αυτές αποτελούν το ορθογραφικό λεξικό, που υποστηρίζει τους μαθητές κατά τις διαδικασίες της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Πολυχρόνη, 2011:116).

Γλωσσική κατανόηση και γραπτός λόγος

Σε ότι αφορά την γραπτή έκφραση, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι δεν είναι μια απλή διαδικασία, όπως επισημαίνει η Παντελιάδου (2011) (στο Πολυχρόνη, 2011:116), η γραπτή έκφραση αποτελεί ένα σύνθετο έργο, το οποίο προϋποθέτει αρκετές δεξιότητες και γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες συγκεντρώνονται στον ρόλο του συγγραφέα και του γραμματέα. Σε ότι αφορά τους συγγραφείς, αυτοί οφείλουν να επισημάνουν τη φύση, την επικοινωνιακή λειτουργία και τον σκοπό του κειμένου που είναι σε θέση να γράψουν, επίσης οφείλουν να έχουν στο νου τους μια εικόνα των προσδοκιών αλλά και των χαρακτηριστικών του αναγνώστη, να είναι σε θέση τόσο να οργανώνουν όσο και να αναπροσαρμόζουν το κείμενό τους με σκοπό να έχει το κείμενό τους συνοχή, για να γίνεται κατανοητό (Πολυχρόνη, 2011). Γίνεται αντιληπτό ότι η γραπτή έκφραση όπως συμπεραίνουμε με βάση τα όσα αναφέραμε, αποτελεί μια αρκετά σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία και ο συγγραφέας ενός κειμένου οφείλει να λαμβάνει αρκετές παραμέτρους υπόψιν του κατά την συγγραφή ενός κειμένου, και να είναι σε θέση να τροποποιεί και να αναπροσαρμόζει το κείμενό του.

Σε ότι αφορά την συγγραφή, αυτή προϋποθέτει σύμφωνα με τους Alamargot και Chanquoy (2001) (στο Πολυχρόνη, 2011:116), α) την εννοιολογική γνώση για τον κάθε τομέα, β) τη γλωσσολογική γνώση, όπως τους κανόνες, το λεξιλόγιο κ.α. γ) την πραγματολογική γνώση, η οποία μας επιτρέπει να πραγματοποιούμε τόσο γλωσσολογικές όσο και εκφραστικές προσαρμογές, δ) την διαδικαστική γνώση, η οποία αφορά τον συνδυασμό γνώσεων σε όλη την πορεία της συγγραφής ενός κειμένου. Επίσης οι Singer και Bashir (2006) (Πολυχρόνη, 2011:116), επισημαίνουν ότι η συγγραφή είναι μια δραστηριότητα η οποία εξαρτάται από εκτελεστικές και αυτορυθμιστικές λειτουργίες. Επομένως ο συγγραφέας θα πρέπει να διαθέτει τόσο την εννοιολογική, όσο και την γλωσσολογική, πραγματολογική και διαδικαστική γνώση προκειμένου να συγγράψει ένα κείμενο με επιτυχία. Η συγγραφή συμπεραίνουμε, όπως επισημάναμε και παραπάνω και το αντιλαμβανόμαστε και εδώ, αποτελεί μια αρκετά πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία.

Σχετικά με την παραγωγή κειμένου έχουν εκφραστεί αρκετές απόψεις και υπάρχουν αρκετά ψυχολογικά μοντέλα που αφορούν τον γραπτό λόγο, και ειδικότερα την παραγωγή γραπτού λόγου. Με βάση τους Hayes και Flower (1980) (στο Πολυχρόνη, 2011:117), σε ότι αφορά την παραγωγή γραπτού κειμένου, αυτοί την παρομοιάζουν με ένα πρόβλημα. Το μοντέλο αυτό χωρίζεται σε τρεις βασικές διαστάσεις. Το περιβάλλον του έργου, που είναι η πρώτη, περιλαμβάνει τα στοιχεία του «προβλήματος», πρώτον την κατάσταση του προβλήματος, που έχει σχέση με την αναγκαιότητα, τον αντικειμενικό σκοπό της συγγραφής και το ακροατήριο που απευθύνεται ο συγγραφέας και άλλες παραμέτρους, δεύτερον τους σκοπούς του συγγραφέα, που αφορά το μήνυμα που θέλει να «περάσει» ο συγγραφέας και την επιλογή του στυλ γραφής. Η δεύτερη διάσταση αφορά τη μακροπρόθεσμη μνήμη του συγγραφέα, έχει σχέση με τις στρατηγικές και τις γνώσεις που έχει ο συγγραφέας και που θα τις χρησιμοποιήσει για την συγγραφή του θέματος, το οποίο θα πραγματευτεί. Μια τρίτη διάσταση αφορά την διαδικασία της γραφής, δηλαδή την διαδικασία της παραγωγής, και αυτή εξελίσσεται στα στάδια του σχεδιασμού, της καταγραφής και της ανασκόπησης. Στο στάδιο αυτό συμβαίνουν επίσης οι διεργασίες της αποτίμησης, που αφορά την αξιολόγηση του προϊόντος, και της αναθεώρησης, που γίνεται μέσω των απαραίτητων τροποποιήσεων (Πολυχρόνη, 2011:117).

Μια άλλη άποψη σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου εκφράστηκε από δύο άλλους επιστήμονες. Οι Bereiter και Scardamalia (1987) (στο Πολυχρόνη, 2011:117), με σκοπό να υποστηρίξουν την διαφορά που υπάρχει μεταξύ των «ώριμων» και «ανώριμων» συγγραφέων, εξέφρασαν το διπλό μοντέλο. Οι συγγραφείς αυτοί επέλεξαν τους συγκεκριμένους όρους προσδίδοντας ένα αναπτυξιακό χαρακτήρα στο μοντέλο τους, διότι με βάση αυτό στα πλαίσια της κάθε αναπτυξιακής ομάδας είναι δυνατόν να υπάρχουν άτομα με διαβαθμισμένη συγγραφική ικανότητα. Σε ότι αφορά τους ανώριμους συγγραφείς, αυτοί λειτουργούν με βάση το μοντέλο της έκθεσης της γνώσης, στο οποίο η παραγωγή του γραπτού κειμένου στηρίζεται στην αποθηκευμένη γνώση με σκοπό το περιεχόμενο του θέματος, αλλά και τη δομή που θα έχει το συγκεκριμένο είδος κειμένου. Στο δεύτερο μοντέλο, αυτό του μετασχηματισμού της γνώσης, έχει ως βάση του το προηγούμενο μοντέλο, όμως αυτό εντάσσεται σε ένα πιο σύνθετο πλαίσιο σε ότι αφορά την διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό λειτουργεί ο «ώριμος» συγγραφέας. Βέβαια άλλοι μελετητές προτείνουν και μια τρίτη φάση, στην οποία η συγγραφή είναι ακόμη πιο επεξεργασμένη, διότι λαμβάνεται υπόψιν και ο αναγνώστης (Kellogg,2008) (στο Πολυχρόνη, 2011:118).

Με βάση τα παραπάνω μοντέλα που αφορούν το συγγραφικό έργο, το συγγραφικό έργο είναι μια διαδικασία που αφορά την επίλυση ενός προβλήματος, και υπάρχουν διάφορα στάδια που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και απαιτείται από τον συγγραφέα συντονισμός και έλεγχος αυτών. Αντιλαμβανόμαστε επομένως, σε ότι αφορά την συγγραφή ενός κειμένου, ότι αυτή πρόκειται για μια πολύπλοκη και αρκετά δύσκολη διαδικασία. Όπως αναφέρουν οι Graham, Harris και MacAthut (2004) (στο Πολυχρόνη, 2011:118), σε ότι αφορά την αναπτυξιακή πορεία της συγγραφικής ικανότητας, αυτή είναι αποτέλεσμα των αλλαγών που συμβαίνουν στη γνώση, τις στρατηγικές, τις δεξιότητες, τις προθέσεις και την αυτορρύθμιση του συγγραφέα, που στην περίπτωσή μας είναι ο μαθητής.

Κεφάλαιο έκτο: Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Στην ενότητα αυτή θα γίνει αναφορά στο ερευνητικό κομμάτι που αφορά την παρούσα εργασία. Στα πλαίσια της πτυχιακής αυτής εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα σε σχολεία. Θα γίνει αναφορά στην μεθοδολογία, στους σκοπούς και στα ερευνητικά ερωτήματα που δίνουν τις κατευθύνσεις σχετικά με αυτά που καλείται να αναζητήσει και να διερευνήσει μια έρευνα.

Το θέμα της παρούσας έρευνας αφορά την ύπαρξη του μορφήματος της δοτικής -ω στην Νέα Ελληνική Γλώσσα, και την κατανόηση και τα λάθη σχετικά με αυτό από παιδιά και εφήβους 10-15 ετών. Σε προηγούμενα κεφάλαια έγινε αναφορά στο λόγιο στοιχείο και πως αυτό εντοπίζεται στην Νέα Ελληνική Γλώσσα, στη γλωσσική αλλαγή, αλλά και στην κατανόηση. Η εργασία αυτή και η έρευνα οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα για το θέμα της εργασίας, και κρινόταν απαραίτητο να διερευνηθεί προκειμένου να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα σχετικά με το λόγιο στοιχείο στην Νέα Ελληνική Γλώσσα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, αλλά και για την γλωσσική αλλαγή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

- Δυσκολεύονται οι μαθητές στο να τα ορθογραφήσουν σωστά τα λόγια στοιχεία που υπάρχουν στη Νέα Ελληνική Γλώσσα, όπως τα δοτικής πτώσεως μέσω και λόγω;
- Ορθογραφούν σωστά οι μαθητές τις λέξεις μέσω-μέσο και λόγω-λόγο;
- Κατανοούν οι μαθητές γιατί η κατάληξη των μέσω και λόγω είναι σε -ω(ωμέγα);
- Τα παιδιά ηλικίας 10-15 ετών πόσο συχνά κάνουν λάθος στην κατάληξη της δοτικής -ω στις λέξεις της νέας ελληνικής γλώσσας όπου χρησιμοποιείται;
- Υπάρχει περίπτωση γλωσσικής αλλαγής στους τύπους λόγω και μέσω;

Κεφάλαιο έβδομο: Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας

Πριν γίνει οποιαδήποτε ανάλυση σε ότι αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας, σημαντικό είναι να γίνει αναφορά στα βασικά μέρη της έρευνας. Τα βασικά μέρη μιας έρευνας είναι το δείγμα της έρευνας και τα εργαλεία έρευνας και συλλογής των δεδομένων.

Το δείγμα της έρευνας είναι μαθητές Δημοτικών σχολείων και Γυμνασίων της Μαγνησίας. Συγκεκριμένα αφορά μαθητές δύο Δημοτικών σχολείων και δύο Γυμνασίων. Σε ότι αφορά το πλήθος των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 72 (εβδομήντα δύο) μαθητές, 39 (τριάντα εννιά) μαθητές Δημοτικού και 33 (τριάντα τρεις) μαθητές Γυμνασίου. Πρόκειται για μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού και της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου. Τα σχολεία τα οποία συμμετείχαν στην έρευνά μου είναι το 10^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου, το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Αλμυρού, το 2^ο Γυμνάσιο Αλμυρού και το 1^ο Γυμνάσιο Αλμυρού.

Τα εργαλεία έρευνας και συλλογής δεδομένων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα της εργασίας αυτής είναι μια μικρό-έρευνα με την μορφή γραπτών δοκιμασιών, στο οποίο στο πρώτο μέρος οι μαθητές συμμετείχαν σε μια γραπτή δοκιμασία γράφοντας δύο μικρά κείμενα τα οποία τους υπαγορεύτηκαν και σε ένα δεύτερο μέρος απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν ένα κείμενο που περιέχονταν σε αυτό (Βλ. Παράρτημα 1). Επίσης κάποιοι από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να λάβουν μέρος σε μια ατομική συνέντευξη απαντώντας σε ερωτήσεις που τους έγιναν σχετικά με το θέμα της έρευνας.

Τρόπος επιλογής των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα

Η επιλογή του 10^{ου} Δημοτικού Σχολείου του Βόλου έγινε διότι το σχολείο αυτό είναι ένα από τα σχολεία τα οποία υποδέχονται φοιτητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για να πραγματοποιήσουν την σχολική πρακτική άσκησή τους και για τον λόγο αυτό ο ερευνητής γνώριζε την Διευθύντρια του συγκεκριμένου σχολείου. Από το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε να συμμετέχουν στην έρευνα και

τα δύο τμήματα της Ε΄ Δημοτικού που διαθέτει το συγκεκριμένο σχολείο. Η επιλογή του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αλμυρού έγινε διότι ο φοιτητής-ερευνητής γνώριζε τις δύο εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων της Ε΄ Δημοτικού του συγκεκριμένου σχολείου και για τον λόγο αυτό ζήτησε άδεια και ενημέρωσε την Διευθύντρια του συγκεκριμένου σχολείου, ο οποίος πρόθυμα δέχθηκε την υλοποίηση της έρευνας και διευκόλυνε τον ερευνητή κατά την υλοποίηση της έρευνας στο σχολείο που διευθύνει. Σε ότι αφορά την επιλογή των δύο Γυμνασίων που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή έγινε από τον ερευνητή λόγω της πρόσβασης που είχε στα συγκεκριμένα δύο σχολεία ο ερευνητής. Σε ότι αφορά το 1^ο Γυμνάσιο Αλμυρού ο ερευνητής το επέλεξε διότι γνωρίζει τον Διευθυντή του σχολείου αυτού. Σε ότι αφορά το 2^ο Γυμνάσιο Αλμυρού ο ερευνητής ενημέρωσε τον Διευθυντή και την Υποδιευθύντρια του σχολείου αυτού για την έρευνα του και τους τρόπους εφαρμογής της και του δόθηκε με προθυμία η δυνατότητα υλοποίησης της έρευνάς του στο συγκεκριμένο σχολείο.

Η επιλογή του δείγματος των μαθητών της τάξης έγινε ενημερώνοντας όλους τους μαθητές της Ε΄ τάξης και των δύο Δημοτικών σχολείων σχετικά με την έρευνα και την δυνατότητα συμμετοχής τους σε αυτή. Σε ότι αφορά τα δύο Γυμνάσια η επιλογή έγινε τυχαία. Επιλέχθηκαν μαθητές και στα δύο σχολεία με τυχαίο τρόπο και προέρχονταν και από τα τρία τμήματα της Γ΄ τάξης των συγκεκριμένων δύο σχολείων οι οποίοι συμμετείχαν εκούσια και έχοντας πρώτα ενημερωθεί σχετικά με την έρευνα και τους τρόπους υλοποίησης αυτής.

Από όλα τα σχολεία επιλέχθηκαν τυχαία τρεις μαθητές με τους οποίους ο ερευνητής συνομίλησε και πήρε συνέντευξη από αυτούς. Η συνέντευξη ήταν ημι-δομημένη και οι ερωτήσεις που τους έγιναν είχαν προετοιμαστεί από τον ερευνητή και ήταν κοινές και τους τρεις συμμετέχοντες.

Σε ότι αφορά την συνεργασία με τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν εξαιρετική κάτι που είχε σαν αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα. Ο χρόνος υλοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας είναι μια εβδομάδα και ο ερευνητής την μια αυτή εβδομάδα επισκέφτηκε και τα τέσσερα παραπάνω σχολεία. Η έρευνα υλοποιήθηκε τον Μάιο του έτος 2022.

Ζητήματα Δεοντολογίας της έρευνας

Σε ότι αφορά τα ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας, ο ερευνητής φρόντισε να τα τηρήσει. Στα πλαίσια της έρευνας για λόγους δεοντολογίας ο ερευνητής ζήτησε άδεια για να εκπονήσει έρευνα από την Συνέλευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Μεγάλης σημασίας ζήτημα αποτελεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Λόγω αυτού, ο ερευνητής δεσμεύτηκε ότι ενώ θα έχει όλα τα απαραίτητα, για την διεκπεραίωση της έρευνας, στοιχεία των μαθητών, οι ταυτότητες και τα προσωπικά τους στοιχεία δεν θα γνωστοποιηθούν και δεν θα περιλαμβάνονται σε κανένα στάδιο της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπλέον, σημαντικό παράγοντα αποτελεί το νεαρό της ηλικίας των συμμετεχόντων, καθώς δεν έχουν ενηλικιωθεί. Λόγω αυτού, κρίθηκε απαραίτητη η ενημέρωση και άδεια από τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών σε γραπτή μορφή, όπως και η ενημέρωση και άδεια από τα ίδια τα παιδιά (στο Παράρτημα 1 υπάρχει το έντυπο που δόθηκε στους γονείς των μαθητών προς ενημέρωση και γραπτή συγκατάθεση). Στην άδεια που δόθηκε στους κηδεμόνες αναγράφεται ο τίτλος της έρευνας, οι σκοποί της, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και οι διαδικασίες που θα πραγματοποιηθούν. Τέλος, ο ερευνητής επιδίωξε την όσο το δυνατόν καλύτερη συνεργασία με τους συμμετέχοντες, καλλιεργώντας ένα φιλικό κλίμα και αμοιβαία εμπιστοσύνη με τους μαθητές. Ενημέρωσε τους συμμετέχοντες ότι αν το επιθυμούν μετά της περάτωση της έρευνας θα τους κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα αυτής.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τα λάθη που γίνονται στο καταληκτικό μόρφημα -ω(ωμέγα) που υπάρχει στην νέα ελληνική γλώσσα, κυρίως στις λέξεις «μέσω» και «λόγω», από τα παιδιά και τους εφήβους. Υπάρχει η πεποίθηση ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην σωστή ορθογράφηση των τύπων «μέσω» και «λόγω». Σκοπός είναι να ερευνηθεί αν το λάθος αυτό οφείλεται στο ότι δεν γνωρίζουν και δεν έχουν διδαχθεί την δοτική πτώση ή σε κάποιον άλλο παράγοντα, για τον λόγο αυτό η έρευνα θα επικεντρωθεί στις ηλικίες 10-15 χρόνων καθώς μέχρι τα 12 έτη τα παιδιά δεν έχουν ακόμη διδαχθεί την δοτική, διότι δεν υπάρχει το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στο δημοτικό σχολείο, ενώ στις ηλικίες 13-15 χρόνων, στο Γυμνάσιο, διδάσκονται τα αρχαία ελληνικά και διδάσκονται την δοτική πτώση. Θεωρώ πως όλο και πιο συχνά πλέον τα παιδιά κάνουν λάθη στους τύπους αυτούς, για παράδειγμα αντί να γράψουν: «λόγω της κίνησης», γράφουν «λόγο της κίνησης». Στην νέα ελληνική γλώσσα υπάρχουν πολλά λόγια στοιχεία, τα οποία προέρχονται από την αρχαία ελληνική γλώσσα και την καθαρεύουσα και η διερεύνηση αυτή θα καταδείξει αν αυτά δυσκολεύουν

τους μαθητές στην εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας. Τέλος σημαντικό είναι να διερευνηθεί η γλωσσική αλλαγή που μπορεί να συμβεί στους τύπους αυτούς, αν οι μαθητές στην πλειονότητά τους γράφουν το «λόγω» και «μέσω» με «-ο» τότε τίθεται θέμα διπλοτυπίας και γλωσσικής αλλαγής.

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι μεικτή, δηλαδή και ποσοτική αλλά και ποιοτική. Για τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκε μικρο-έρευνα στους μαθητές με την χρήση γραπτών δοκιμασιών, καθώς επίσης και σε κάποιους μαθητές συνεντεύξεις. Οι γραπτές δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της μικρο-έρευνας σκοπό έχουν να εντοπίσουν τα λάθη των μαθητών στις λέξεις «μέσω» και «λόγω». Αυτό θα γίνει με ερωτήσεις που θα αφορούν την παρατήρηση και τον σχολιασμό ενός αυθεντικού κειμένου, που θα περιέχει τις παραπάνω λέξεις, καθώς και με υπαγόρευση αυθεντικών κειμένων με τις παραπάνω λέξεις και συγγραφή αυτών από τους μαθητές. Σε ότι αφορά τις συνεντεύξεις, θα μας βοηθήσουν να αντλήσουμε πληροφορίες για την κατανόηση σχετικά με την κατάληξη -ω(ωμέγα) από τα παιδιά και τους εφήβους. Η μικρο-έρευνα θεωρείτε αρκετά αξιόπιστη μέθοδος για να διερευνηθούν και να εντοπιστούν λάθη που αφορούν τον γραπτό λόγο. Οι συνεντεύξεις βοηθούν τον ερευνητή να ασχοληθεί με όψεις του θέματος που δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν άμεσα, τέτοιες είναι οι σκέψεις, οι αντιλήψεις, οι αξίες, αλλά και οι προθέσεις και τα συναισθήματα.

Εφαρμογή έρευνας σε σχολεία

Στα πλαίσια της έρευνας και για να συλλεχθούν δεδομένα από μαθητές σχετικά με το θέμα της έρευνάς μου, οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετέχουν σε μια γραπτή δοκιμασία που περιλάμβανε την συγγραφή ενός κειμένου που τους υπαγορεύτηκε από το ερευνητή και στην συνέχεια την ανάγνωση ενός κειμένου και την απάντηση σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο αυτό. Αυτό αφορούσε όλους τους μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα. Σκοπός της δοκιμασίας αυτής ήταν να ανιχνευτούν λάθη των μαθητών στις λέξεις «λόγω» και «μέσω» και η συχνότητα των λαθών αυτών. Επίσης οι ερωτήσεις που αφορούσαν το κείμενο σκοπό είχαν να εντοπίσουν αν οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις «λόγω» και «μέσω» όταν τις συναντούν σε ένα κείμενο ή αν δεν τις αναγνωρίζουν και τις επισημαίνουν ως λάθος. Κάποιοι από τους μαθητές συμμετείχαν σε συνέντευξη και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να διερευνηθεί η αναγνώριση και η κατανόηση των παραπάνω λέξεων από τους μαθητές.

Σε ότι αφορά την έρευνα στα σχολεία και τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά την διάρκεια υλοποίησής της, αρχικά ενημερώθηκαν οι μαθητές για την έρευνα και τους σκοπούς της, στην συνέχεια οι μαθητές συμπλήρωσαν τα δημογραφικά τους στοιχεία στο φύλλο της δοκιμασία (Βλ. Παράρτημα 1). Έπειτα έγραψαν στο χώρο του φύλλου που τους μοιράστηκε και είχε προβλεφθεί το κείμενο που τους υπαγόρευσε ο ερευνητής. Συνέχισα με την ανάγνωση του κειμένου και την συμπλήρωση των ερωτήσεων. Έπειτα αφού τελείωσαν και παρέδωσαν όλοι τα φύλλα με τις απαντήσεις τους ο ερευνητής τους ευχαρίστησε για την συμμετοχή τους και την πολύτιμη βοήθειά τους. Όσοι μαθητές κλήθηκαν να συμμετέχουν στις συνεντεύξεις, αρχικά πραγματοποιήθηκε ένα πρώτος διάλογος γνωριμίας και χτισίματος εμπιστοσύνης και στην συνέχεια ενημερώθηκε ο συμμετέχων για την ηχογράφηση της διαδικασίας για λόγους διευκόλυνσης του ερευνητή. Στη συνέχεια ο συμμετέχων απάντησε στις ερωτήσεις του ερευνητή και τελειώνοντας ο ερευνητής τον ευχαρίστησε για την συμμετοχή και την βοήθειά του.

Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της πτυχιακής αυτής εργασίας είναι τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική, δηλαδή σε ότι αφορά την μεθοδολογία είναι μια μεικτή έρευνα. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω και είναι τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, σε ότι αφορά τα ποσοτικά αποτελέσματα αναλύονται με διαγράμματα αλλά και με λόγια, σε ότι αφορά τα ποιοτικά αποτελέσματα η ανάλυσή τους γίνεται με λόγια.

Κεφάλαιο όγδοο: Αποτελέσματα της έρευνας και ανάλυση

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά το πέρας της έρευνας στα σχολεία, και αφού συμπλήρωσαν οι μαθητές στα πλαίσια της μικρο-έρευνας την γραπτή δοκιμασία που είχε ετοιμάσει ο ερευνητής και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την συνέντευξη κάποιον από τους μαθητές που είχαν λάβει μέρος και στην γραπτή δοκιμασία. Αρχικά θα γίνει αναφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της έρευνας μέσω γραπτών δοκιμασιών και στην συνέχεια θα γίνει αναφορά στα αποτελέσματα των συνεντεύξεων.

Αποτελέσματα μικρο-έρευνας με την χρήση γραπτών δοκιμασιών σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου

Αρχικά θα γίνει αφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών, όπως αυτές προέκυψαν από την καταγραφή δύο κειμένων που τους υπαγορεύτηκαν και κλήθηκαν να τα καταγράψουν και από την επεξεργασία ενός κειμένου και την απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούσαν το κείμενο αυτό. Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι στις τάξεις στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν υπήρχε κανένας μαθητές που να επαναλάμβανε την τάξη, αυτό είναι σημαντικό διότι είναι απαραίτητο για την διασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

Στο πίνακα που ακολουθεί γίνεται αναφορά στα λάθη των μαθητών στο λόγο-λόγω και μέσο-μέσω. Αφορά δηλαδή λάθη που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών και αφορούσαν την επιλογή λάθος κατάληξης στις λέξεις λόγο-λόγω και μέσο-μέσω. Ως σωστές απαντήσεις καταγράφηκαν γραπτά των μαθητών που δεν είχαν κανένα λάθος, ενώ ως λάθος απαντήσεις, γραπτά μαθητών με τουλάχιστον ένα ή και παραπάνω λάθη.

Σύνολο αποτελεσμάτων με βάση τις απαντήσεις των μαθητών (Δημοτικού και Γυμνασίου)

Σύνολο μαθητών με σωστές απαντήσεις	19 μαθητές	26% των μαθητών
Σύνολο μαθητών με τουλάχιστον ένα ή και παραπάνω λάθη	53 μαθητές	74% των μαθητών

Σύνολο μαθητών: 72

Διαπιστώνουμε με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών των ηλικιών 10-15 ετών, δεν αναγνωρίζει ούτε χρησιμοποιείται το μέσ-ω και ούτε το μέσ-ο, και αντίστοιχα ούτε το λόγ-ω και ούτε το λόγ-ο. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι οι μαθητές στους τύπους αυτούς κάνουν αρκετά λάθη και δεν τους ορθογραφούν σωστά. Ειδικότερα το ποσοστό των μαθητών (70% των μαθητών) που κάνει λάθη στους τύπους αυτούς είναι αρκετά μεγάλο, και οφείλει να μας προβληματίσει. Ενδιαφέρον όμως έχει να δούμε τα ποσοστά των μαθητών ανά τάξη, αυτό θα μας βοηθήσει να κάνουμε μια πιο ασφαλή ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Σύνολο αποτελεσμάτων με βάση τις απαντήσεις των μαθητών (Ε΄ Δημοτικού)

Σύνολο μαθητών με σωστές απαντήσεις	5 μαθητές	13% των μαθητών
Σύνολο μαθητών με τουλάχιστον ένα ή και παραπάνω λάθη	34 μαθητές	87% των μαθητών

Σύνολο μαθητών Δημοτικού: 39

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα που αναφέρουν ότι 19 στους 34 μαθητές ή διαφορετικά 87% των μαθητών του Δημοτικού σχολείου κάνει λάθος στους τύπους μέσ-ω και μέσ-ο και λόγ-ω και λόγ-ο, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου στην πλειοψηφία τους δεν ορθογραφούν

σωστά τους παραπάνω τύπους. Τα παραπάνω αποτελέσματα προβληματίζουν και δείχνουν ότι στο Δημοτικό σχολείο οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν πότε η κατάληξη γράφεται με -ω και πότε με -ο. Τα παραπάνω αποτελέσματα αποδεικνύουν την δυσκολία των μαθητών του Δημοτικού σχετικά με την σωστή ορθογράφιση των τύπων που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Σύνολο αποτελεσμάτων με βάση τις απαντήσεις των μαθητών (Γ΄ Γυμνασίου)

Σύνολο μαθητών με σωστές απαντήσεις	14 μαθητές	42% των μαθητών
Σύνολο μαθητών με τουλάχιστον ένα ή και παραπάνω λάθη	19 μαθητές	58% των μαθητών

Σύνολο μαθητών Γυμνασίου: 33

Τα παραπάνω αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι οι μαθητές του Γυμνασίου σε ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό δεν ορθογραφούν σωστά τους τύπους μέσ-ο, μέσ-ω και λόγ-ω, λόγ-ο. Ωστόσο σημαντικό είναι να τονιστεί ότι αρκετά σημαντικό είναι ότι το 42% των μαθητών του Γυμνασίου δεν έκανε κανένα λάθος στους τύπους αυτούς. Το ποσοστό αυτό δείχνει ότι στο Γυμνάσιο οι μαθητές αναγνωρίζουν πότε, δηλαδή σε ποιες περιπτώσεις, χρησιμοποιείται στην κατάληξη το -ω και πότε το -ο στις παραπάνω δύο λέξεις σε ένα ικανοποιητικό ποσοστό. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι στο Γυμνάσιο οι μαθητές σε ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό ορθογραφούν σωστά τις παραπάνω λέξεις, ωστόσο το ποσοστό αυτών που κάνουν λάθη στους παραπάνω τύπους και στους μαθητές της ηλικίας αυτής είναι υψηλό.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών της Ε΄ Δημοτικού με των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του Δημοτικού ορθογραφούν σε μεγαλύτερο ποσοστό λάθος τους τύπους μέσ-ω ή ο και λόγ- ω ή ο. Μάλιστα η διαφορά είναι αρκετά σημαντική και είναι της τάξης του 29%. Επομένως οι μαθητές του δημοτικού κάνουν περισσότερα λάθη στους τύπους αυτούς σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου.

Λάθη μαθητών στον τύπο μέσω

Σύνολο μαθητών με λάθη στο μέσω (Δημοτικού)	15 μαθητές	38% των μαθητών
Σύνολο μαθητών με λάθη στο μέσω (Γυμνάσιο)	7 μαθητές	21% των μαθητών
Γενικό σύνολο (Δημοτικού και Γυμνασίου)	22 μαθητές	30% των μαθητών

Σύνολο μαθητών Δημοτικού: 39 μαθητές

Σύνολο μαθητών Γυμνασίου: 33 μαθητές

Γενικό σύνολο μαθητών: 72 μαθητές

Παρατηρεί κανείς με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα ότι οι μαθητές σε ότι αφορά τον τύπο μέσω δεν κάνουν αρκετά λάθη σε ότι αφορά την ορθογράφησή του. Ειδικότερα περίπου ένας στους τρεις μαθητές κάνει λάθος στην ορθογράφιση του τύπου αυτό. Αυτό μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι οι μαθητές γνωρίζουν την ύπαρξη του τύπου αυτού και στην πλειονότητά τους τον ορθογραφούν σωστά και αποφεύγουν λάθη σε αυτόν. Επιπλέον αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των μαθητών της Ε΄ Δημοτικού με αυτά της Γ΄ Γυμνασίου, παρατηρούμε ότι οι μαθητές του Δημοτικού που κάνουν λάθος στον τύπο αυτό είναι διπλάσιοι σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου. Επομένως διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του Δημοτικού κάνουν πιο συχνά λάθη στον τύπο αυτό σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου, ειδικότερα περίπου τέσσερεις στους δέκα μαθητές του Δημοτικού σχολείου κάνουν λάθος στον τύπο αυτό. Αντίθετα μόλις δύο στους δέκα μαθητές Γυμνασίου κάνουν λάθος στον παραπάνω τύπο.

Λάθη μαθητών στον τύπο λόγω

Σύνολο μαθητών με λάθη στον τύπο λόγω (Δημοτικό)	24 μαθητές	62% των μαθητών
--	------------	-----------------

Σύνολο μαθητών με λάθη στον τύπο λόγω (Γυμνάσιο)	13 μαθητές	40% των μαθητών
Γενικό σύνολο (Δημοτικού και Γυμνασίου)	37 μαθητές	51% των μαθητών

Σύνολο μαθητών Δημοτικού: 39 μαθητές

Σύνολο μαθητών Γυμνασίου: 33 μαθητές

Γενικό σύνολο μαθητών: 72 μαθητές

Παρατηρώντας τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι ένας στους δύο μαθητές ή αλλιώς οι μισή περίπου μαθητές ορθογραφούν λάθος τον τύπο λόγω. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι μαθητές στον τύπο αυτό σε μεγάλο ποσοστό κάνουν λάθη. Αυτό μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι οι μαθητές σε σχετικά μεγάλο ποσοστό δεν γνωρίζουν ότι υπάρχει ο τύπος «λόγω» ή ότι δεν γνωρίζουν πότε χρησιμοποιείται ο τύπος «λόγω». Ειδικότερα αν συγκρίνουμε τις δύο τάξεις στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά διαφέρουν αλλά είναι εξίσου σημαντικά και στις δύο τάξεις. Σε ότι αφορά την Ε' Δημοτικού το ποσοστό είναι αρκετά μεγάλο, περίπου τρεις στους πέντε μαθητές κάνουν λάθη στον τύπο αυτό, δηλαδή τον ορθογραφούν λάθος. Σε ότι αφορά την Γ' Γυμνασίου δύο στους πέντε μαθητές κάνουν λάθος τον τύπο αυτό, ποσοστό διόλου ασήμαντο. Μπορεί να διαφέρουν οι δύο τάξεις μεταξύ τους σε ότι αφορά τα αποτελέσματα, ωστόσο τα ποσοστά και στις δύο τάξεις είναι αρκετά σημαντικά και καταδεικνύουν το πρόβλημα που υπάρχει σχετικά με την σωστή ορθογράφιση του τύπου αυτού.

Συγκρίνοντας στο σημείο αυτό τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα σε ότι αφορά τους τύπους μέσω και λόγω ξεχωριστά, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές ορθογραφούν λάθος σε μεγαλύτερο ποσοστό τον τύπο λόγω σε σχέση με τον τύπο μέσω. Ειδικότερα τρεις στους δέκα μαθητές κάνουν λάθος τον τύπο μέσω, αντίθετα ένας στους δύο ή αλλιώς πέντε στους δέκα μαθητές κάνουν λάθος τον τύπο λόγω. Τα αποτελέσματα αυτά μας δείχνουν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο στην σωστή ορθογράφιση του τύπου λόγω έναντι του τύπου μέσω. Επομένως οι μαθητές στην πλειονότητά τους γνωρίζουν την ύπαρξη του τύπου μέσω, αντίθετα με βάση τα αποτελέσματα οι μαθητές δεν γνωρίζουν την ύπαρξη του τύπου λόγω.

Μαθητές που κάνουν λάθη είτε στον τύπο λόγω είτε στον τύπο μέσω

Μαθητές με λάθη είτε στο λόγω είτε στο μέσω (Δημοτικό)	24 μαθητές	62% των μαθητών
Μαθητές με λάθη είτε στο λόγω είτε στο μέσω (Γυμνάσιο)	13 άτομα	40% των μαθητών
Γενικό σύνολο μαθητών με λάθη είτε στο λόγω είτε στο μέσω (Δημοτικό και Γυμνάσιο)	37 μαθητές	51% των μαθητών

Σύνολο μαθητών Δημοτικού: 39 μαθητές

Σύνολο μαθητών Γυμνασίου: 33 μαθητές

Γενικό σύνολο μαθητών: 72 μαθητές

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα που προέκυψαν μετά το πέρας της έρευνας, παρατηρούμε ότι οι μισοί μαθητές, δηλαδή ένας στους δύο μαθητές, κάνει λάθος στην κατάληξη ωμέγα (-ω) που υπάρχει στους τύπους «λόγω» και «μέσω» στην Νέα Ελληνική Γλώσσα. Αντιλαμβανόμαστε ότι οι μισοί από τους μαθητές δυσκολεύονται να ορθογραφήσουν σωστά τους τύπους αυτούς και ειδικότερα την κατάληξη ωμέγα που υπάρχει στη νέα ελληνική γλώσσα και προέρχεται από την αρχαία ελληνική γλώσσα. Επιπλέον αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα με βάση τις τάξεις, παρατηρούμε ότι οι μαθητές του Δημοτικού (Ε΄ τάξης Δημοτικού) οι οποίοι κάνουν λάθη στους παραπάνω τύπους είναι περισσότεροι σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου (Γ΄ Γυμνασίου). Ειδικότερα στο Δημοτικό το ποσοστό είναι 62%, δηλαδή τρεις στους πέντε μαθητές ορθογραφούν λάθος τους συγκεκριμένους τύπους, αντίθετα στο Γυμνάσιο το ποσοστό είναι 40%, δηλαδή δύο στους πέντε μαθητές ορθογραφούν λάθος τους παραπάνω τύπους. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι μαθητές του Δημοτικού δυσκολεύονται περισσότερο στην σωστή ορθογράφιση των τύπων αυτών σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου.

Μαθητές που κάνουν λάθη και στον τύπο λόγω και στον τύπο μέσω

Μαθητές που κάνουν λάθη και στον τύπο λόγω και στο τύπο μέσω (Δημοτικού)	15 μαθητές	38% των μαθητών
Μαθητές που κάνουν λάθη και στον τύπο λόγω και στο τύπο μέσω (Γυμνάσιο)	7 μαθητές	21% των μαθητών
Σύνολο μαθητών που κάνουν λάθη και στον τύπο λόγω και στον τύπο μέσω (Δημοτικό και Γυμνάσιο)	22 μαθητές	30% των μαθητών

Σύνολο μαθητών Δημοτικού: 39 μαθητές

Σύνολο μαθητών Γυμνασίου: 33 μαθητές

Γενικό σύνολο μαθητών: 72 μαθητές

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από την έρευνα, παρατηρούμε ότι περίπου ένας στους τρεις μαθητές ορθογραφεί λάθος τόσο τον τύπο λόγω όσο και τον τύπο «μέσω». Αυτό μας δείχνει ότι ένας στους τρεις μαθητές δεν χρησιμοποιεί ή δεν γνωρίζει την κατάληξη ωμέγα που υπάρχει στο τέλος των τύπων αυτών. Επιπλέον παρατηρώντας τα ποσοστά των μαθητών του Δημοτικού και συγκρίνοντάς τα με αυτά των μαθητών του Γυμνασίου παρατηρούμε ότι οι μαθητές του Δημοτικού σε ποσοστό 38% ορθογραφούν λάθος και τους δύο τύπους, ενώ οι μαθητές του Γυμνασίου σε ποσοστό 21% ορθογραφούν λάθος τους παραπάνω τύπους. Επομένως διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές που ορθογραφούν λάθος και τους δύο τύπους είναι πιο πολλοί στο Δημοτικό σχολείο σε σχέση με το Γυμνάσιο.

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι ο ερευνητής επικεντρώθηκε σε ορθογραφικά λάθη που αφορούσαν το θέμα της έρευνάς του που είναι η κατάληξη ωμέγα (-ω) της δοτικής των αρχαίων ελληνικών στην νέα ελληνική γλώσσα. Για τον λόγο αυτό ο ερευνητής επικεντρώθηκε, εντόπισε και κατέγραψε λάθη των μαθητών που αφορούσαν τις λέξεις λόγω και μέσω. Τυχόν άλλα ορθογραφικά λάθη των μαθητών δεν τα έλαβε υπόψιν του ο ερευνητής, λάθη στα γραπτά των μαθητών υπήρχαν και σε άλλες λέξεις π.χ. παραγκέλλουν, όμως δεν καταγράφηκαν.

Τα παραπάνω αποτελέσματα προέκυψαν από τα λάθη που εντοπίστηκαν στα γραπτά των μαθητών στα πλαίσια της μικρο-έρευνας που πραγματοποιήθηκε και αφορούσε την συγγραφή ενός κειμένου το οποίο τους υπαγορεύτηκε από τον ερευνητή στα πλαίσια της έρευνας. Όμως η γραπτή δοκιμασία περιλάμβανε και ένα κείμενο το οποίο προέρχονταν από μια ηλεκτρονική ιστοσελίδα. Το κείμενο αυτό δόθηκε στους μαθητές χωρίς να αλλοιωθεί και χωρίς να πραγματοποιήσει τροποποιήσεις ο ερευνητής. Στο κείμενο αυτό υπήρχαν μέσα οι τύποι «λόγω» και «μέσω». Έχοντας ως βάση το κείμενο αυτό οι μαθητές κλήθηκαν να το διαβάσουν και να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο αυτό (βλέπε Παράρτημα 1). Με τον τρόπο αυτό ο ερευνητής ήθελα να ερευνήσει αν οι μαθητές εντοπίζουν τους τύπους «λόγω» και «μέσω» μέσα σε ένα κείμενο, και αν θεωρούν την κατάληξη ωμέγα (-ω) ως λάθος. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών.

Μαθητές που εντόπισαν και κατέγραψαν ως λάθος μέσα σε ένα κείμενο τους τύπους λόγω και μέσω

Μαθητές που εντόπισαν και κατέγραψαν ως λάθος τους τύπους λόγω και μέσω σε ένα κείμενο (Δημοτικό)	7 μαθητές	18% των μαθητών
Μαθητές που εντόπισαν και κατέγραψαν ως λάθος τους τύπους λόγω και μέσω σε ένα κείμενο (Γυμνάσιο)	1 μαθητής	3% των μαθητών
Σύνολο μαθητών που εντόπισαν και κατέγραψαν ως λάθος τους τύπους λόγω και μέσω σε ένα κείμενο (Δημοτικό και Γυμνάσιο)	8 μαθητές	11% των μαθητών

Σύνολο μαθητών Δημοτικού: 39 μαθητές

Σύνολο μαθητών Γυμνασίου: 33 μαθητές

Γενικό σύνολο μαθητών: 72 μαθητές

Παρατηρούμε με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας ότι σε ένα κείμενο, στο οποίο υπήρχαν οι τύποι «λόγω» και «μέσω» ένα μικρό ποσοστό των μαθητών εντόπισε τους τύπους αυτούς και τους θεώρησε ότι ήταν ορθογραφημένοι λάθος. Το ποσοστό αυτό είναι της τάξης του 11% ή αλλιώς ένας στους δέκα μαθητές. Επιπλέον αν δούμε τα αποτελέσματα ξεχωριστά ανά τάξη παρατηρούμε ότι στην Ε΄ Δημοτικού το 18% των μαθητών (7 μαθητές) εντόπισε και θεώρησε τους τύπους αυτούς ως λάθος, ενώ στη Γ΄ Γυμνασίου μόλις το 3% των μαθητών (1 μαθητής) εντόπισε τους τύπους αυτούς και τους θεώρησε ότι ήταν ορθογραφημένοι λάθος. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν με βάση τα αποτελέσματα αυτά ότι οι μαθητές στην πλειονότητά τους δεν εντοπίζουν και δεν θεωρούν τους τύπους «λόγω» και «μέσω» ως λάθος όταν αυτοί βρίσκονται μέσα σε ένα κείμενο.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις δύο δραστηριότητες στα πλαίσια της γραπτής δοκιμασίας, παρατηρούμε ότι οι μαθητές σε ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό ορθογραφούν λάθος τους τύπους «λόγω» και «μέσω». Ωστόσο όταν καλούνται να διαβάσουν και να εντοπίσουν αν σε ένα κείμενο υπάρχουν ορθογραφικά λάθη, τότε μόνο ένα μικρό ποσοστό αυτών εντοπίζει και θεωρεί τους τύπους λόγω και μέσω ως ορθογραφικά λάθη και επισημαίνει τη γραφή αυτών των τύπων με όμικρον (-ο).

Αποτελέσματα και ανάλυση συνεντεύξεων μαθητών Ε΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου

Στα πλαίσια της έρευνας για την πτυχιακή αυτή εργασία πάρθηκαν από κάποιους από τους μαθητές συνεντεύξεις από τον ερευνητή-φοιτητή. Συγκεκριμένα πάρθηκαν συνεντεύξεις από τρεις μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν και στη μικρο-έρευνα, απαντώντας στην γραπτή δοκιμασία στα πλαίσια αυτής. Οι μαθητές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ήταν δύο μαθητές της Ε΄ Δημοτικού και ένας της Γ΄ Γυμνασίου. Και οι τρεις μαθητές από τους οποίους πάρθηκαν οι συνεντεύξεις είναι αγόρια. Για την συλλογή των δεδομένων σε ότι αφορά τις συνεντεύξεις, αυτή έγινε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Σε ότι αφορά την δεοντολογία των συνεντεύξεων ζητήθηκε μέσω εντύπου προς τους

γονείς η συναίνεση τους για την συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα γραπτή συγκατάθεση. Επιπλέον για λόγους δεοντολογίας επιλέχθηκε να μην αναφερθούν τα πραγματικά ονόματα των μαθητών από τους οποίους πάρθηκαν οι συνεντεύξεις. Τα ονόματα που αναφέρονται παρακάτω αποτελούν ονόματα διαφορετικά από αυτά των μαθητών από τους οποίους πάρθηκαν οι συνεντεύξεις.

Επιπλέον οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ενημερώθηκαν από τον ερευνητή ότι για τους σκοπούς της έρευνας θα μαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη καθ' όλη της διάρκειά της. Ο ερευνητής φροντίζει να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και άνετο περιβάλλον για τους μαθητές και σκοπός του είναι να τους κάνει να νιώσουν οικεία και να εκφραστούν χωρίς δισταγμούς και χωρίς φόβο. Για τους λόγους αυτούς ο ερευνητής ήταν φιλικός και ευχάριστος και κάποιες φορές αστείος για να κάνει το κλίμα πιο ευχάριστο.

Βασικός άξονας συνεντεύξεων

- Σε ποιο σχολείο φοιτάς;
- Σε ποιο τμήμα είσαι, στο ... ή στο...;
- Έχεις ενημερωθεί για τη έρευνα την οποία πραγματοποιώ από την εκπαιδευτικό της τάξης σου;
- Οι γονείς σου διάβασαν σχετικά με την έρευνα και ενημερώθηκαν, και στην συνέχεια υπέγραψαν;
- Έχεις ακούσει ποτέ για την δοτική;
- Ξέρεις τι είναι η δοτική πτώση;
- Γνωρίζεις τι χαρακτηριστικό έχει η δοτική πτώση, έχει κάτι χαρακτηριστικό στην κατάληξή της;
- Τι μέρος του λόγου είναι η λέξη αυτή, δηλαδή είναι ρήμα, ουσιαστικό, επίρρημα, τι είναι;
- Πρώτη φορά άρα βλέπεις την λέξη αυτή να γράφεται με ωμέγα;
- Σου κάνει εντύπωση αυτό το ωμέγα εκεί που είναι;
- Υπάρχει κάποιος λόγος που γράφεται με ωμέγα κατά την γνώμη σου;
- Θα μπορούσες να πεις ότι το μέσω και λόγο είναι δοτική;
- Γιατί θα μπορούσε κατά την γνώμη σου να ήταν;

(Οι συνεντεύξεις αυτολεξεί υπάρχουν στο Παράρτημα 1)

Ανάλυση των συνεντεύξεων

Σε ότι αφορά την πρώτη συνέντευξη στην οποία το όνομα του συμμετέχοντα αλλάχθηκε για λόγους δεοντολογίας, και επιλέχθηκε το όνομα Λεωνίδα, τα ευρήματα που προέκυψαν από αυτή είναι αρκετά. Με βάση τις απαντήσεις του μαθητή αντιλαμβανόμαστε ότι δεν γνωρίζει την δοτική πτώση, κάτι αναμενόμενο διότι είναι Ε΄ Δημοτικού. Βέβαια όπως επισημαίνει, κάτι του θυμίζει η λέξη αυτή αλλά δεν του έρχεται στο νου που την έχει ακούσει. Επίσης σημαντικό είναι ότι όταν γνωρίζει την δοτική και ενημερώνεται από τον ερευνητή σχετικά με το χαρακτηριστικό ωμέγα που έχει αυτή έπειτα από συζήτηση, στην επόμενη ερώτηση που αφορά λέξεις που επίσης έχουν κατάληξη ωμέγα στην νέα ελληνική και αν θυμάται τι μέρος του λόγου είναι οι λέξεις αυτές, ο μαθητής δεν αναφέρει τα ρήματα, που στο α΄ πρόσωπο στην ενεργητική φωνή έχουν κατάληξη ωμέγα. Στην συνέχεια ο μαθητής καθώς διαβάζει το κείμενο γρήγορα εντοπίζει και επισημαίνει ότι η λέξη «λόγω», τον προβληματίζει και ειδικότερα τον προβληματίζει το ωμέγα (-ω) που υπάρχει στο τέλος της λέξης αυτής. Όταν τον ρωτάει ο ερευνητής αν μπορεί να απαντήσει αν είναι ουσιαστικό, ρήμα ή επίρρημα η λέξη αυτή, αρχικά απαντά ουσιαστικό, τελικά όμως αλλάζει γνώμη και απαντάει «Δεν ξέρω». Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι δεν αναγνωρίζει ότι η λέξη αυτή είναι επίρρημα και δυσκολεύεται να κάνει την αναγνωρίσει αυτή, απαντώντας «Δεν ξέρω». Έπειτα σε μια δεύτερη προσπάθεια αναφέρει ο μαθητής χωρίς σιγουριά ότι είναι επίρρημα. Γρήγορα όμως καταλήγει να πάρει πίσω την προηγούμενή του απάντηση και να απαντήσει « Δεν ξέρω, πρώτη φορά βλέπω την λέξη αυτή, και για τον λόγο αυτό δεν ξέρω να απαντήσω». Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να μείνουμε. Ο μαθητής φανερώνει μέσω της απάντησής του ότι δεν έχει συναντήσει ξανά την λέξη αυτή, δηλαδή την λέξη «λόγω» με κατάληξη ωμέγα και ότι του φαίνεται περίεργη. Στην επόμενη απάντησή του μάλιστα αναφέρει ότι πρώτη φορά συναντά την λέξη αυτή, και ειδικότερα το ωμέγα στο τέλος αυτής. Άρα αντιλαμβανόμαστε ότι ο μαθητής αυτός δεν γνωρίζει την ύπαρξη του «μέσω» με κατάληξη ωμέγα και επιπλέον δεν έχει μάθει ποτέ χρησιμοποιείται αυτό, δηλαδή σε ποιες περιπτώσεις.

Στην συνέχεια ο μαθητής απαντώντας στις ερωτήσεις του ερευνητή επισημαίνει ότι δεν θυμάται να έχει συναντήσει ποτέ ξανά τον τύπο «μέσω», δηλαδή την λέξη «μέσω» με κατάληξη ωμέγα. Αναφέρει ότι πρώτη φορά βλέπει την λέξη «μέσω» και ότι του κάνει εντύπωση. Έπειτα ο ερευνητής ρωτάει τον

μαθητή αν μπορεί να φανταστεί ο τύπος αυτός αν κλίνεται και ο μαθητής προσπαθεί να τον κλίνει και να απαντήσει σε ποια πτώση ανήκει ο τύπος «μέσω» με κατάληξη ωμέγα. Απαντάει κάποια στιγμή όχι με σιγουριά ότι είναι δοτική, όμως η απάντηση του αυτή έπειτα αναφέρει ότι πηγάζει από αυτά που αναφέρθηκαν στην αρχή της συνέντευξης και ότι δεν ξέρει πως κλίνεται η δοτική για να απαντήσει με σιγουριά. Η συζήτηση καταλήγει στην αναφορά από τον μαθητή ότι η λέξη αυτή είναι ουσιαστικό.

Σε ότι αφορά το δεύτερο κείμενο που διάβασε ο μαθητής και συνεχίστηκε με βάση αυτό το κείμενο η συζήτηση στα πλαίσια της συνέντευξης, ο μαθητής εντοπίζει γρήγορα στο κείμενο την λέξη «μέσω». Αναφέρει ότι του κάνει εντύπωση και ότι του φαίνεται παράξενη. Αυτό που τον έκανε να επισημάνει την λέξη αυτή ως παράξενη είναι η κατάληξη ωμέγα που έχει η λέξη αυτή. Επισημαίνει ότι πρώτη φορά βλέπει την λέξη αυτή και ότι δεν την έχει συναντήσει ξανά σε κάποιο κείμενο. Αναφέρει ότι είναι ουσιαστικό, και ότι κλίνεται αλλά δεν μπορεί να το κλίνει γιατί είναι δοτική όπως και ο άλλος τύπος. Το συμπέρασμά του ότι είναι δοτική, προέκυψε από τις αναφορές που είχαν γίνει αρχικά στην δοτική πτώση, όπως επισημαίνει ο μαθητής αν δεν είχαν γίνει οι αναφορές αυτές στην αρχή της συνέντευξης δεν θα απαντούσε ότι ο τύπος αυτό μπορεί να είναι δοτική. Ενδιαφέρον ωστόσο έχει ότι στην συνέχεια ο μαθητής απαντώντας στις ερωτήσεις που του γίνονται από τον ερευνητή αναφέρει ότι την λέξη «μέσω/ο» την γράφει πάντα με όμικρον. Μάλιστα αναφέρει ότι θα διόρθωνε το ωμέγα αυτό στο τέλος της λέξης «μέσω» και θα το έκανε όμικρον, όπως και τον ωμέγα στην λέξη «λόγω». Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο μαθητής αυτός γράφει τις λέξεις αυτές πάντα με όμικρον και γνωρίζει ότι οι λέξεις αυτές γράφονται με ωμέγα, επομένως δεν κατανοεί πότε οι κατάληξη είναι ωμέγα και πότε όμικρον. Άρα δεν γνωρίζει τους τύπους αυτούς με κατάληξη ωμέγα και δυσκολεύεται στην σωστή ορθογράφησή τους. Όταν ο ερευνητής του δείχνει την λέξη «λόγω» με κατάληξη όμικρον που υπάρχει στο κείμενο συμφωνεί και απαντάει ότι είναι σωστά γραμμένο.

Με βάση την ανάλυση της παραπάνω συνέντευξης, συμπεραίνουμε ότι ο μαθητής αυτός δεν αναγνωρίζει τους τύπους «μέσω» και «λόγω», για τον ίδιο είναι κάτι πρωτόγνωρο δεν γνώριζε ότι υπήρχαν. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι για αυτόν το λόγο/ο και μέσω/ο γράφεται πάντα με ωμέγα. Μάλιστα το επισημάνει και στην απάντησή του ότι το γράφει πάντα με όμικρον. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι του φαίνεται παράξενο αυτό το ωμέγα στο τέλος και μάλιστα καταλήγει να το επισημάνει και ως λάθος και να αναφέρει ότι θα το διόρθωνε και ότι θα το έγραφε με όμικρον. Το παράδειγμα του μαθητή αυτού μας δείχνει ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου δυσκολεύονται με την σωστή ορθογράφιση των τύπων «λόγω» και «μέσω», και ότι όπως μπορούμε να συμπεράνουμε κάνουν λάθη

στους τύπους αυτούς. Επιπλέον αν γενικεύσουμε το παράδειγμα του μαθητή αυτού και εντοπιστούν και άλλα μαθητές με παρόμοιες απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις τότε θα μπορούσαμε να μιλάμε για γλωσσική αλλαγή σε ότι αφορά τους τύπους «λόγω» και «μέσω». Τέλος διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του Δημοτικού με βάση τις παραπάνω απαντήσεις του μαθητή δεν γνωρίζουν ότι ο τύπος «μέσω» είναι επίρρημα και την ρίζα της κατάληξης ωμέγα, δηλαδή γιατί έχει κατάληξη ωμέγα.

Σε ότι αφορά την δεύτερη συνέντευξη, η οποία έγινε σε ένα από τους μαθητές της Ε΄ Δημοτικού του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αλμυρού, και ειδικότερα του τμήματος Ε1, χρησιμοποιήθηκε για λόγους δεοντολογίας το όνομα Γιώργος χωρίς αυτό να ισχύει. Αφού αρχικά ρωτήθηκε ο μαθητής σχετικά με το σχολείο και το τμήμα που φοιτά, έπειτα ο ερευνητής ρώτησε αυτόν αν έχει ενημερωθεί για την έρευνα αυτή στην οποία συμμετέχει από την εκπαιδευτικό της τάξης και αν έχουν ενημερωθεί οι γονείς τους για την συμμετοχή του. Στη συνέχεια ο ερευνητής ρωτάει τον μαθητή αν θυμάται λέξεις που έχουν κατάληξη ωμέγα. Ο μαθητής απαντάει τα ρήματα, τότε ο ερευνητής των ρωτάει αν θυμάται κάποια άλλες λέξεις με κατάληξη ωμέγα και του θυμίζει την άσκηση που αφορούσε τη συγγραφή ενός κειμένου που τους υπαγορεύτηκε, την προηγούμενη ώρα, και αν σε αυτό υπήρχαν λέξεις με κατάληξη ωμέγα. Ο μαθητής τότε επισήμανε ότι τα κείμενα αυτά είχαν το «λόγω» και το «μέσω», όμως δεν ήξερε να απαντήσει τι μέρος του λόγου είναι αυτοί οι τύποι και γιατί έχουν κατάληξη με ωμέγα. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο μαθητής δεν αναγνώρισε ότι οι τύποι αυτοί είναι επιρρήματα και δεν μπορούσε να αιτιολογήσει γιατί υπάρχει η κατάληξη ωμέγα στο τέλος των τύπων αυτών.

Έπειτα στην συνέχεια της συζήτησης κατά την διάρκεια της συνέντευξης ο εκπαιδευτικός ρωτάει τον μαθητή σε μια από τις ερωτήσεις του πώς ο μαθητής γράφει την κατάληξη στο τύπο «μέσω» και ο μαθητής αναφέρει ότι γράφει πάντα την κατάληξη με ωμέγα. Συνεχίζοντας τις ερωτήσεις ο ερευνητής ρωτάει τον μαθητή σχετικά με την κατάληξη του «λόγω» και ο μαθητής επισημαίνει ότι και την κατάληξη αυτή την γράφει πάντα με ωμέγα. Άρα αντιλαμβανόμαστε ότι ο συγκεκριμένος μαθητής γράφει πάντα τις λέξεις «μέσω/ο» και «λόγω/ο» με ωμέγα και δεν γνωρίζει ότι η κατάληξη μπορεί να είναι και με όμικρον. Επίσης σαν επακόλουθο των παραπάνω δεν γνωρίζει πότε η κατάληξη είναι με όμικρον και πότε με ωμέγα, δηλαδή σε ποιες περιπτώσεις. Στην συνέχεια της συνέντευξης και αφού ο μαθητής διάβασε ένα κείμενο που του δόθηκε από τον ερευνητή, ο μαθητής αναφέρει ότι στο κείμενο αυτό η λέξεις «λόγω» και «μέσω» γράφονται με ωμέγα και δεν μπορεί να αιτιολογήσει γιατί συμβαίνει αυτό, επισημαίνει ο ίδιος ότι γράφει τις λέξεις αυτές με ωμέγα στην κατάληξη γιατί έτσι έμαθε και ότι κάποιος λόγος θα υπάρχει που η κατάληξη είναι ωμέγα αλλά δεν τον ξέρει.

Ο μαθητής στην συνέχεια της συζήτησης αναφέρει, όπως είναι αναμενόμενο για την ηλικία του, ότι δεν γνωρίζει την δοτική πτώση και άρα δεν ξέρει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της πτώσης. Σε επόμενες ερωτήσεις του ερευνητή προς τον μαθητή και με βάση τις απαντήσεις του μαθητή, παρατηρούμε ότι ο μαθητής εκφράζει την άποψη ότι ο τύπος «μέσω» είναι ουσιαστικό και η πτώση του είναι αιτιατική. Μάλιστα αναφέρει ο μαθητής ότι η αιτιατική έχει κατάληξη ωμέγα. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο μαθητής θεωρεί ότι το ωμέγα αυτό είναι μια από τις καταλήξεις των ουσιαστικών. Έπειτα αφού διάβασε και το δεύτερο κείμενο μαθητής αναφέρει ότι τον η λέξη «λόγο» γράφεται και με ωμέγα και με όμικρον, όμως δεν γνωρίζει πότε γράφεται με ωμέγα, δηλαδή σε ποιες περιπτώσεις και πότε με όμικρον, δηλαδή σε ποιες περιπτώσεις. Το σημείο αυτό μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι σε αντίθεση με την λέξη «μέσω» για την οποία ο μαθητής ανέφερε ότι η κατάληξη είναι μόνο ωμέγα, για την λέξη «λόγο» αναφέρει ότι η κατάληξη είναι τόσο ωμέγα όσο και όμικρον. Τελειώνοντας ο μαθητής απαντώντας στις ερωτήσεις τονίζει ότι η κατάληξη αυτή του τύπου «μέσω» μπορεί να προέρχεται από τη δοτική δεν το γνωρίζει όμως διότι δεν ξέρει την δοτική πτώση.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση της συνέντευξης διαπιστώνουμε ότι, ο μαθητής γνωρίζει για την ύπαρξη των τύπων «λόγω» και «μέσω», ωστόσο σε ότι αφορά τον τύπο «μέσω» αναφέρει ότι γράφεται πάντα με ωμέγα σε όλες τις περιπτώσεις ενώ για τον τύπο «λόγω» αναφέρει ότι γράφεται τόσο με όμικρον όσο και με ωμέγα. Αυτό έχει ενδιαφέρον διότι δεν γνωρίζει ότι η λέξη «μέσω» γράφεται με όμικρον σε ότι αφορά την κατάληξη, μάλιστα το όμικρον είναι η πιο συνηθισμένη κατάληξη της παραπάνω λέξης. Ο συγκεκριμένος μαθητής δεν φαίνεται με βάση τις απαντήσεις του να δυσκολεύεται στην σωστή ορθογράφιση των λέξεων «λόγω» και «μέσω», όμως δεν μπορεί να αιτιολογήσει γιατί υπάρχει η κατάληξη ωμέγα και πότε η κατάληξη γράφεται με ωμέγα και πότε με όμικρον. Ενδιαφέρον έχει ότι θεωρεί πως η αιτιατική έχει κατάληξη ωμέγα και τον αναφέρει στις απαντήσεις του σε ότι αφορά τις ερωτήσεις που του έγιναν από τον ερευνητή. Και ο μαθητής αυτός όπως και ο μαθητής που αναφέρθηκε παραπάνω δεν αναγνωρίζουν ότι η λέξη «μέσω» είναι επίρρημα. Με βάση τις απαντήσεις του μαθητή αυτού αντιλαμβανόμαστε ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου γνωρίζουν για την ύπαρξη των τύπων «λόγω» και «μέσω» και άρα δεν μπορούμε να κάνουμε αναφορά για γλωσσική αλλαγή σε ότι αφορά τους τύπους αυτούς με βάση τις απαντήσεις του συγκεκριμένου μαθητή.

Ο τρίτος μαθητής από τον οποίο ο ερευνητής πήρε συνέντευξη, είναι μαθητής Γυμνασίου και χρησιμοποιήθηκε το όνομα Κωσταντίνος για λόγους δεοντολογίας, χωρίς αυτό να ισχύει. Ο μαθητής αυτός αρχικά απάντησε ότι φοιτά στο 2^ο Γυμνάσιο Αλμυρού και ότι είναι στο τμήμα Γ2. Επίσης ρωτήθηκε σχετικά με το αν έχει ενημερωθεί για την έρευνα που συμμετέχει και αν έχουν ενημερωθεί και οι γονείς του σχετικά με την συμμετοχή του. Έπειτα ρωτήθηκε από τον ερευνητή σχετικά με τα γλωσσικά μαθήματα τα οποία διδάσκεται στο σχολείο. Αφού ο μαθητής απάντησε στις παραπάνω ερωτήσεις, στην συνέχεια ο ερευνητής του έδωσε να διαβάσει τα δυο μικρά κείμενα όπως συνέβη και με τους άλλους μαθητές από τους οποίους πάρθηκαν συνεντεύξεις. Ο μαθητής αφού διάβασε τα δύο κείμενα απάντησε σε ερώτηση του ερευνητή ότι δεν υπάρχει κάτι που να τον προβληματίζει στα δύο αυτό κείμενα. Ερωτώμενος σχετικά με την κατάληξη του μέσω που υπάρχει στο κείμενο απάντησε ότι γράφεται με ωμέγα . Στην συνέχεια ο ερευνητής ρωτά τον μαθητή αν η λέξη «μέσω» γράφεται πάντα με ωμέγα και αυτός απαντάει αρνητικά και αναφέρει παραδείγματα σχετικά με το πότε γράφεται η λέξη αυτή με ωμέγα και πότε με όμικρον. Όμως ο μαθητής εκτός από τα παραδείγματα δεν μπορούσε να απαντήσει πότε η κατάληξη είναι με όμικρον και πότε με ωμέγα, δηλαδή γιατί συμβαίνει αυτό.

Έπειτα ο μαθητής αρχικά δυσκολεύεται να αναγνωρίσει αν η λέξη μέσω είναι ουσιαστικό ή επίρρημα, καταλήγει όμως να αναφέρει ότι είναι επίρρημα. Ωστόσο ακόμη δεν μπορεί να απαντήσει γιατί υπάρχει η κατάληξη ωμέγα στο τέλος και από πού προέρχεται η κατάληξη αυτή. Σε ερώτηση του ερευνητή για άλλες λέξεις που έχουν κατάληξη ωμέγα ο μαθητής απαντάει τα ρήματα και προσπαθεί να αιτιολογήσει το ωμέγα που υπάρχει στην λέξη «λόγω» στο τέλος χωρίς όμως αποτέλεσμα. Ενδιαφέρον έχει ότι κάνει νύξη στα αρχαία ελληνικά και ότι από εκεί προέρχεται το ωμέγα αυτό. Μπορεί να μην είναι επιτυχής η προσπάθεια όμως είναι αρκετά ενδιαφέρον το ότι ο μαθητής σκέφτηκε τα αρχαία ελληνικά και αναζητούσε την αιτιολόγηση σε αυτά. Στην συνέχεια ο μαθητής αναφέρει ότι το «λόγω» με ωμέγα είναι επίρρημα και το «λόγο» με όμικρον είναι ουσιαστικό. Δεν μπορεί ακόμη ωστόσο να αιτιολογήσει το ωμέγα αυτό στο τέλος της λέξης. Συνεχίζεται η συνέντευξη με ερωτήσεις του ερευνητή σχετικά με την αρχαία ελληνική γλώσσα και τις πτώσεις που υπάρχουν στην κλίση των ουσιαστικών σε αυτή. Ο μαθητής αναφέρει ότι το ωμέγα στην κατάληξη της δοτικής είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της. Συνδέει το ωμέγα της δοτικής με το ωμέγα στην κατάληξη της λέξης «λόγω», ωστόσο στο γιατί να υπάρχει σχέση αναφέρει ότι μας χρειάστηκε και το πήραμε από τα αρχαία ελληνικά.

Απαντώντας ο μαθητής σε ερωτήσεις που του κάνει ο ερευνητής αναφέρει ότι γράφει τις λέξεις «λόγω/ο» και «μέσω/ο» τόσο με ωμέγα όσο και με όμικρον όπου χρειάζεται και αναφέρει και δύο παραδείγματα. Θεωρεί ότι έμαθε να ορθογραφεί σωστά τις δύο αυτές λέξεις στο Δημοτικό σχολείο όμως δεν θυμάται αν τελικά το έμαθε εκεί και τότε το έμαθε. Αναφέρει ότι δεν γνωρίζει πως έμαθε να ορθογραφεί σωστά τις παραπάνω λέξεις και ότι έτσι το έμαθε.

Με βάση τα όσα ανέφερε ο μαθητής αυτός, διαπιστώνουμε ότι γνωρίζει για τους τύπους «λόγω» και «μέσω» και τους ορθογραφεί μάλιστα και σωστά. Μάλιστα αναφέρει και παραδείγματα και για τις δύο περιπτώσεις, και για το πότε γράφονται με ωμέγα και για το πότε γράφονται με όμικρον. Ενδιαφέρον έχει ότι ο συγκεκριμένος μαθητής αναφέρει ότι η λέξη αυτή είναι επίρρημα και ότι η λέξη «μέσω» όταν είναι επίρρημα γράφεται με ωμέγα και όταν είναι ουσιαστικό γράφεται με όμικρον. Ένα άλλο ενδιαφέρον σημείο είναι ότι συνδέει το ωμέγα αυτό στο τέλος με την κατάληξη της δοτικής των αρχαίων ελληνικών και θεωρεί ότι από εκεί προέρχεται. Γενικώς ο μαθητής από την πρώτη στιγμή προσπαθούσε να συνδέσει το ωμέγα στην κατάληξη με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Στην προσπάθειά του να σκεφτεί πως έμαθε να ορθογραφεί σωστά τις δύο αυτές λέξεις αναφέρει το Δημοτικό σχολείο, όμως τελικά αναφέρει ότι δεν ξέρει. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο μαθητής αυτός γνωρίζει τις δύο καταλήξεις των λέξεων «λόγω/ο» και «μέσω/ο» και αναγνωρίζει ότι η λέξη «μέσω» είναι επίρρημα. Επιπλέον, συνδέει την αρχαία ελληνική γλώσσα και την δοτική με το ωμέγα στο τέλος. Με βάση τις απαντήσεις του μαθητή δεν μπορούμε να μιλάμε για γλωσσική αλλαγή σε ότι αφορά τους τύπους «λόγω» και «μέσω».

Γενικά συμπεράσματα της έρευνας

Αναλύοντας παραπάνω τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της μικρο-έρευνας και των συνεντεύξεων, στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στα γενικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

Η έρευνα επικεντρώθηκε στα λάθη των μαθητών στην κατάληξη ωμέγα της δοτικής πτώσης των αρχαίων ελληνικών που συναντάται στα νέα ελληνικά στους τύπους «μέσω» και «λόγω», και ειδικότερα στη συχνότητα των λαθών από τους μαθητές 10-15 ετών. Η έρευνα έγινε σε μαθητές που φοιτούν στην Ε΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές συμμετείχαν σε μια μικρο-έρευνα που αφορούσε μια γραπτή δοκιμασία και πάρθηκαν συνεντεύξεις από τρεις μαθητές των ηλικιών αυτών. Η συνεργασία ήταν πολύ καλή τόσο με τους μαθητές όσο και με τα σχολεία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι μαθητές των ηλικιών αυτών σε ένα μεγάλο ποσοστό (78%) ορθογραφούν λάθος τους τύπους «λόγω/ο» και «μέσω/ο», δεν αναγνωρίζουν σε ποιες περιπτώσεις η κατάληξη είναι ωμέγα (-ω) και σε ποιες περιπτώσεις η κατάληξη είναι όμικρον (-ο). Ο μαθητές του Δημοτικού φάνηκε να κάνουν περισσότερα λάθη και να δυσκολεύονται περισσότερο από τους μαθητές Γυμνασίου σχετικά με την σωστή ορθογράφιση των τύπων «λόγω» και «μέσω». Επιπλέον από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι μαθητές του Δημοτικού δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αιτιολογήσουν την κατάληξη ωμέγα (-ω) και δηλώνουν ότι δεν ξέρουν γιατί υπάρχει ωμέγα στο τέλος. Το ωμέγα αυτό στο τέλος τους προβληματίζει, μάλιστα ένας μαθητής γράφει την λέξη «μέσω/ο» πάντα, όπως δηλώνει, με όμικρον. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι συγκεκριμένοι λόγιοι τύποι δυσκολεύουν τους μαθητές και δεν αναγνωρίζουν την κατάληξη ωμέγα (-ω). Σε ότι αφορά το Γυμνάσιο τα λάθη είναι λιγότερα στους τύπους αυτούς, αλλά το ποσοστό είναι και στην βαθμίδα αυτή αρκετά μεγάλο (58%). Επιπλέον από την συνέντευξη που πάρθηκε από τον μαθητή του Γυμνασίου φάνηκε να μπορεί να αναγνωρίσει και να αιτιολογήσει την κατάληξη ωμέγα και μάλιστα έκανε και σύνδεση με τα αρχαία ελληνικά σε ότι αφορά την κατάληξη ωμέγα (-ω). Γενικώς μπορούμε να συμπεράνουμε με βάση τα αποτελέσματα ότι οι λόγιοι τύποι «λόγω» και «μέσω» δυσκολεύουν τους μαθητές και οι μαθητές δεν τους ορθογραφούν σωστά. Επιπλέον δεν κατανοούν και δεν μπορούν να αιτιολογήσουν την κατάληξη ωμέγα(-ω) στο τέλος των τύπων αυτών.

Σχετικά με την γλωσσική αλλαγή, φάνηκε από την έρευνα ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τόσο τον τύπο μέσω και λόγω, όσο και τον τύπο μέσο και λόγο. Ειδικότερα από τα αποτελέσματα της δοκιμασίας και από τα αποτελέσματα και την ανάλυση προκύπτει ότι οι μαθητές γράφουν συχνά την κατάληξη ωμέγα των τύπων «λόγω» και «μέσω», με όμικρον. Επιπλέον από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι κάποιοι μαθητές δεν γνωρίζουν την ύπαρξη της κατάληξης ωμέγα και δεν ορθογραφούν την κατάληξη αυτή σωστά, μάλιστα ένας μαθητής απάντησε ότι γράφει πάντα την λέξη «μέσω/ο» με όμικρον. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι σε ότι αφορά την γλωσσική αλλαγή και τους παραπάνω τύπους υπάρχει διπλοτυπία μεταξύ των τύπων «μέσω» και «μέσο», και «λόγω» και «λόγο». Αυτό το συμπεραίνουμε με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις ασκήσεις της γραπτής δοκιμασίας, και από τις συνεντεύξεις. Φάνηκε κάποιοι μαθητές να γνωρίζουν και να κάνουν χρήση των «λόγω» και «μέσω» αντίθετα υπήρχαν και μαθητές που ορθογραφούσαν λάθος τους τύπους αυτούς και δεν γνώριζαν την ύπαρξή τους.

Θεωρώ ότι με βάση τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας, αποδεικνύεται ότι είναι επιτακτική η ανάγκη να εξεταστεί η ύπαρξη και άλλων λόγιων στοιχείων στην νέα ελληνική γλώσσα και κατά πόσο δυσκολεύουν αυτοί οι τύποι τους μαθητές. Επιπλέον τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούσαν δείγμα μαθητών της Μαγνησίας, μια έρευνα και σε άλλες περιοχές θα μας παρείχε περισσότερα αποτελέσματα για το συγκεκριμένο θέμα. Η γλωσσική αλλαγή σε ότι αφορά τους λόγιους τύπους της νέας ελληνικής γλώσσας είναι θέμα που χρήζει επιπλέον διερευνήσεις, σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να μελετηθούν και επιπλέον λόγιοι τύποι που υπάρχουν στη νέα ελληνική γλώσσα και η γλωσσική αλλαγή σχετικά με τους τύπους αυτούς.

Βιβλιογραφία

Aitchicson J. (1994), *Language Change: Progress or Decay?* 2η έκδ. Κέμπριτζ: Cambridge University Press. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a6/03.html (τελευταία πρόσβαση στις 28/02/2022)

Lyons J. (1995), *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*, μτφ. Μ. Αραποπούλου, Α. Αρχάκης κ.ά., επιμ. Γ. Καρανάσιος. Αθήνα: Πατάκης.

Αναστασιάδη- Συμεωνίδη Α. & Φλιάτουρας Α. (2004), *Το λόγιο και το λαϊκό στην νέα ελληνική: ορισμός και ταξινόμηση* στο Φλιάτουρας, Α. & Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α. (επιμ.) (2019), *Το λόγιο επίπεδο στη σύγχρονη νέα ελληνική: Θεωρία, ιστορία, εφαρμογή*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρβανίτη, Α. (2011). *Το λόγιο στοιχείο στη νέα ελληνική: διδακτικές εφαρμογές*. Στο Κ. Δημάδης (Επιμ.), Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα): Δ' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών. Γρανάδα, 9-12 Σεπτεμβρίου 2010. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών (σελ. 499 -511) στο https://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Arvaniti_Anthoula.pdf (τελευταία πρόσβαση στις 17/02/2022)

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

Θεοδοροπούλου Μ. και Παπαναστασίου Γ (2001), *Το Γλωσσικό Λάθος* στο Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.). (2001). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/odigos_n.htm (τελευταία πρόσβαση στις 5/03/2022)

Θεοφανοπούλου Δ. (1996), *Εξέλιξη και Μεταβολή στη Γλώσσα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις — Προβλήματα*, Αθήνα, εκδ. οργ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, (διάλεξη), 10-12. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a6/01.html (τελευταία πρόσβαση στις 28/02/2022)

Καμηλάκη, Μ. (2009), *Τα λόγια στοιχεία στη νεανική επικοινωνία: Κοινωνιοπραγματολογική διεύρυνση τα ποικιλίας [±λόγιο] στον γραπτό λόγο νεαρών ομιλητών της νέας ελληνικής*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ, Αθήνα. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21332#page/1/mode/2up> (τελευταία πρόσβαση στις 21/02/2022)

Καπνίση Α. (2020), *Λόγια στοιχεία και γλωσσικό μάθημα: Χαρτογραφώντας τα διδακτικά εγχειρίδια*. Διπλωματική εργασία στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/46194> (τελευταία πρόσβαση στις 17/02/2022)

Λεονάρδος Κ. (2020), *Γλωσσική αλλαγή και γλωσσικά λάθη: ταξινόμηση, ερμηνεία, διδακτική αξιοποίηση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/46480> (τελευταία πρόσβαση στις 23/02/2022)

Λόντου-Κοτρώτσου Τ. (2004). *Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα*. Επιστημονικό Βήμα, τ.3, 40-56. Ανακτήθηκε από

https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_3/kotrotsou.pdf (τελευταία πρόσβαση στις 15/02/2022)

Μήτσης, Ν. (2004), *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2019). *Γλώσσα, Γλωσσολογία και Γλωσσική Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Νικηφορίδου Κ. (2001), *Γλωσσική Αλλαγή*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a6/index.html (τελευταία πρόσβαση στις 23/02/2022)

Πολυχρόνη Φ. (2011), *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*, Εκδόσεις Πεδίο

Ρακιτζή Κ. (2012), *Ορθογραφικά Λάθη και Γλωσσική Αλλαγή. Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/43162;jsessionid=4F417B52B84BD8A2577F1F554C719E43> (τελευταία πρόσβαση στις 28/02/2022)

Ράλλη Α. (2005), *Μορφολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. *Το γλωσσικό Ζήτημα* στο Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.). (2001). Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/odigos_n.htm (τελευταία πρόσβαση στις 15/02/2022)

Φλιάτουρας, Α. & Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α. (2019), *Το λόγιο επίπεδο της σύγχρονης Νέας Ελληνικής: Σύγχρονες και διαχρονικές τάσεις* στο Φλιάτουρας, Α. & Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α. (επιμ.) (2019), *Το λόγιο επίπεδο στη σύγχρονη νέα ελληνική: Θεωρία, ιστορία, εφαρμογή*. Αθήνα: Πατάκης.

Φλιάτουρας, Α. & Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α. (επιμ.) (2019), *Το λόγιο επίπεδο στη σύγχρονη νέα ελληνική: Θεωρία, ιστορία, εφαρμογή*. Αθήνα: Πατάκης.

Χριστίδης Α.-Φ. *Η Αρχαία και η Νεότερη Ελληνική γλώσσα: Η αυτονομία της Δημοτικής* στο Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.). (2001). Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/odigos_n.htm (τελευταία πρόσβαση στις 15/02/2022)

Παράρτημα 1

- Περιλαμβάνει:
- 1) Τα κείμενα που υπαγορεύτηκαν στους μαθητές
 - 2) Το φύλλο που συμπλήρωσαν οι μαθητές
 - 3) Τα κείμενα που δόθηκαν στους μαθητές στην συνέντευξη
 - 4) Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης γονέα
 - 5) Συνεντεύξεις από μαθητές

1) Τα κείμενα που υπαγορεύτηκαν στους μαθητές

Νέα Ζηλανδία: Παραγγέλνουν τρόφιμα μέσω διαδικτύου από την Αυστραλία λόγω της ακρίβειας

Από την Αυστραλία επιλέγουν πολλοί Νεοζηλανδοί το τελευταίο χρονικό διάστημα να ψωνίζουν είδη όπως μακαρόνια, σαπούνια, κονσέρβες και αμύγδαλα, μέσω διαδικτύου, λόγω της ακρίβειας στη χώρα τους. Ενδεικτικά, σε σχετικό ρεπορτάζ αναφέρεται ότι μια γυναίκα έκανε παραγγελίες τακτικά για είδη παντοπωλείου μέσω του διαδικτύου για να συμπληρώσει τις αγορές της

Ζέττα Μακρή: «Η μάσκα που είναι ένα ήπιο και αποτελεσματικό μέσο προστασίας θα παραμείνει»

Επισήμανε ότι η ηγεσία του υπουργείου να διαφοροποιηθεί από τις οδηγίες των ειδικών, και σε αυτή την περίπτωση, ώστε να νοιώθουν όλοι πιο ασφαλείς, και σε άλλες περιπτώσεις, αλλά «αποφασίσαμε να ακούμε τους ειδικούς», καθώς «θέλουμε να λειτουργούν τα σχολεία μας με ασφάλεια» και για να γίνει αυτό «οι ειδικοί θα έχουν τον πρώτο λόγο».

2) Το φύλλο που συμπλήρωσαν οι μαθητές

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ, ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΔΙΑΔΟΣΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ
ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑΣ**

Το παρόν ερωτηματολόγιο και η παρόν δοκιμασία είναι μέρος της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Η ύπαρξη του γραμματικού μορφήματος της δοτικής -ω στα Νέα Ελληνικά: η κατανόηση και τα λάθη σχετικά με αυτό από παιδιά και εφήβους 10-15 ετών», με επιστημονικό υπεύθυνο τον 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.

Παναγιώτης Κολέτας

Προσωπικά στοιχεία:

Αγόρι _____

Κορίτσι _____

Ηλικία _____

Σχολική τάξη _____

Σχολείο _____

Καταγραφή κειμένου προς υπαγόρευση

Κείμενο για εξαγωγή συμπερασμάτων

Κακοκαιρία «Ελπίδα»: Κλειστά τα σχολεία στην Αττική Δευτέρα και Τρίτη - Με τηλεκπαίδευση το μάθημα

Σε ανακοίνωση της Περιφέρειας αναφέρεται: Ο περιφερειάρχης Αττικής Γ. Πατούλης μετά από διαβουλεύσεις με την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Πολιτικής Προστασίας, τους Αντιπεριφερειάρχες, τους Δημάρχους και τους εμπλεκόμενους φορείς, σχετικά με την εξέλιξη της κακοκαιρίας ΕΛΠΙΣ και αξιολογώντας όλα τα δεδομένα, λόγω χαμηλών θερμοκρασιών προχώρησε στην απόφαση για προληπτικούς λόγους και την καλύτερη ασφάλεια μαθητών και καθηγητών της διακοπής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αττική το επόμενο διήμερο 24 και 25 Ιανουαρίου 2022.

Επισημαίνεται, ότι ζητήματα τηλεκπαίδευσης ρυθμίζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Για το λόγο αυτό οι ενδιαφερόμενοι θα πρέπει να παρακολουθούν τις σχετικές ανακοινώσεις του. Η Περιφέρεια Αττικής και ο Περιφερειάρχης Γ. Πατούλης προχώρησαν στη απόφαση να μην λειτουργήσουν από αύριο δια ζώσης τα μαθήματα στα σχολεία καθώς όπως επισημάνθηκε από τους μετεωρολόγους το ψυχρό κύμα της κακοκαιρίας στην Αττική θα ξεκινήσει από αύριο πρωί και θα αναπτυχθεί πλήρως μέχρι την Τρίτη, δημιουργώντας χαμηλές θερμοκρασίες και έντονες χιονοπτώσεις. Επίσης στην απόφαση του κλεισίματος συνέτεινε και η ανάγκη εφαρμογής των πρωτοκόλλων λόγω πανδημίας. Στα σχολεία, όπως είναι γνωστό, θα πρέπει να είναι ανοιχτά τα παράθυρα.

Στην απόφαση αυτή καταλήξαμε για να διαφυλάξουμε την υγεία και την ασφάλεια, τόσο των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο και αυτών που μετακινούνται από και προς τα σχολεία για να μεταφέρουν τα παιδιά μας. »Λάβαμε επίσης υπόψη μας ότι λόγω των πολύ χαμηλών θερμοκρασιών που γνωρίζουμε ότι θα επικρατούν, ακόμη κι αν είναι εφικτές οι μετακινήσεις το πρωί η το μεσημέρι της Δευτέρας, δεν θα μπορούν να διεξαχθούν με ασφάλεια τα μαθήματα, με ανοιχτά παράθυρα στις σχολικές αίθουσες, όπως επιβάλλουν τα μέτρα για την αποφυγή εξάπλωσης του covid που εφαρμόζονται. Για τους λόγους αυτούς, κρίναμε ότι ο καλύτερος τρόπος για να αποφύγουμε δυσάρεστες και επικίνδυνες καταστάσεις για όλους και κυρίως για τα παιδιά μας, είναι η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων για το επόμενο καταρχήν διήμερο.

Ωστόσο, αν και τα σχολεία θα μείνουν κλειστά, οι μαθητές θα κάνουν μάθημα κανονικά μέσω τηλεκπαίδευσης, όπως ανακοίνωσε το υπουργείο Παιδείας. Συγκεκριμένα, ο γενικός γραμματέας Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αλέξανδρος Κόπτσης ανακοίνωσε: «Σε περιπτώσεις που η Τοπική Αυτοδιοίκηση, κατά λόγο αρμοδιότητας, αποφασίζει την αναστολή λειτουργίας σχολικών μονάδων εξαιτίας ακραίων καιρικών φαινομένων, προβλέπεται εφαρμογή τηλεκπαίδευσης κατά τις πρωινές ώρες και για την Πρωτοβάθμια και για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. »Η τηλεκπαίδευση αποτελεί πολύτιμο μέσο για την απρόσκοπτη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όταν για έκτακτους αντικειμενικούς λόγους δεν μπορεί αυτή να διεξαχθεί δια ζώσης».

Α) Διαβάστε το παραπάνω κείμενο και κυκλώστε τις λέξεις που θεωρείτε ότι είναι λάθος ορθογραφημένες ή που δεν είστε σίγουρος/σίγουρη για την ορθογραφία τους. Τις λέξεις αυτές γράψτε 'τες στις παρακάτω γραμμές.

.....
.....

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

Β)Στις λέξεις αυτές που επιλέξατε παραπάνω και αναφέρατε ότι σας προβληματίζουν σχετικά με την ορθογραφία τους, γιατί σας προβληματίζουν, τι είναι αυτό που σας προβληματίζει στις λέξεις αυτές; Καταγράψτε την απάντησή σας στις παρακάτω γραμμές.

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

Γ)Αλλάξτε τα όποια ορθογραφικά λάθη πίστευε ότι έχει το παραπάνω κείμενο με τους σωστούς τύπους. Καταγράψτε τα στο παρακάτω κενό. Η διόρθωση θα γίνει με την μορφή:

Με απόφαση του Δημάρχου —————> Με απόφαση του Δημάρχου

(πρόταση με την λέξη που είναι λάθος)- (βελάκι)- (πρόταση με διορθωμένη την λάθος λέξη)

3) Τα κείμενα που δόθηκαν στους μαθητές στην συνέντευξη

Πρόβλημα επικοινωνίας με τις υπηρεσίες του ΔΣΑ μέσω Internet λόγω βλάβης σε "Οπτική Ινα"

Όπως μας ενημέρωσε ο τηλεπικοινωνιακός πάροχος του ΔΣΑ, έχει υπάρξει διακοπή της σύνδεσης στο ίντερνετ, λόγω ζημίας που έχει προκληθεί σε οπτική ίνα, στην περιοχή του κέντρου. Γι' αυτό και είναι αδύνατες οι μέσω ίντερνετ επικοινωνίες με τις ΔΣΑ καθώς και η έκδοση γραμματίων, Ζητούμε συγγνώμη για την ταλαιπωρία των συνάδελφων.

Μέσω τηλεργασίας η λειτουργία των Δημόσιων Υπηρεσιών την Τρίτη 25 Ιανουαρίου λόγω των έκτακτων καιρικών συνθηκών

Το Υπουργείο Εσωτερικών με γνώμονα τη διασφάλιση της δημόσιας υγείας και στο πλαίσιο των οδηγιών που παρέχονται από τις υπηρεσίες της πολιτικής προστασίας, οι οποίες κατά κύριο λόγο συνιστούν την αποφυγή μετακινήσεων, ειδικώς για την Τρίτη, 25/1/2022 επισημαίνει ότι η λειτουργία των Δημόσιων Υπηρεσιών θα πραγματοποιηθεί μέσω τηλεργασίας από τους υπαλλήλους, των οποίων η φύση των καθηκόντων επιτρέπει την εξ αποστάσεως άσκησή τους.

4) Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης γονέα



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Βόλος, 5/4/2022

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητοί γονείς,

Με αυτή την επιστολή σας ενημερώνουμε για μια έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που αφορά το γραμματικό μόρφημα -ω και την κατανόηση και τα λάθη σχετικά με αυτό από παιδιά και εφήβους. Τη συγκεκριμένη έρευνα επιθυμούμε να τη διεξάγουμε στην τάξη του σχολείου όπου φοιτά το παιδί σας και ζητάμε τη συγκατάθεσή σας, ώστε να συμμετάσχει στις δράσεις που θα υλοποιήσουμε.

Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά στοιχεία για την έρευνά μας και απαντούμε σε κάποιες πιθανές ερωτήσεις που ενδέχεται να έχετε.

Τίτλος έρευνας: «Η ύπαρξη του γραμματικού μορφήματος της δοτικής -ω στα Νέα Ελληνικά: η κατανόηση και τα λάθη σχετικά με αυτό από παιδιά και εφήβους 10-15 ετών»

Ερευνητής

Παναγιώτης Κολέτας

Προπτυχιακός φοιτητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περιγραφή της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα αφορά το γραμματικό καταληκτικό μόρφημα -ω(ωμέγα) που υπάρχει στην νέα ελληνική γλώσσα κυρίως στις λέξεις «μέσω» και «λόγω» και προέρχεται από την αρχαία ελληνική γλώσσα, και συγκεκριμένα από τη δοτική ενικού των αρχαίων ελληνικών, και τα λάθη που γίνονται

στο καταληκτικό μόρφημα από τα παιδιά και τους εφήβους. Υπάρχει η πεποίθηση ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην σωστή ορθογράφηση των τύπων «μέσω» και «λόγω». Στόχος είναι να ερευνησω αν το λάθος αυτό οφείλεται στο ότι δεν γνωρίζουν και δεν έχουν διδαχθεί την δοτική πτώση ή σε κάποιον άλλο παράγοντα. Για τον λόγο αυτό η έρευνα θα επικεντρωθεί στις ηλικίες 10-15 χρονών καθώς μέχρι τα 12 έτη τα παιδιά δεν έχουν ακόμη διδαχθεί τη δοτική, διότι δεν υπάρχει το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στο δημοτικό σχολείο, ενώ στις ηλικίες 13-15 χρόνων, στο Γυμνάσιο, διδάσκονται τα αρχαία ελληνικά και διδάσκονται τη δοτική πτώση. Στην νέα ελληνική γλώσσα υπάρχουν πολλά λόγια στοιχεία, τα οποία προέρχονται από την αρχαία ελληνική γλώσσα και την καθαρεύουσα και θα θέλαμε να ερευνήσουμε αν αυτά δυσκολεύουν τους μαθητές κατά τη χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας.

Τι συμπεριλαμβάνει η συμμετοχή του παιδιού μου;

Το κάθε παιδί θα συμμετέχει στις δραστηριότητες που προτείνονται. Συγκεκριμένα, θα κληθεί να διατυπώσει τις απόψεις του, να απαντήσει σε ερωτήσεις, και να αναλογιστεί σχετικά με την χρήση του -ω ως κατάληξης των λέξεων «μέσω» και «λόγω».

Υπάρχει κάποιο όφελος αν το παιδί μου συμμετέχει στην παρούσα έρευνα;

Τα προσφερόμενα στους μαθητές οφέλη μέσω της συμμετοχής στην έρευνα είναι ποικίλα. Οι μαθητές θα αναρωτηθούν σχετικά με το -ω που υπάρχει το τέλος των λέξεων «μέσω» και «λόγω», και θα αναλογιστούν αν το είχαν παρατηρήσει και παλαιότερα αυτό το -ω στο τέλος. Επίσης θα προσπαθήσουν να ορίσουν πότε γίνεται χρήση τους «μέσο» και πότε του «μέσω», και πότε του «λόγο» και «λόγω». Θα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε μια έρευνα που θα βοηθήσει στην εξέλιξη της γλώσσας και στην βελτίωση του μαθήματος της Γλώσσας. Επιπλέον, οι μαθητές θα εκθέσουν τις ιδέες τους και θα αναλογιστούν σχετικά με αυτές.

Πώς θα προστατευθεί η ανωνυμία του παιδιού μου;

Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν από τις απαντήσεις των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες που θα συμμετέχουν και οι ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας θα τηρηθεί η ανωνυμία για τους συμμετέχοντες μαθητές.

Σε ποιον μπορώ να απευθυνθώ για περαιτέρω διευκρινίσεις;

Μπορείτε να θέσετε ερωτήσεις σχετικά με την παρούσα έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, απευθυνόμενοι στον Παναγιώτη Κολέτα, προπτυχιακό φοιτητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο τηλέφωνο 6907529198 ή στέλνοντας ηλεκτρονικό μήνυμα στη διεύθυνση koranagiotis@uth.gr.

Η συμμετοχή του παιδιού σας είναι καθαρά εθελοντική. Αν αποφασίσετε ότι επιθυμείτε να μη λάβει μέρος ή να αποσυρθεί από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, δε θα υπάρξει καμία επίπτωση..

Ζητούμε να δώσετε τη γραπτή σας συγκατάθεση για να συμμετέχει το παιδί σας στην παρούσα έρευνα, συμπληρώνοντας το Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα Κατόπιν Ενημέρωσης. Σε καμία

περίπτωση το υλικό δε θα διατεθεί για άλλους σκοπούς, πλην αυτών που έχουν προαναφερθεί και τα πλήρη ονόματα των παιδιών θα παραμείνουν απόρρητα σε κάθε περίπτωση.
Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία σας στην προσπάθειά μας αυτή.

Ο υπεύθυνος της έρευνας

Ο επιβλέπων καθηγητής

Κολέτας Παναγιώτης

Ανδρουλάκης Γεώργιος

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Ο κάτωθι γονέας/κηδεμόνας _____, δίνω εθελουσίως τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του ανήλικου παιδιού μου _____ (ονοματεπώνυμο παιδιού) του _____ (όνομα πατρός) στην έρευνα με τίτλο «*Η ύπαρξη του γραμματικού μορφήματος της δοτικής -ω στα Νέα Ελληνικά: η κατανόηση και τα λάθη σχετικά με αυτό από παιδιά και εφήβους 10-15 ετών*». Θεωρώ ότι όλες οι ερωτήσεις μου έχουν απαντηθεί ικανοποιητικά και κατανοώ ότι οποιοσδήποτε περαιτέρω ερωτήσεις μου θα απαντηθούν.

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

Ημερομηνία _____

5) Συνεντεύξεις από μαθητές

Συνέντευξη πρώτη Ε΄ Δημοτικού (Λεωνίδα)

Όπου υπάρχει η λέξη Ερ. υποδηλώνει τον ερευνητή και όπου Λ. υποδηλώνει τον Λεωνίδα

Ερ.: Σε ποιο σχολείο φοιτάς;

Λ.: Στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Αλμυρού

Ερ.: Σε ποιο τμήμα είσαι, στο Ε1 ή στο Ε2;

Λ.: Στο Ε2

Ερ.: Έχεις ενημερωθεί για την έρευνα την οποία πραγματοποιώ από την εκπαιδευτικό της τάξης σου;

Λ.: Μας ενημέρωσε ότι στο Βόλο κάνετε μάθημα και ότι θα κάνετε στο σχολείο μας μια έρευνα και πρέπει να πάρετε άδεια από τους γονείς... Δεν μας είπε πολλά και μετά από τρεις μέρες ήρθατε.

Ερ.: Οι γονείς σου διάβασαν σχετικά με την έρευνα και ενημερώθηκαν, και στη συνέχεια υπέγραψαν;

Λ.: Ε, ναι.

Ερ.: Ευχαριστώ τόσο εσένα όσο και τους γονείς σου για την συμμετοχή σου στην έρευνα που κάνω.

Ερ.: Έχεις ακούσει ποτέ για την δοτική;

Λ.: Όχι.

Ερ.: Ξέρεις τι είναι η δοτική πτώση;

Λ.: Όχι δεν ξέρω.

Ερ.: Πρώτη φορά ακούς την λέξη δοτική;

Λ.: Όχι την έχω ξανακούσει την λέξη.

Ερ.: Έχεις ακούσει για την ονομαστική, γενική, αιτιατική και κλιτική πτώση;

Λ.: Ναι έχω ακούσει.

Ερ.: Και η δοτική στα αρχαία ελληνικά είναι μια πτώση όπως και οι άλλες πτώσεις.

Λ.: Ωραία.

Ερ.: Άρα με βάση αυτά που μου αναφέρεις πρώτη φορά ακούς για την δοτική πτώση;

Λ.: Ναι την έχω ξανακούσει αλλά δεν ήξερα ότι ήταν στο...

Ερ.: Γνωρίζεις τι χαρακτηριστικό έχει η δοτική πτώση, έχει κάτι χαρακτηριστικό στην κατάληξή της.

Λ.: Δεν ξέρω

Ερ.: Η χαρακτηριστική αυτή κατάληξη της δοτικής είναι το γράμμα ωμέγα... Εμείς στα νέα ελληνικά εκτός των ρημάτων έχουμε λέξεις που να τελειώνουν σε ωμέγα;

Λ.: Όχι δεν έχουμε.

Ερ.: Καμία λέξη;

Λ.: Έχουμε ναι.

Ερ.: Ποιες λέξεις, θυμάσαι κάποια λέξη;

Λ.: Νομίζω έχουμε ναι.

(Στο σημείο αυτό για να βοηθήσει ο ερευνητής των μαθητή να ανακαλύψει λέξεις στην νέα ελληνική που τελειώνουν σε ωμέγα (-ω) πλην των ρημάτων του δίνει να διαβάσει δύο μικρά κειμενάκια και να κάνει κάποιες παρατηρήσεις. Ο μαθητής έχει χρόνο να διαβάσει τα κείμενα και να κάνει κάποιες παρατηρήσεις χωρίς να παρέμβει ο ερευνητής. Ο μαθητής διαβάζει το πρώτο κείμενο. Τα κείμενα υπάρχουν στο Παράρτημα 1).

Λ: (απαντάει αυθόρμητα ενώ διάβαζε τα κείμενα) το λόγω;

Ερ.: Τι μέρος του λόγου είναι η λέξη αυτή, δηλαδή είναι ρήμα, ουσιαστικό, επίρρημα, τι είναι;

Λ.: Ουσιαστικό;

Ερ.: Δεν ξέρω εσύ θα μου πεις.

Λ.: Δεν ξέρω.

Ερ.: Μάλιστα. Και για ποιο λόγο γράφεται με ωμέγα, έχει δει κάποιο ουσιαστικό που να έχει κατάληξη σε ωμέγα;

Λ.: Όχι δεν έχω δει.

Ερ.: Άρα μπορούμε να πούμε ότι είναι ουσιαστικό;

Λ.: Όχι δεν είναι.

Ερ.: Τι μέρους το λόγου μπορεί να είναι;

Λ.: Επίρρημα;

Ερ.: Αν είναι επίρρημα, γιατί να είναι επίρρημα;

Λ.: Δεν την έχω ξανακούσει την λέξη αυτή (εννοεί μάλλον δεν έχει δει ξανά την λέξη αυτή να τελειώνει σε ωμέγα). Για τον λόγο αυτό δεν ξέρω να απαντήσω.

Ερ.: Για τον λόγο αυτό σε ρωτάω για να μου πεις την γνώμη σου, δεν υπάρχει σωστό και λάθος. Μην αγχώνεσαι.... Δηλαδή θέλεις να μου πεις ότι πρώτη φορά βλέπεις αυτή την λέξη;

Λ.: Ναι

Ερ.: Γραπτά, δηλαδή σε κάποιο άλλο κείμενο δεν την έχεις ξαναδεί;

Λ.: Πουθενά....

Ερ.: Πρώτη φορά άρα βλέπεις την λέξη αυτή να γράφεται με ωμέγα;

Λ.: Ναι

Ερ.: Σου κάνει εντύπωση αυτό το ωμέγα εκεί που είναι;

Λ.: Ναι μου κάνει εντύπωση.

Ερ.: Θα μπορούσες να συνδέσεις το ωμέγα αυτό με κάτι που ειπώθηκε προηγουμένως;

Λ.: Όχι δεν μπορώ να το συνδέσω με κάτι.

Ερ.: Καταρχάς η λέξη αυτή κατά την γνώμη σου κλίνεται;

Λ.: (σιωπή)

Ερ.: Μάλιστα..

Λ.: Κλίνεται;

Ερ.: Δεν ξέρω εγώ εσένα ρωτάω, δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση, την γνώμη σου θέλω να μου πεις.

Λ.: Ναι κλίνεται. Νομίζω ναι.

Ερ.: Πώς κλίνεται;

Λ.: Ο λόγος, του λόγου, το λόγο, λόγο;

Ερ.: Και ο τύπος αυτός με το ωμέγα σε ποια πτώση είναι με βάση αυτό που έκλινες;

Λ.: Στην δοτική.

Ερ.: Γιατί να είναι δοτική;

Λ.: Ε... Δεν ξέρω πως πάει η δοτική

Ερ.: Μάλιστα, άρα κατά την γνώμη σου η λέξη αυτή που εντόπισες είναι ένα ουσιαστικό που κλείνεται;

Λ.: Ναι;

Ερ.: Δεν ξέρω, την άποψή σου θέλω να μου πεις.

Λ.: Ναι.

Ερ.: Διάβασε και αυτό το κειμενάκι και πες μου τι σου κάνει εντύπωση σε αυτό.

(Στο σημείο αυτό ο μαθητής διαβάζει το δεύτερο κείμενο από τα δύο που του δόθηκαν προηγουμένως και έγινε αναφορά πιο πάνω).

Λ.: (ο μαθητής πετάγεται) μέσω;

Ερ.: Τι είναι αυτό που σε προβληματίζει στην λέξη αυτή;

Λ.: Το ωμέγα στο τέλος.

Ερ.: Μάλιστα, το έχεις δει ξανά αυτό το ωμέγα στο τέλος;

Λ.: Όχι δεν το έχω δει ξανά.

Ερ.: Πρώτη φορά το βλέπεις;

Λ.: Ναι.

Ερ.: Σε ρωτάω για να ξέρω και εγώ..... Το ωμέγα αυτό γιατί σε προβληματίζει;

Λ.: Γιατί μου φαίνεται παράξενο.

Ερ.: Για ποιο λόγο για την θέση του και επειδή είναι ωμέγα;

Λ.: Επειδή είναι ωμέγα.

Ερ.: Δεν έχεις δει ξανά ωμέγα στο τέλος μιας λέξης;

Λ.: Ναι... δεν έχω δει ξανά στην λέξη αυτή.

Ερ.: Μάλιστα, τι να είναι άραγε η λέξη αυτή ουσιαστικό, ρήμα, επίρρημα;

Λ.: Ουσιαστικό;

Ερ.: Άρα κλείνεται;

Λ.: Νομίζω ναι κλείνεται.

Ερ.: Μάλιστα, μπορείς να το κλείσεις;

Λ.: Όχι, δεν ξέρω, γιατί νομίζω είναι δοτική αυτό που είπαμε πριν και δεν ξέρω πως κλείνεται.

Ερ.: Πως το συμπεραίνεις αυτό, γιατί λες ότι είναι δοτική;

Λ.: Γιατί είπαμε πριν ότι έχει ωμέγα στο τέλος η δοτική.

Ερ.: Και αν δεν σου έλεγα εγώ ότι στο τέλος έχει ωμέγα η δοτική;

Λ.: Ε, δεν θα ήξερα.

Ερ.: Άρα με βάση αυτά που μου αναφέρεις πρώτη φορά βλέπεις αυτά, το «μέσω» και το «λόγω», δεν σου έχει τύχει να συναντήσεις τις λέξεις αυτές στα κείμενα που έχεις δει μέχρι τώρα;

Λ.: (σιωπή)

Ερ.: Συνήθως την λέξη αυτή με τι την γράφεις εσύ;

Λ.: Με όμικρον.

Ερ.: Πάντα;

Λ.: Ναι πάντα (δισταγμός)

Ερ.: Σε ρωτάω για να μάθω την γνώμη σου, μπορεί η λέξη αυτή που εντόπισες να είναι λάθος, δεν σου είπα ότι εσύ κάνεις λάθος.

Ερ.: Άρα με βάση αυτά που μου αναφέρεις πως γράφεις πάντα τις λέξεις λόγο/ω και μέσο/ω;

Λ.: Με όμικρον πάντα.

Ερ.: Άρα στο κείμενο αυτό θα το διόρθωνες (σε ότι αφορά την κατάληξη ωμέγα);

Λ.:.... Ναι

Ερ.: Και πίσω (στο άλλο κείμενο) το μέσω που βρήκαμε;

Λ.: Ναι

(Ο ερευνητής στο ίδιο κείμενο βρίσκει ένα παράδειγμα όπου το μέσο γράφεται με όμικρον και το δείχνει στον μαθητή).

Ερ.: Εδώ τι παρατηρείς, πως γράφεται η λέξη αυτή σε ότι αφορά την κατάληξη;

Λ.: Όμικρον

Ερ.: Άρα αυτό θεωρείς ότι είναι σωστό;

Λ.: Ναι.

Ερ.: Μάλιστα, σε ευχαριστώ πάρα πολύ!

Συνέντευξη δεύτερη Ε΄ Δημοτικού (Γιώργος)

Όπου υπάρχει η λέξη Ερ. υποδηλώνει τον ερευνητή και όπου Γ. υποδηλώνει τον Γιώργο.

Ερ.: Σε ποιο σχολείο φοιτάς;

Γ.: Στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Αλμυρού

Ερ.: Σε ποιο τμήμα είσαι, στο Ε1 ή στο Ε2;

Γ.: Στο Ε1

Ερ.: Έχεις ενημερωθεί για την έρευνα την οποία πραγματοποιώ από την εκπαιδευτικό της τάξης σου:

Γ.: Μας ενημέρωσε την Παρασκευή που μας έδωσε τα έντυπα για τους γονείς.

Ερ.: Τι αφορά με βάσει αυτά που άκουσες η έρευνα που κάνω;

Γ.: Κάτι που αφορά τις λέξεις με ωμέγα, το είδα και στο χαρτί πριν (την προηγούμενη ώρα συμμετείχε στην δοκιμασία). Επίσης μας είπε ότι όταν γίνουμε και εμείς φοιτητές και για να πάρουμε πτυχίο θα κάνουμε και εμείς εργασία.

Ερ.: Πως σου φάνηκαν αυτά που έγραψες και συμπλήρωσες την προηγούμενη ώρα;

Γ.: Εύκολα.

Ερ.: Έχεις ποτέ δει λέξεις που να περιέχουν ωμέγα;

Γ.: Αυτές που τελειώνουν σε ωμέγα, ναι.

Ερ.: Ποιες λέξεις τελειώνουν με ωμέγα, δηλαδή τι λέξεις είναι αυτές π.χ. τα ρήματα;

Γ.: Ναι τα ρήματα

Ερ.: Άλλες λέξεις που έχουν κατάληξη ωμέγα;

Γ.: Άλλες;

Ερ.: Δεν ξέρω εσύ θα μου πεις, μην αγχώνεσαι δεν υπάρχει σωστό και λάθος, την γνώμη σου θέλω να ακούσω.

Γ.: Ναι

Ερ.: Μόνο τα ρήματα με βάση αυτά που μου λες έχεις συναντήσει που να τελειώνουν σε ωμέγα;

Γ.: Ναι.

Ερ.: Την προηγούμενη ώρα γράψαμε κάτι και απάντησες σε κάποιες ερωτήσεις, εκεί σε αυτά που έγραψες είχε κάποια λέξη που να τελειώνει σε ωμέγα;

Γ.: Αυτό που μας δώσατε εσείς;

Ερ.: Ναι.

Γ.: Εκεί είχε το λόγω και το μέσω, άλλη δεν θυμάμαι.

Ερ.: Αυτά, το λόγω και το μέσω τι είναι;

Γ.: Δεν ξέρω.

Ερ.: Και πως και γράφονται με ωμέγα;

Γ.: Δεν ξέρω..... Δεν ξέρω γιατί γράφονται με ωμέγα.

Ερ.: Μάλιστα, για ποιόν λόγο γράφονται με ωμέγα;

Γ.: Έτσι γράφονται.

Ερ.: Εσύ γιατί θα τα έγραφε με ωμέγα;

Γ.: Αφού έτσι είναι.

Ερ.: Ωραία, τα ρήματα τι κατάληξη έχουν;

Γ.: Ωμέγα.

Ερ.: Ωραία, εγώ αν γράψω την κατάληξη με όμικρον;

Γ.: Είναι λάθος.

Ερ.: Γιατί είναι λάθος;

Γ.: Γιατί είναι λάθος.

Ερ.: Γιατί είναι λάθος;

Γ.: Γιατί τελειώνουν σε ωμέγα.

Ερ.: Το μέσω αυτό που ανέφερες πριν την κατάληξή του πως την γράφεις;

Γ.: Με ωμέγα.

Ερ.: Πάντα;

Γ.: Ναι πάντα.

Ερ.: Μάλιστα, το λόγω;

Γ.: Με ωμέγα.

Ερ.: Και αυτό πάντα;

Γ.: Ναι.

Ερ.: Υπάρχει κάποιος λόγος που το κάνεις αυτό;

Γ.: Επειδή έτσι είναι.

Ερ.: Ωραία.

(Στο σημείο αυτό για να βοηθήσει ο ερευνητής των μαθητή να ανακαλύψει λέξεις στην νέα ελληνική που τελειώνουν σε ωμέγα (-ω) πλην των ρημάτων του δίνει να διαβάσει δύο μικρά κειμενάκια και να κάνει κάποιες παρατηρήσεις. Ο μαθητής έχει χρόνο να διαβάσει τα κείμενα και να κάνει κάποιες παρατηρήσεις χωρίς να παρέμβει ο ερευνητής. Ο μαθητής διαβάζει το πρώτο κείμενο. Τα κείμενα υπάρχουν στο Παράρτημα 1).

Γ.: Το διάβασα.

Ερ.: Τι παρατηρείς σε αυτό;

Γ.: Ότι το μέσω είναι με ωμέγα και το λόγω είναι με ωμέγα.

Ερ.: Υπάρχει κάποιος λόγος που γράφεται με ωμέγα κατά την γνώμη σου;

Γ.: Θεωρώ ότι υπάρχει.

Ερ.: Εσύ γιατί θα το έγραφες με ωμέγα;

Γ.: Γιατί έτσι το έμαθα.

Ερ.: Αρχαία ελληνικά στο σχολείο κάνετε;

Γ.: Όχι.

Ερ.: Έχεις ακούσει για μια πτώση που ονομάζεται δοτική στα αρχαία ελληνικά;

Γ.: Δοτική; (σκέφτεται)

Ερ.: Σου λέει κάτι η λέξη δοτική;

Γ.: Κάτι μου λέει αλλά τώρα δεν θυμάμαι.

Ερ.: Ωραία, στα νέα ελληνική ποιες πτώσεις έχουμε για παράδειγμα ονομαστική;

Γ.: Ονομαστική, γενική, αιτιατική, κλιτική

Ερ.: Στα αρχαία ελληνικά υπάρχει και μια ακόμη πτώση η δοτική.

Γ.: Ναι, δεν την ξέρω.

Ερ.: Άρα με βάση αυτά που μου αναφέρεις δεν έχεις ακούσει για την δοτική;

Γ.: Όχι.

Ερ.: Άρα δεν ξέρεις ποιο είναι το χαρακτηριστικό της δοτικής;

Γ.: Όχι.

Ερ.: Αυτό το μέσω τι μπορεί να είναι, ρήμα, ουσιαστικό, επίρρημα;

Γ.: Το μέσω;

Ερ.: Ναι το μέσω

Γ.: Το μέσω δεν νομίζω να είναι ρήμα, ουσιαστικό θα έλεγα.

Ερ.: Άρα κατά την γνώμη σου κλείνεται;

Γ.: Ναι.

Ερ.: Μπορείς να μου το κλείνεις;

Γ.: Το μέσο, του μέσου, το μέσο, μέσο

Ερ.: Ωραία και αυτό το μέσω με ωμέγα σε ποια πτώση είναι;

Γ.: Ε... αιτιατική

Ερ.: Και γράφεται με ωμέγα, δηλαδή στην αιτιατική το μέσο γράφεται με ωμέγα;

Γ.: Ε ναι.

Ερ.: Άρα στην αιτιατική με βάση αυτά που μου λες στην κατάληξη βάζεις ωμέγα;

Γ.: Ναι.

Ερ.: Ωραία.

(Στο σημείο αυτό ο μαθητής διαβάζει το δεύτερο κείμενο από τα δύο που του δόθηκαν προηγουμένως και έγινε αναφορά πιο πάνω).

Γ.: Το διάβασα.

Ερ.: Ωραία, τι παρατηρείς και στο κείμενο αυτό;

Γ.: Ότι το μέσω είναι με ωμέγα ενώ το λόγο είναι με όμικρον.

Ερ.: Ωραία, γιατί συμβαίνει άραγε αυτό;

Γ.: Δεν ξέρω.

Ερ.: Καταρχάς έχεις συναντήσει ποτέ την λέξη λόγο με ωμέγα;

Γ.: Όχι δεν το έχω βρει.

Ερ.: Άρα το λόγο κατά την γνώμη σου γράφεται πάντα με όμικρον;

Γ.: Όχι γράφεται και με ωμέγα.

Ερ.: Πότε συμβαίνει αυτό;

Γ.:

Ερ.: Είναι σαν το μέσω και αυτό που γράφεται με ωμέγα στην αιτιατική;

Γ.: Όχι δεν νομίζω.

Ερ.: Πότε γράφεται με ωμέγα;

Γ.:

Ερ.: Αν δεν ξέρεις δεν πειράζει.

Γ.: Δεν ξέρω.

Ερ.: Θα μπορούσες να πεις ότι το μέσω και λόγο είναι δοτική;

Γ.: Θα ήταν.

Ερ.: Εσύ πιστεύεις ότι θα μπορούσαν να ήταν ή όχι;

Γ.: Ναι πιστεύω ότι θα μπορούσαν να ήταν.

Ερ.: Γιατί θα μπορούσε κατά την γνώμη σου να ήταν;

Γ.: Δεν ξέρω.

Ερ.: Ωραία, σε ευχαριστώ!!

Συνέντευξη τρίτη Γ΄ Γυμνασίου (Κωνσταντίνος)

Όπου υπάρχει η λέξη Ερ. υποδηλώνει τον ερευνητή και όπου Κ. υποδηλώνει τον Κωσταντίνο.

Ερ.: Σε ποιο σχολείο φοιτάς;

Κ.: Στο 2^ο Γυμνάσιο Αλμυρού

Ερ.: Σε ποιο τμήμα είσαι, στο Γ1, στο Γ2 ή στο Γ3 ;

Κ.: Στο Γ2

Ερ.: Έχεις ενημερωθεί για την έρευνα την οποία πραγματοποιώ από την εκπαιδευτικό της τάξης σου;

Κ.: Έχω ενημερωθεί σχετικά με την έρευνα αλλά δεν ξέρω ακριβώς το θέμα που έχει.

Ερ.: Οι γονείς σου διάβασαν σχετικά με την έρευνα και ενημερώθηκαν, και στην συνέχεια υπέγραψαν;

Κ.: Ναι.

Ερ.: Ευχαριστώ τόσο εσένα όσο και τους γονείς σου για την συμμετοχή σου στην έρευνα που κάνω.

Ερ.: Στο σχολείο τι μαθήματα κάνετε που έχουν σχέση με την γλώσσα;

Κ.: Αρχαία, Αρχαία από μετάφραση δηλαδή Ελένη, Κείμενα και Γλώσσα

Ερ.: Σχετικά με τα μαθήματα αυτά, θεωρείς ότι τα πας καλά με αυτά;

Κ.: Ναι τα πηγαίνω αρκετά καλά.

Ερ.: Μάλιστα.

(Στο σημείο αυτό για να βοηθήσει ο ερευνητής των μαθητή να ανακαλύψει λέξεις στη νέα ελληνική που τελειώνουν σε ωμέγα (-ω) πλην των ρημάτων του δίνει να διαβάσει δύο μικρά κειμενάκια και να κάνει κάποιες παρατηρήσεις. Ο μαθητής έχει χρόνο να διαβάσει τα κείμενα και να κάνει κάποιες παρατηρήσεις χωρίς να παρέμβει ο ερευνητής. Ο μαθητής διαβάζει το πρώτο κείμενο. Τα κείμενα υπάρχουν στο Παράρτημα 1).

Ερ.: Παρατηρείς κάτι που σε προβληματίζει στο κείμενο αυτό, κάτι που σου κάνει εντύπωση;

Ερ.: Σε προβληματίζει κάτι σε ότι αφορά τις λέξεις του κειμένου αυτού;

Κ.: Όχι όλα καλά.

Ερ.: Ωραία, να σε ρωτήσω κατά τη γνώμη σου η λέξη μέσω στο κείμενο πως γράφεται;

Κ.: Με ωμέγα.

Ερ.: Το μέσω γράφεται πάντα με ωμέγα.

Κ.: Όχι, όταν είναι το μέσο μαζικής ενημέρωσης είναι με όμικρον, όταν είναι μέσω λεωφορείου πήγαμε στην δουλειά είναι με ωμέγα.

Ερ.: Γιατί το ένα είναι με ωμέγα και το άλλο με όμικρον;

Κ.: Γιατί είναι ο τρόπος που θέλουμε να κάνουμε κάτι με ωμέγα, και το όμικρον είναι...(γέλιο) είναι το ίδιο. Ε..., δεν ξέρω, δεν απαντώ.

Ερ.: Άρα με βάση αυτά που μου αναφέρεις υπάρχει μια λέξη με όμικρον και μια με ωμέγα, το μέσο με όμικρον και το μέσω με ωμέγα;

Κ.: Ναι.

Ερ.: Το μέσο με όμικρον τι είναι, ρήμα, ουσιαστικό, επίρρημα;

Κ.: Ουσιαστικό.

Ερ.: Μάλιστα, το μέσω με ωμέγα;

Κ.: Επίρρημα;

Ερ.: Δεν υπάρχει σωστό και λάθος, την άποψή σου θέλω να ακούσω.

Κ.: Επίρρημα.

Ερ.: Μάλιστα.

Κ.: Όχι, άκυρο, επίρρημα.

Ερ.: Και αυτό το ωμέγα στο τέλος από πού προέρχεται;

Κ.: Ε.., δεν ξέρω.

Ερ.: Γιατί γράφεται με ωμέγα;

Κ.: Δεν ξέρω.

Ερ.: Έχεις παρατηρήσει άλλες λέξεις να γράφονται με ωμέγα στη νέα ελληνική;

Κ.: Τα ρήματα.

Ερ.: Αυτό το μέσω είναι κατά την γνώμη σου ρήμα;

Κ.: Όχι. Ε.., έχει σχέση με το ότι προηγείται πριν το μέσω, ξέρω εγώ.

Ερ.: Την άποψή σου θέλω να μου πεις.

Κ.: Πιστεύω στην αρχαία ελληνική γλώσσα θα ήταν με ωμέγα και από εκεί το κρατήσαμε αυτό ή μπορεί να βγήκε από τον μεσάζων, του μεσάζοντα, δεν ξέρω αυτό.

Ερ.: Και άρα γράφεται με ωμέγα για τον λόγο αυτό;

Κ.: Δεν ξέρω.

Ερ.: Είπες ότι έχει σχέση ο τύπος αυτός με τα αρχαία ελληνικά, πως το συμπεραίνεις αυτό;

Κ.: Γιατί όλη η ελληνική γλώσσα από τα αρχαία ελληνικά πηγάζει.

Ερ.: Μάλιστα, άρα θεωρείς ότι αυτό το ωμέγα προέρχεται;

Κ.: Από την αρχαία ελληνική.

Ερ.: Και συγκεκριμένα κατά την γνώμη σου πως συνδέεται με την αρχαία ελληνική, από πού;

Κ.: Από τον μεσάζων.

Ερ.: Και στο τύπο αυτό υπήρχε ένα ωμέγα;

Κ.: Νομίζω ναι... ναι, η απλά για να ξεχωρίζει το επίρρημα από το ουσιαστικό, το μέσω με ωμέγα και το μέσο με όμικρον.

Ερ.: Άρα θεωρείς ότι προέρχεται από τα αρχαία από αυτό που είπες πριν. Ωραία. Την λέξη λόγω πως την γράφεις;

Κ.: Το λόγω με ωμέγα είναι λόγω της αρρώστιας δεν ήρθε στην δουλειά, ξέρω εγώ, και το λόγο με όμικρον είναι το λόγο της απουσίας του μας τον είπε χθες.

Ερ.: Μάλιστα.

Κ.: Το ίδιο με το μέσω και το μέσο, πιστεύω.

Ερ.: Δηλαδή;

Κ.: Το λόγο με όμικρον είναι ουσιαστικό και λόγω είναι με ωμέγα είναι επίρρημα

Ερ.: Ναι, και από πού προέρχεται το ωμέγα αυτό στο τέλος πάλι;

Κ.: Δεν ξέρω, από τα αρχαία ελληνικά όμως ή απλά για να τα ξεχωρίζουμε.

Ερ.: Απλά για να τα ξεχωρίζουν κατά την γνώμη σου έκαναν ένα με ωμέγα και ένα με όμικρον;

Κ.: Ναι αυτό πιστεύω.

Ερ.: Μάλιστα, και από πού προέρχεται αυτό το λόγω με ωμέγα;

Κ.: Από τα αρχαία ελληνικά

Ερ.: Από όλα τα αρχαία ελληνικά, πιο συγκεκριμένα;

Κ.: Όχι, δεν ξέρω.

Ερ.: Θεωρείς ότι το ωμέγα που υπάρχει στο λόγω και μέσω έχει σχέση με τα αρχαία ελληνικά;

Κ.: Ε..., ναι

Ερ.: Άρα θεωρείς ότι είναι από τα αρχαία ελληνικά και τα δύο;

Κ.: Ναι.

Ερ.: Οι πτώσεις των ουσιαστικών στην νέα ελληνική ποιες είναι;

Κ.: Ονομαστική, γενική, αιτιατική και κλιτική

Ερ.: Ωραία, στα αρχαία ελληνικά;

Κ.: Ονομαστική, γενική, δοτική, αιτιατική και κλιτική

Ερ.: Ωραία, το χαρακτηριστικό της δοτικής ποιο είναι κατά την γνώμη σου, δηλαδή όταν το βλέπεις αυτό λες αυτό είναι δοτική.

Κ.: Η υπογεγραμμένη.

Ερ.: Κάτι άλλο εκτός από την υπογεγραμμένη;

Κ.: Το...

Ερ.: Σκέψου ένα ουσιαστικό και κλίνε το σε όλες τις πτώσεις στο νου σου;

Κ.: (το κλίνει νοητά το ουσιαστικό που σκέφτηκε) το ωμέγα στο τέλος.

Ερ.: Μάλιστα. Πιστεύεις ότι το ωμέγα αυτό στο τέλος έχει κάποια σχέση με το ωμέγα που υπάρχει στην λέξη μέσω στο κείμενο;

Κ.: Ναι, γιατί όχι, αυτό είπε και πριν.

Ερ.: Που το στηρίζεις αυτό;

Κ.: Στο ότι..... είναι με ωμέγα.

Ερ.: Ναι αλλά στα νέα ελληνικά έχουμε δοτική;

Κ.: Όχι αλλά... ίσως το χρειαστήκαμε από εκεί για να ξεχωρίσουμε το λόγω με ωμέγα και το λόγο με όμικρον.

Ερ.: Εσύ γενικώς πως γράφεις στα κείμενά σου την λέξη αυτή, και με ωμέγα και με όμικρον;

Κ.: Όχι όπου χρειάζεται με ωμέγα και όπου χρειάζεται με όμικρον.

Ερ.: Πότε πιστεύεις ότι ταιριάζει με ωμέγα και πότε με όμικρον;

Κ.: Να πω κάποιο παράδειγμα;

Ερ.: Ναι.

Κ.: Λόγω της απουσίας του άλλαξε το πρόγραμμα με ωμέγα και ο λόγος ου έλειπε από την δουλειά ήταν άρρωστος, ξέρω εγώ,

Ερ.: Άρα χρησιμοποιείς και το λόγο με όμικρον και το λόγο με ωμέγα;

Κ.: Ναι.

Ερ.: Πως ανακάλυψες ότι υπάρχει λόγο με ωμέγα;

Κ.: Μας το μάθαν από το σχολείο, στο δημοτικό.

Ερ.: Πως δηλαδή το έμαθες;

Κ.: Ε, στο μάθημα στο σχολείο.

Ερ.: Θυμάσαι στο σχολείο σε ποια τάξη το έμαθες;

Κ.: Όχι, δεν θυμάμαι, αλλά στο Δημοτικό.

Ερ.: Σας έκανε η δασκάλα σας μάθημα για το λόγο με ωμέγα και το λόγο με όμικρον;

Κ.: Δεν ξέρω, αλλά δεν ξέρω πως το ξέρω, λογικά στο Δημοτικό.

Ερ.: Δεν θυμάσαι όμως κάτι συγκεκριμένο;

Κ.: (σιωπή)

Ερ.: Εσύ όμως το χρησιμοποιείς και με ωμέγα και με όμικρον;

Κ.: Ναι.

Ερ.: Επειδή έτσι το έμαθες αλλά δεν ξέρεις γιατί;

Κ.: Σωστά

Ερ.: Εντάξει, σε ευχαριστώ πολύ!

