



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σέργης Γ. Γεώργιος

Ερευνώντας τη νεοελληνική
ορθογραφία και τις γνώσεις των
υποψήφιων εκπαιδευτικών

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



Αθήνα, 2019

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

*Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Διδακτική της
Γλώσσας.*

Σέργης Γ. Γεώργιος

A.M. 216724

**Ερευνώντας τη νεοελληνική ορθογραφία και τις
γνώσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών**

Διπλωματική εργασία

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Ιορδανίδου Άννα, καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
(επιβλέπουσα)

Μαγουλά Ευγενία, αναπληρώτρια καθηγήτρια Εθνικού και
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Κατσούδα Γεωργία, ερευνήτρια Α' βαθμίδας Ακαδημίας Αθηνών

Αθήνα, 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ	9
1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ	10
1.1 Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	10
1.2 Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	14
2. ΤΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ ΩΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ.....	21
2.1 ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΛΑΘΟΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ	21
2.2 ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ: ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ	23
2.2.1 ΛΑΘΗ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	24
2.2.2 ΛΑΘΗ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	25
2.2.3 ΛΑΘΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ.....	26
2.3 ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ: ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ	27
2.4 ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	31
2.5 ΚΑΤΗΓΟΡΙΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ	35
3. ΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΕΡΕΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ	38
3.1 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ, ΑΡΧΕΣ.....	38
3.1.1 Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΡΧΗ	40
3.1.2 Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΑΠΛΟΥΣΤΕΡΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.....	41
3.1.3 Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΛΟΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	42
3.2 ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ	43
3.2.1 ΓΕΝΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ	43
3.2.2 ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΟΝΟΜΑΤΩΝ	47
4. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ	51
4.1 Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ ΛΕΞΙΚΑ	51
4.2 ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	55
4.3 ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΠΟΙΚΙΛΙΑ.....	65
5. ΔΙΑΦΟΡΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ	68
5.1 ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	68

5.2 ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	70
5.3 Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ.....	77
5.4 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	81
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: Η ΕΡΕΥΝΑ	85
6. Η ΕΡΕΥΝΑ.....	86
6.1 ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	86
6.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	86
6.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	87
6.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	87
7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	92
7.1 ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ	92
7.2 ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ	106
7.3 ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	117
8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	140
9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	143
10. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ — ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ.....	148
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	150
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	160

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία στόχο έχει να ερευνήσει τις γνώσεις των υποψήφιων δασκάλων σχετικά με τις ρυθμίσεις της νεοελληνικής ορθογραφίας. Είναι γεγονός ότι σήμερα έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών που αφορούν το πεδίο της ορθογραφίας και ειδικότερα των ορθογραφικών λαθών. Τα πορίσματά τους μας πληροφορούν για τη σωρεία λαθών στις λέξεις της λεγόμενης ιστορικής ορθογραφίας, που είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς για ποιο λόγο συμβαίνει, αφού γράφουμε αναντίστοιχα με ό,τι προφέρουμε, ενώ άλλες μας πληροφορούν για τα λάθη που γίνονται σ' άλλους τομείς, π.χ. μορφολογία, φωνολογία κτλ. Ωστόσο, η έρευνά μας ακολουθώντας μία καινούρια κατηγοριοποίηση, που περιλαμβάνει δύο διακριτές κατηγορίες: λέξεις ιστορικής γραφής και δάνειες, αναδεικνύει μαζί με τα άλλα και τα λάθη που γίνονται στις λέξεις εξωτερικού δανεισμού, τα οποία δε θα έπρεπε να υπάρχουν αν αναλογιστεί κανείς τις σαφείς ρυθμίσεις της σχολικής Γραμματικής.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τους πρωτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Αθηνών και Πατρών. Αυτό που βρέθηκε είναι ότι οι φοιτητές δε γνωρίζουν επαρκώς τους κανόνες από την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, μάλιστα δε θα ήταν υπερβολή αν υποστηριχτεί ότι η πλειοψηφία τους αγνοεί παντελώς. Ωστόσο, υπάρχει σημαντική βελτίωση σε συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών του δείγματος κατά το Δ' έτος σπουδών.

Τέλος, αποδεικνύουμε μέσω της ανάλυσης των δεδομένων μας ότι με τη συστηματική διδασκαλία των ρυθμίσεων που διέπουν την ορθογραφία της κοινής νέας ελληνικής είναι δυνατόν να μειωθούν αισθητά τα λάθη, κυρίως στη γραφή των άκλιτων δανείων, αλλά και κάποιων λέξεων ιστορικής ορθογραφίας που η γραφή τους όμως διέπεται από κάποιους κανόνες.

Λέξεις-κλειδιά: ρυθμίσεις νεοελληνικής ορθογραφίας, γνώσεις υποψήφιων εκπαιδευτικών, τυποποίηση, διδασκαλία της ορθογραφίας, ορθογραφικά λάθη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με αυτή τη διπλωματική εργασία επιχειρείται να αναδυθεί ένα μακροχρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Το πρόβλημα για το οποίο γίνεται λόγος είναι αυτό της ορθογραφίας και των ορθογραφικών λαθών, που γίνονται στην κοινή νέα ελληνική τόσο από τα παιδιά όσο και από τους ενήλικους. Η εργασία αυτή δεν έχει σκοπό να ερευνήσει τα λάθη στην ορθογράφιση των λέξεων σε ένα τόσο ευρύ φάσμα πληθυσμού, αλλά επικεντρώνεται σε φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και μελλοντικούς δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Υπάρχουν αρκετές μελέτες που ασχολούνται με τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, όμως κανένας δεν έχει μελετήσει τα ορθογραφικά λάθη των φοιτητών των Π.Τ.Δ.Ε. ή ακόμα και των εν ενεργεία δασκάλων. Ωστόσο, μελετώντας τις γνώσεις των υποψήφιων δασκάλων μπορούμε να βγάλουμε έμμεσα κάποια συμπεράσματα για τις γνώσεις των δασκάλων που δίδαξαν σ' αυτά τα παιδιά στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο λόγος που εκπονήθηκε αυτή η εργασία είναι διότι ο υποφαινόμενος ήθελε να μελετήσει σε βάθος τον λόγο για την πληθώρα των ορθογραφικών λαθών και να βρει τρόπους να τα αντιμετωπίσει. Η ορθογραφία είναι απόλυτα συνυφασμένη με το γλωσσικό μάθημα, οπότε μία τέτοια μελέτη ήταν άμεσα σχετιζόμενη με το αντικείμενο του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολουθούσε και στα πλαίσια του οποίου έλαβε χώρα η παρούσα εργασία. Ελπίζουμε αυτό το πόνημα να συμβάλει έστω και κατ' ελάχιστα στην επιστημονική έρευνα και να αποτελέσει το έναυσμα για να επιχειρηθεί μία αλλαγή στον τρόπο που διδάσκεται και αντιμετωπίζεται η ΝΕ ορθογραφία.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το πρώτο είναι το θεωρητικό και το δεύτερο το ερευνητικό. Συνολικά η εργασία περιλαμβάνει 10 κεφάλαια, τα οποία κατανέμονται ισάριθμα στα δύο μέρη της.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρατίθενται ιστορικά στοιχεία τόσο για την ελληνική γλώσσα όσο και για την ορθογραφία της. Θεωρήθηκε απαραίτητο να αναφερθούν κάποια συνοπτικά ιστορικά στοιχεία για την ελληνική γλώσσα, ώστε να μπορεί και ο μη ειδικός αναγνώστης αυτού του πονήματος να κατανοήσει τους σημαντικούς σταθμούς που έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στη δια-

μόρφωση της σημερινής ορθογραφίας. Ακολούθως στο δεύτερο υποκεφάλαιο γίνεται ιστορική ανασκόπηση της ορθογραφίας από την αρχαία εποχή έως τις μέρες μας.

Το ορθογραφικό λάθος σε συνάρτηση με το γλωσσικό είναι το αντικείμενο εξέτασης του δεύτερου κεφαλαίου. Τα ορθογραφικά και τα γλωσσικά λάθη είναι θέματα που εξάπτουν πάντα το ερευνητικό ενδιαφέρον των γλωσσολόγων, καθώς προσπαθούν να τα περιγράψουν. Θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθεί το ορθογραφικό λάθος υπό το πρίσμα του γλωσσικού, διότι είναι δύο αντικείμενα που συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια ορισμού και ταξινόμησης σε επιμέρους κατηγορίες λαθών, περιγράφει τις πιθανές αιτίες και τις μορφές που είναι δυνατόν να συναντήσει κανείς ένα γλωσσικό λάθος, τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε, εστιάζοντας στην παιδαγωγική του αντιμετώπιση, και τέλος περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο η παρούσα διπλωματική έχει κατηγοριοποιήσει τα ορθογραφικά λάθη. Η κατηγοριοποίηση των λαθών είναι μία απαραίτητη προϋπόθεση, καθώς, αν δεν προηγηθεί αυτή, η μελέτη και η αντιμετώπισή τους πιθανόν να καταστεί ανέφικτη.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται τις αρχές στις οποίες στηρίζεται η ορθογραφία και δίνεται ένας ορισμός της. Ακόμα, στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται λεπτομερώς οι κανόνες που τη διέπουν και προφανώς αναφερόμαστε στους κανόνες της σχολικής Γραμματικής. Το επόμενο κεφάλαιο προσπαθεί να παραθέσει κάποιες σημαντικές πληροφορίες για τα γενικά λεξικά ενηλίκων, που κυκλοφορούν, σε σχέση με την ορθογραφία, καθώς το λεξικό είναι το εγχειρίδιο αναφοράς κάποιου όταν αναζητάει την ορθή γραφή κάποιας λέξης. Έπειτα, προσπαθεί να καταγράψει τις πιο συνηθισμένες ορθογραφικές αποκλίσεις της κοινής νέας ελληνικής και τέλος γίνεται αναφορά στους διπλούς ορθογραφικούς τύπους που είναι αποδεκτοί στην ελληνική.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον εγγραμματισμό και στη σημαντικότητα του, αφού σχετίζεται με τις μεταγλωσσικές ικανότητες των μαθητών, απαραίτητο στοιχείο για την ορθογραφία, διότι στόχος μας είναι να εκπαιδύσουμε μαθητές με κριτική σκέψη, και εν προκειμένω για την ορθογραφία στοχεύουμε στο να γνωρίζουν τον λόγο που μία λέξη ορθογραφείται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, δηλαδή να αποκτήσουν την επίγνωση για τις επιλογές τους στην ορθογράφιση των λέξεων. Αμέσως μετά από αυτό το θέμα, γίνεται λόγος για τις μεταγλωσσικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητο να αναπτύξει ένας μαθητής για να μάθει να ορθογραφεί. Ακολουθεί παράθεση πληροφοριών για την ορθογραφική δεξιότητα, δηλαδή την ικανότητα κάποιου

να χειρίζεται τα φωνήματα με διάφορα σημειακά συστήματα, όπως η γραφή. Το τελευταίο υποκεφάλαιο κάνει λόγο για τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας ξεκινάει με το έκτο κεφάλαιο που εισάγει τον αναγνώστη στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, γνωστοποιεί τον σκοπό και την ταυτότητα της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν έπειτα από στατιστική ανάλυση.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την προηγούμενη ενότητα και το επόμενο κεφάλαιο αφορά τα συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα. Επίσης, στο ένατο κεφάλαιο προσπαθούμε να δώσουμε λύσεις για τα διαπιστωμένα προβλήματα που προέκυψαν από τον πληθυσμό της έρευνας και γίνονται προτάσεις διδασκαλίας της ορθογραφίας, που θεωρούμε ότι, αν εφαρμοστούν, θα συμβάλουν σημαντικά στη μείωση των ορθογραφικών λαθών από τους μαθητές. Το δέκατο και τελευταίο κεφάλαιο κάνει λόγο για τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και τις δυνητικές προεκτάσεις της.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΤΑ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ

1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1 Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Πριν γίνει εκτενής λόγος για την ορθογραφία της κοινής νέας ελληνικής (εφεξής ΝΕΚ¹), θεωρήθηκε σκόπιμο να αναφερθούν κάποια συνοπτικά στοιχεία για τη γλώσσα αναφοράς, ώστε να υπάρχει το απαιτούμενο ιστορικό πλαίσιο, το οποίο είναι απαραίτητο για να μελετηθεί η ΝΕ ορθογραφία στη διαχρονία της.

Η ελληνική γλώσσα είναι η δεύτερη αρχαιότερη ινδοευρωπαϊκή γλώσσα (ΙΕ) μετά τη Χεττιτική και μπορεί να διαιρεθεί σε πέντε περιόδους: 1) αρχαία ελληνική, 2) ελληνιστική κοινή, 3) μεσαιωνική ελληνική, 4) νέα ελληνική (πρώτη περίοδος) και 5) νέα ελληνική (δεύτερη περίοδος) (Πετρούνιας, 2017: 240). Η Χεττιτική ανάγεται στα 1700 π.Χ., ενώ η ελληνική στα 1400 π.Χ. (13^{ος} αιώνας)², οπότε και έχουμε τα τεκμήρια του μυκηναϊκού πολιτισμού, δηλαδή πινακίδες γραμμένες στη Γραμμική Β'. Η μυκηναϊκή είναι η αρχαιότερη διάλεκτος της ελληνικής και σήμερα κατέχει την εξέχουσα θέση της αρχαιότερης καταγεγραμμένης γλώσσας σε όλη την Ευρώπη (Μπαμπινιώτης, 2002⁵: 46· Χόρροκς, 2014⁶: 60· Χριστίδης, 2001: 149).

Έπειτα από την παρακμή του μυκηναϊκού πολιτισμού, αυτό το σύστημα γραφής εξαφανίζεται και η επανεμφάνιση της γραφής συντελείται περί τα τέλη του 9^{ου} και τις αρχές του 8^{ου} αιώνα. Την περίοδο αυτή η γραφή κάνει την εμφάνισή της με τη μορφή του αλφαβητικού συστήματος, το οποίο είναι μία προσαρμογή του φοινικικού αλφαβήτου με αφαίρεση κάποιων συμφώνων και την εισαγωγή των φωνηεντικών φθόγγων, μετατρέποντάς το ουσιαστικά για πρώτη φορά σε φωνολογικό (Μπαμπινιώτης, 2002⁵: 88· Χόρροκς, 2014⁶: 60· Χριστίδης, 2001: 149). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι το σημερινό ελληνικό αλφάβητο υφίσταται από τον 8^ο αιώνα π.Χ. (Μπαμπινιώτης, 2002⁵: 16).

Τα ελληνικά μέχρι τον 3^ο αιώνα π.Χ. αποτελούν ένα κράμα διαλέκτων, χωρίς ωστόσο η κατάσταση αυτή να είναι ανυπέρβλητο εμπόδιο για την επικοινωνία των χρηστών της. Πρέπει να σημειωθεί ότι η αίσθηση της γλωσσικής συνείδησης υφίστα-

¹ Νεοελληνική κοινή.

² Ωστόσο, ο Χριστίδης (2001: 149) υποστηρίζει ότι η ελληνική γλώσσα υφίσταται ως ξεχωριστή πολύ πριν τον 13^ο αιώνα π.Χ.

ται για τους Έλληνες εκείνης της περιόδου (*όμαιμον + ομόθρησκον = ομόγλωσσον*). Η διάλεκτος που διαφοροποιείται από τις άλλες και έρχεται στο προσκήνιο είναι η αττική (5^{ος} αιώνας π.Χ.) και αυτό λόγω του κύρους που αποπνέει η πόλη-κράτος της Αθήνας (Μπαμπινιώτης, 2002⁵: 102-103· Χριστίδης, 2001: 150). Η αττική διάλεκτος, ακόμα και μετά την ήττα των Αθηναίων από τους Σπαρτιάτες, δε χάνει το κύρος της και χρησιμοποιείται ως επίσημο γλωσσικό μέσο επικοινωνίας και εκτός των αθηναϊκών γεωγραφικών ορίων (Χόρροκς, 2014⁶: 105).

Ο επόμενος μεγάλος σταθμός της ελληνικής ιστορίας είναι οι κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου και η εξάπλωση της μακεδονικής ηγεμονίας στο δεύτερο μισό του 4^{ου} αιώνα π.Χ. Παρά το γεγονός ότι οι Μακεδόνες είχαν τη δική τους μακεδονική διάλεκτο, ο βασιλιάς Φίλιππος Β΄ αποφάσισε να υιοθετήσει την αττική ως την επίσημη γλώσσα τους. Το μακεδονικό κράτος, αναμφίβολα, δεν μπορεί να συγκριθεί ως προς την υπεροχή του με το αθηναϊκό, αφού το γεωγραφικό εύρος των κατακτήσεων του Μ. Αλεξάνδρου περιλαμβάνουν τη Μ. Ασία, την Αίγυπτο, τη Μεσοποταμία, τη Συρία και την Περσία. Έτσι, η αττική αποτελεί τη βάση στην οποία γεννιέται η ελληνιστική κοινή, που αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της νέας ελληνικής (Μπαμπινιώτης, 2002⁵: 117-118· Χόρροκς, 2014⁶: 109-115· Χριστίδης, 2001: 150).

Η ελληνιστική κοινή έτυχε της χρήσης των ομιλητών της τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Ωστόσο, τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (οι λόγιοι) της περιόδου μιλούσαν μια πιο συντηρητική μορφή της ελληνιστικής, καθώς και «η κλασική ορθογραφία παρέμεινε αμετάβλητη». Ήδη από τα τέλη του 3^{ου} μ.Χ. αιώνα γίνεται εμφανές το χάσμα ανάμεσα στην αττική (κλασική) και την ελληνιστική κοινή (Χόρροκς, 2014⁶: 125, 127-128). Η παρακμή της ελληνιστικής περιόδου φέρνει στην επιφάνεια ένα κίνημα για τον καθαρισμό της γλώσσας, που θα ταλανίσει τον ελλαδικό κόσμο ως και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Το εν λόγω κίνημα είναι γνωστό ως «Αττικισμός» και οι οπαδοί του ήταν οι νοσταλγοί της κλασικής αττικής διαλέκτου. Με τον Αττικισμό τίθενται οι βάσεις για την ελληνική διγλωσσία, αφού υποτιμάται η ομιλούμενη γλώσσα και αναζητείται η αρχαία καθαρότητα (Μπαμπινιώτης, 2002⁵: 18· Χριστίδης, 2001: 150).

Η νέα ελληνική έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ήδη από τον 11^ο αιώνα, χωρίς όμως να υπάρχουν και τα ανάλογα εχέγγυα για αυτόν τον ισχυρισμό, δηλαδή γραπτά κείμενα, που κάνουν την εμφάνισή τους τον 12^ο αιώνα, αποτυπώνοντας την ομιλούμενη γλώσσα, που χαρακτηριζόταν και ως «γλώσσα της συνήθειας», «κοινή» ή και «χουδαία». Η εποχή, για την οποία γίνεται λόγος, είναι η βυζαντινή, κατά την οποία συ-

ντελείται στο μεγαλύτερο μέρος ο γλωσσικός καθαρισμός (Μπαμπινιώτης, 2002⁵: 149-150· Χριστίδης, 2001: 151).

Η νεοελληνική στην πρώτη της περίοδο διαμορφώνεται επίσημα με την ίδρυση του ελληνικού κράτους μετά την επανάσταση του 1821 και φτάνει έως τα τέλη του 19^{ου} αιώνα αρχές του 20^{ου}, που ουσιαστικά τότε είναι το εναρκτήριο λάκτισμα της δεύτερης περιόδου της νεοελληνικής γλώσσας και φτάνει ως τις μέρες μας (Πετρούνιας, 2017: 241). Η περίοδος πριν την επανάσταση χαρακτηρίζεται από τις συζητήσεις που γινόντουσαν για τη δημιουργία της εθνικής γλώσσας. Οι συζητήσεις αυτές διεξήχθησαν υπό το πρίσμα της διγλωσσίας. Οι υποστηρικτές της κλασικής γλώσσας (κλασικιστική άποψη) επιθυμούσαν να γίνει επιστροφή στην αρχαία ελληνική, αφού τη θεωρούσαν ως τη μόνη «καθαρή» έκφραση της ελληνικής, απαλλαγμένη από τις επιρροές που ξεκίνησαν κατά τους ελληνοτουρκικούς χρόνους και έφταναν ως τους τουρκικούς. Η δεύτερη άποψη τασσόταν υπέρ της ομιλούμενης γλώσσας, αλλά ήθελε τον καθαρισμό της από τα τουρκικά δάνεια. Τέλος, η τρίτη άποψη υποστήριζε απερίφραστα την υιοθέτηση της ομιλούμενης γλώσσας ως τη μόνη επιλογή για να διαδραματίσει τον ρόλο της εθνικής γλώσσας (Χριστίδης, 2001: 151), καθώς ήταν ανάγκη να δημιουργηθεί μία σύγχρονη γλώσσα που να εκφράζει την «καινούρια ταυτότητα της Ελλάδας» (Χόρροκς, 2014⁶: 634).

Στα 1825-1840 διαμορφώνεται η νέα ομιλούμενη κοινή, που ως βάση είχε τη διάλεκτο της Αθήνας (Mackridge, 1990: 41) αλλά και άλλες διαλέκτους, όπως η πελοποννησιακή λόγω της αθρόας εγκατάστασης των Πελοποννήσιων στη σημερινή πρωτεύουσα της Ελλάδας. Ωστόσο, για τον γραπτό λόγο και για τη διοίκηση επιλέγεται η αρχαϊζουσα μορφή της ελληνικής, πρόγονος της μεταγενέστερης καθαρεύουσας³. Οι λογοτέχνες ξεκινούν να χρησιμοποιούν τη δημοτική⁴ σταδιακά στα έργα τους με αποτέλεσμα να διευρύνεται το χάσμα ανάμεσα στη δημοτική και την καθαρεύουσα (Mackridge, 1990: 44-45· Χόρροκς, 2014⁶: 625· Χριστίδης, 2001: 151).

Σε μια προσπάθεια επέκτασης του λεξιλογίου ξεκινά δανεισμός λέξεων από παλαιότερες μορφές της ελληνικής (εσωτερικός & διαχρονικός δανεισμός⁵), αλλά και από άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες (γαλλικά και αγγλικά κυρίως) είτε με εμφανή τρόπο

³ Το 1796 χρησιμοποιείται για πρώτη φορά ο όρος *καθαρεύουσα* (Mackridge, 1990: 48), η οποία είχε ως μορφολογική βάση την ελληνοτουρκική, ενώ ως σημασιολογική τα γαλλικά (Πετρούνιας, 2017: 241).

⁴ Το 1818 είναι το εναρκτήριο λάκτισμα της χρήσης του όρου *δημοτική* κατά τον Mackridge (1990: 48).

⁵ Βλ. Εισαγωγή ΑΚΝ.

(οι λέξεις να συμμορφώνονται μορφολογικά στο κλιτικό σύστημα της ελληνικής) είτε με τη μορφή των μεταφραστικών δανείων. Η καθαρεύουσα επικρατεί ως το 1976, οπότε με τον νόμο 309/1976 καταργείται και τη θέση της καταλαμβάνει η δημοτική ως η επίσημη γλώσσα της Ελλάδας (Mackridge, 1990: 52· Χριστίδης, 2001: 151-152). Στο όλο εγχείρημα καθοριστική ήταν η συμβολή του Μανόλη Τριανταφυλλίδη, ο οποίος επέδειξε μία μετριοπαθή στάση με το να δεχτεί στον κορμό της δημοτικής τις λόγιες λέξεις που δεν είχαν περιέλθει σε αχρησία. Το έργο του επισφραγίζεται με τη συγγραφή της Γραμματικής⁶ του, που εκδόθηκε τελικά το 1941 (Μπαμπινιώτης, 2002⁵: 20· Τσολάκης, 1999: 49-50).

Η εν λόγω Γραμματική είναι περισσότερο ρυθμιστική παρά περιγραφική και αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εγχειρίδιο για μορφολογικά και ορθογραφικά ζητήματα, αφού δεν περιέχει σύνταξη (Mackridge, 1990: 52, 56). Το έργο αυτό αποτελεί επανάσταση για εκείνη την εποχή (Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος), κυρίως λόγω του αισθήματος της υπευθυνότητας που διακατείχε τον Τριανταφυλλίδη και τους συνεργάτες του. Επιπρόσθετα, έχει χαρακτηριστεί ως «προδρομική», αφού ο συγγραφέας της έχει προβλέψει την ύπαρξη γλωσσικών ποικιλιών πολύ πριν καθιερωθεί η ΝΕΚ (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2010: 72).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Γραμματική του Τριανταφυλλίδη έχει θεμελιωθεί στη βάση του κοινού λαϊκού γλωσσικού αισθήματος, καθώς αποφεύγει να καταχωρίσει αρχαϊσμούς, χωρίς να αποκλείει κάποιον λόγιο τύπο που θα ήταν επικρατέστερος από γραμματική άποψη (Τσολάκης, 1999: 49). Τέλος, έπαιξε σημαντικό ρόλο στην παγίωση της τυποποιημένης (standard) ελληνικής γλώσσας, κάτι που συστηματοποιήθηκε με την καθιέρωση της *Αναπροσαρμογής της «Μικρής» Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη*, η οποία εισήχθη στα σχολεία το 1976 για να διδάξει στους μαθητές τη «ζωντανή» γλώσσα (Χατζησαββίδης, 2010: 678).

Σήμερα δεν κάνουμε λόγο για δημοτική, αλλά για την *κοινή νέα ελληνική*, δηλαδή για τη γλώσσα που γράφεται και μιλιέται από τους Έλληνες στα αστικά κέντρα (Mackridge, 1990: 54) και προτυποποιήθηκε σύμφωνα με τις ρυθμίσεις της Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη (Κακριδή-Φερράρι 2008: 368· Τζωρτζάτου, Αρχάκης, Ιορδανίδου, & Ευδόπουλος, 2005: 1128). Από την *κοινή νέα ελληνική* αποκλείεται η διαλεκτική γλώσσα.

⁶ Τριανταφυλλίδης, Μ. κ.ά. (1941). *Νεοελληνική γραμματική της δημοτικής*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.

Τελειώνοντας τη συνοπτική αυτή αναφορά στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας, πρέπει να αναφερθεί ότι η γλώσσα που μελετούμε είναι σπουδαία, όπως άλλωστε και κάθε γλώσσα που είναι σε χρήση σήμερα. Δεν μπορούμε να κατατάξουμε την ελληνική ούτε στις ανώτερες ή πλουσιότερες γλώσσες, αλλά ούτε και στις πιο σημαντικές, αφού αυτό ισχύει για κάθε γλώσσα, εφόσον καθεμία διαθέτει δομή, ήχους και λέξεις και ουσιαστικά μέσω αυτών επιτελείται η επικοινωνία των χρηστών της⁷, κοντολογίς όλες οι ζωντανές γλώσσες είναι σπουδαίες!

Η αιτία αυτής της σύγκρισης, σύμφωνα με την Κακριδή-Φερράρι (2001: 106-107· βλ. και Πετρούνιας, 1984: 56), έγκειται στις διαφορές που παρουσιάζει το λεξιλόγιο κάθε γλώσσας, π.χ. οι Εσκιμώοι έχουν πλούσιο λεξιλόγιο για την ποιότητα και τις μορφές του χιονιού, οι Άραβες για τις καμήλες, ενώ οι αρχαίοι Έλληνες συνέβαλαν τα μέγιστα στην εισαγωγή και εγκαθίδρυση πολλών όρων της φιλοσοφίας. Οι αρχαίοι Έλληνες, για παράδειγμα, δε διέθεταν λεξιλόγιο για τα ψάρια, τη θάλασσα, τα φυτά της Μεσογείου κτλ. πριν να κατέβουν στο Αιγαίο (Πετρούνιας, 1984: 56). Τέλος, όπως αναφέρθηκε, η ελληνική γλώσσα δάνεισε πολλές λέξεις⁸ σε άλλες γλώσσες, αλλά όμως και δανείστηκε⁹, κάτι που είναι κοινότοπο για κάθε γλώσσα και προφανώς η ελληνική δε θα μπορούσε να ήταν η εξαίρεση στον κανόνα.

1.2 Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Σ' αυτό το κεφάλαιο θα ασχοληθούμε εκτενώς με την ορθογραφία δίνοντας ιστορικά στοιχεία γι' αυτή κάτι που κρίνεται απαραίτητο, καθώς είναι σημαντικό να σκιαγραφηθούν όλες οι φάσεις της ιστορίας της, ώστε στη συνέχεια να κατανοηθούν οι αλλαγές της και οι θεωρητικές της βάσεις, στις οποίες στηρίχθηκε η σημερινή μας απλοποιημένη ιστορική ορθογραφία.

⁷ Για περισσότερα βλ. και *Πλούσιες και φτωχές γλώσσες* (Κακριδή-Φερράρι, 2001: 103-109).

⁸ Ο δανεισμός λέξεων είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο σε κάθε γλώσσα και δε θα πρέπει να θεωρείται ως αδυναμία ή ασθένεια της εκάστοτε γλώσσας. Η μοναδική γλώσσα που δε δανείζεται είναι μόνο η νεκρή και γι' αυτό οι ειδικοί διατυμπανίζουν ότι η ΝΕΚ δε διατρέχει κανένα κίνδυνο από τα δάνεια. Κατά κύριο λόγο δανειζόμαστε λέξεις από την αγγλική, κάτι που καταδεικνύει την υπεροχή των ΗΠΑ. Αν ως λαός θέλουμε να δανειζόμαστε και να μη δανειζόμαστε, το έθνος μας θα έπρεπε να βρισκόταν στην κορυφή της πολιτικής και οικονομικής κλίμακας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2001: 68-69).

⁹ Κυρίως στα νέα ελληνικά οι λέξεις που δανειζόμαστε είναι οι επιστημονικοί όροι, οι οποίοι στην πλειονότητά τους έχουν σχηματιστεί με βάση αρχαία ελληνικά ή τα λατινικά στοιχεία (συμφύματα), π.χ. *καρδιολόγος* (Πετρούνιας, 1984: 57).

Ένα από τα προβλήματα της χώρας μας «μικρό μέσα στα σπουδαιότερα, μα πρόβλημα πάντα» (Τριανταφυλλίδης, 1965: 3) είναι και αυτό της ορθογραφίας. Το πρόβλημα αυτό θεωρητικά λύθηκε το 1976¹⁰ με τη συνταγματική αναγνώριση της δημοτικής και την εισαγωγή της Γραμματικής του Μανόλη Τριανταφυλλίδη στην εκπαίδευση. Ωστόσο, το ζήτημα παραμένει πάντα επίκαιρο, αφού οι αντιλογίες για τα ορθογραφικά ζητήματα δεν έπαψαν ποτέ να υφίστανται¹¹.

Ο ελληνικός λαός έχει την αρχαιότερη ορθογραφία εδώ και δύο χιλιάδες περίπου χρόνια, καθώς καθιερώθηκε στα 400 π.Χ. Αν ανατρέξει κανείς στο αντίστοιχο λήμμα του Λεξικού Liddell & Scott, θα διαβάσει τον ορισμό «ορθογραφώ ορθώς» και θα διαπιστώσει ότι το λήμμα εμφανίζεται για πρώτη φορά στον Απολλώνιο τον δύσκολο και τον Σέξτο τον Εμπειρικό (Τριανταφυλλίδης, 1965: 6· Χαραλαμπάκης, 2001: 185).

Η γλώσσα μας από τα τέλη του 5^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα έχει υποστεί πολλές μεταβολές, π.χ. άλλαξε η προφορά, οι τόνοι (βαρεία, οξεία και περισπωμένη) είχαν χάσει τη σημασία τους – οπότε και καταργήθηκαν, οι αρχαίοι δίφθογγοι εξαφανίστηκαν κτλ., όμως εξακολουθούμε να γράφουμε την ίδια γλώσσα αναντίστοιχα με ό,τι προφέρουμε (Τριανταφυλλίδης, 1965: 6). Για παράδειγμα, οι αρχαίοι έγραφαν *τιμή*, αλλά πρόφεραν [tim'ee], έγραφαν *τοίχος* (ο), αλλά πρόφεραν [t'oiikhos] ή *τείχος* (το) και πρόφεραν [t'eikhos], τέλος έγραφαν *τύχη*, αλλά πρόφεραν [t'uk'ee] (Τσολάκης, 2006: 9-10).

Σήμερα κάνουμε λόγο για ιστορική ορθογραφία, ωστόσο δεν είμαστε ο μοναδικός λαός που έχει μια τέτοια ορθογραφία, αφού και άλλες ευρωπαϊκές χώρες με παράδοση και ιστορία, όπως η Αγγλία και η Γαλλία, δεν κατάφεραν να αποκτήσουν φωνητική ορθογραφία, δηλαδή κάθε φθόγγος να αντιστοιχεί σε ένα γράφημα. Η ιστορική μας ορθογραφία έλκει την καταγωγή της από την αρχαιότητα και έχει κληρονομηθεί αμετάβλητη, χωρίς να εξελιχθεί ταυτόχρονα με τη γλώσσα. Ωστόσο, στο ρου των αιώνων φορτώθηκε με περιττά σημάδια, π.χ. ψιλή, δασεία κτλ., και η ελληνική είναι η μοναδική γλώσσα που το φώνημα [i], τονισμένο ή άτονο, μπορεί να αποδοθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, π.χ. *ι, ί, η, ή, υι* κτλ. (Τριανταφυλλίδης κ.ά., 1941/2002: 70· Τριανταφυλλίδης, 1965: 6).

Είναι γεγονός ότι σήμερα η πλειονότητα των ορθογραφικών λαθών αφορά αυτά που γίνονται στις λέξεις της λεγόμενης ιστορικής ορθογραφίας, προφανώς λόγω της

¹⁰ Βλ. Ιορδανίδου (1998).

¹¹ Για παράδειγμα, πβ. τις διαφορετικές ορθογραφικές απόψεις των Λεξικών Κριαρά (1995), Μπαμπινιώτη (2008³) και Ακαδημίας Αθηνών (2014).

αδυναμίας των Ελλήνων χρηστών της γλώσσας να διακρίνουν μέσα σε μία λέξη την απώτερη ρίζα της. Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν είναι πρωτοφανές, αφού σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη (1965: 7-8), από τους βυζαντινούς χρόνους υπήρχε τεράστια δυσκολία να διδαχτεί η ορθογραφία και να γίνει κτήμα των χρηστών της, λόγω των πολυσύνθετων χαρακτηριστικών της και άλλων προβλημάτων, π.χ. αναντιστοιχία της προφορικής γλώσσας με τη γραπτή. Ο άμεσος αντίκτυπος ήταν η πληθώρα των ορθογραφικών λαθών, που δεν έλειπαν ακόμα και από επίσημα έγγραφα.

Περί τα 1800 μ.Χ. κάποιιοι μορφωμένοι της εποχής εκείνης, όπως ο Δ. Καταρτζής, ο Αθ. Χριστόπουλος, ο Γ. Βηλαράς κ.ά., υποστήριξαν ότι πρέπει να καταργηθεί η ιστορική ορθογραφία και να υιοθετηθεί η φωνητική, εφαρμόζοντας την αρχή της αμφιμονοσημαντότητας¹². Μάλιστα ο τελευταίος εφάρμοσε τις απόψεις του για τη φωνητική ορθογραφία στα 1814 στο σύγγραμμά του *Η Ρομεϊκη γλωσσα*, όμως χωρίς αντίκρισμα (Παπαναστασίου, 2008: 120, 121· Τριανταφυλλίδη, 1965: 8-9· Χαραλαμπίσκης, 2001: 186). Η θέση τους αυτή στηριζόταν στο γεγονός ότι η ιστορική ορθογραφία αποτύπωνε στην αρχαιότητα τον προφορικό λόγο των χρηστών της γλώσσας, ενώ σήμερα η προφορά αυτή δεν υφίσταται (Τσολάκης, 2006: 9).

Μετά την πρόταση για τη φωνητική ορθογραφία, μια άλλη ακόμα πιο ριζοσπαστική έρχεται στο προσκήνιο. Η άποψη αυτή αφορούσε την υιοθέτηση του λατινικού αλφαβήτου, δηλαδή οι υποστηρικτές της ήθελαν την κατάργηση του ελληνικού αλφαβήτου και την αντικατάστασή του από το λατινικό. Ο Μ. Φιλήντας και ο Κ. Καρθαίος ήταν δύο από τους λόγιους δημοτικιστές που εκπροσώπησαν αυτή την άποψη, θεωρώντας ότι αν γίνει κάτι τέτοιο θα μπορούσαμε να συμπεριληφθούμε στη «χορεία των πολιτισμένων εθνών». Βέβαια κάτι τέτοιο δεν εφαρμόστηκε ποτέ, διότι προκλήθηκε μεγάλο κύμα αντιδράσεων έπειτα από αυτές τις θέσεις (Παπαναστασίου, 2008: 128-130).

Τελικά, μετά από όλες αυτές τις περιπέτειες, η ιστορική ορθογραφία κατοχυρώνεται και βάσει αυτής ρυθμίζονται και οι ορθογραφικές αρχές της καθαρεύουσας, σύμφωνα με τις ρυθμίσεις της ελληνιστικής, ρωμαϊκής και βυζαντινής εποχής. Στο όλο εγχείρημα πρωτοστάτησε ο Αδ. Κοραΐς, ο οποίος θεωρούσε ότι οι λέξεις της δημοτι-

¹² *Αμφιμονοσήμαντη* ονομάζουμε τη σχέση εκείνη που αναπαριστά κάθε γράφημα με την ίδια μονάδα και η κάθε μονάδα μπορεί να αναπαρασταθεί με το ίδιο σύμβολο. Η αρχή της αμφιμονοσημαντότητας ισχύει για τα φωνημικά συστήματα γραφής, αφού σε αυτά τα συστήματα έχουμε την αντιστοιχία των φωνημάτων με τα ανάλογα γραφήματά τους [σχέση 1:1] (Παπαναστασίου, 2008: 31, 61· Πετρούνας, 1984: 239).

κής πρέπει να εξαρχαϊστούν, π.χ. *οψάριον* < *ψάρι* αλλά όχι *ιχθύς* (Παπαναστασίου, 2008: 119, 130· Τριανταφυλλίδης, 1965: 9).

Η ιστορική ορθογραφία κατοχυρώνεται από τον Γ. Χατζιδάκι, που είναι ο πρώτος Νεοέλληνας διαπρεπής γλωσσολόγος. Υπήρξε διάπυρος υποστηρικτής της καθαρεύουσας, ωστόσο ήταν πρωτοπόρος στη μελέτη της δημοτικής. Ήθελε η δημοτική να δείχνει τη σχέση της με την αρχαία γλώσσα. Βρήκε την ετυμολογία πολλών λέξεων με σκοπό να αποφανθεί για την ορθογράφησή τους. Υπερασπίστηκε την ιστορική αρχή – με κάποια νεωτερικά στοιχεία, παρόλο που θεωρούσε ότι η καλύτερη λύση θα ήταν η φωνημική ορθογραφία, που για τα δεδομένα της ελληνικής, η εφαρμογή της είναι ανέφικτη, και με τα ισχυρά επιχειρήματά του αντιμετώπισε όλους όσους ήταν αντίθετοι με αυτή την αρχή. Ο ίδιος υποστήριζε ότι η ορθογραφία εκείνης της εποχής ήταν «δυσκολότατη, όλα τα μακρά και βραχέα, τα πνεύματα και οι τόνοι, όλοι οι άλλοι δίφθογγοι και τα διπλά σύμφωνα έχουν μόνο ιστορική σημασία και το μόνο που επιτυγχάνεται είναι να ταλαιπωρούνται οι μαθητές χωρίς κάποιο ουσιαστικό λόγο» (Παπαναστασίου, 2008: 131-132· Τριανταφυλλίδης, 1965: 10· Χαραλαμπίδης, 2001: 186).

Ο Χατζιδάκις¹³ υιοθέτησε την ιστορική ορθογραφία για ιδεολογικούς λόγους, αφού τη θεωρεί στοιχείο πολιτισμού, δείχνει την ενότητα με την αρχαία γλώσσα μιας που οι διαφορές της αρχαίας με τη νέα είναι λιγότερες συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες (Παπαναστασίου, 2008: 134). Κάποια πλεονεκτήματα, σύμφωνα με τον Χατζιδάκι, από την αποδοχή της ιστορικής αρχής είναι ότι δε γινόμαστε ανακόλουθοι με τη γραφή των αρχαίων Ελλήνων, αναγνωρίζουμε ευκολότερα τις αρχαίες λέξεις και μπορούμε να τις αναζητήσουμε στα αρχαία λεξικά (Τριανταφυλλίδης, 1965: 11). Ακόμα, ένας ετυμολόγος μπορεί να αναζητήσει πιο εύκολα τη ρίζα μιας αρχαίας λέξης και να αποφανθεί για τους τυχόν μεταπλασμούς που έχει υποστεί από την αρχική της μορφή. Σήμερα, μπορεί κανείς να διαπιστώσει τις ορθογραφικές του απόψεις αποτυπωμένες κατά γράμμα στον 1^ο, 2^ο και 3^ο τόμο του *Ιστορικού Λεξικού*¹⁴ της Ακαδημίας Αθηνών (π.χ. *αγώρι*, *μάννα* κτλ.), ενώ οι τόμοι που ακολούθησαν είχαν αρκετές ορθογραφικές τροποποιήσεις (Παπαναστασίου, 2008: 137).

Ωστόσο, δεν ήταν δυνατόν να γίνουν αποδεκτές όλες οι προτάσεις του Χατζιδάκι, διότι κάποιες από αυτές είχαν αρκετά προβλήματα και χρειαζόντουσαν αναθεώρηση,

¹³ Οι απόψεις του διατυπώνονται το 1887, εποχή κατά την οποία ο εξαρχαϊσμός γνωρίζει άνθηση.

¹⁴ *Ιστορικών λεξικόν της νέας ελληνικής, της τε κοινώς ομιλουμένης και των ιδιωμάτων* (1933-). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι ορθογραφικές ρυθμίσεις «δεν προορίζονται για τα στενά όρια μιας φιλολογικής διατριβής, σήμερα μάλιστα, που η ζωή των ατόμων καθώς και των εθνών έγινε απαιτητικότερη, δραστικότερη και εντονότερη από άλλοτε». Επίσης, ένα ακόμα ισχυρό επιχείρημα κατά της υιοθέτησης των θέσεων του Χατζιδάκι ήταν και το γεγονός ότι δεν έλαβε υπόψη του τη δυσκολία που είχαν οι ορθογραφικές του προτάσεις για να κατακτηθούν από τους μαθητές (Τριανταφυλλίδης, 1965: 14-15), που για τον Τριανταφυλλίδη ήταν αδιαπραγμάτευτο ζήτημα.

Το πρόβλημα της ορθογραφίας επανέρχεται στο προσκήνιο με την εμφάνιση της δημοτικής, που, επειδή είχε στόχο την επισήμοποίησή της ως ομιλούμενης γλώσσας, δε θα μπορούσε να μη δώσει και την απαιτούμενη λύση και στο ορθογραφικό πρόβλημα για τη διευκόλυνση των χρηστών της. Ένας από αυτούς που αμφισβήτησαν τις προτάσεις του Χατζιδάκι και προθυμοποιήθηκε να δώσει λύση στο πρόβλημα ήταν ο Ψυχάρης, ο οποίος προσπάθησε να απλοποιήσει την ιστορική ορθογραφία και να μην τη δυσκολένει περισσότερο, όμως σε μεγάλο βαθμό παρέμεινε συντηρητικός, αν και ήταν θερμός υποστηρικτής της δημοτικής, καθώς το μόνο ρηξικέλευθο που εισηγήθηκε ήταν η πρότασή του για κατάργηση των συνδυασμών *αυ* και *ευ* και η αντικατάστασή τους με το *αβ* και *εβ*. Οι λογοτέχνες ήταν κυρίως αυτοί που προτίμησαν την ορθογραφία της δημοτικής και κάποιοι από αυτούς ακολούθησαν μια πιο νεοτεριστική ορθογραφία σε σύγκριση με αυτή του Ψυχάρη, π.χ. Πάλλης, Ευρώτας, Χατζόπουλος κ.ά. (Παπαναστασίου, 2008: 144-145· Τριανταφυλλίδης, 1965: 15-16).

Η λύση σε αυτό το μακροχρόνιο πρόβλημα δόθηκε από τον Μανόλη Τριανταφυλλίδη¹⁵, ο οποίος πρότεινε τη μέση λύση, δηλαδή την υιοθέτηση της ιστορικής αρχής με ορθογραφικές απλοποιήσεις και γι' αυτό έχει καταστεί ως ο πρώτος ρυθμιστής της νεοελληνικής ορθογραφίας. Μέλημά του ήταν ο καθένας να μπορεί να κατανοεί τη γλώσσα και την ορθογραφία του. Όταν πρότεινε αυτή την αλλαγή ο Τριανταφυλλίδης, είχε υπόψη του και άλλα ευρωπαϊκά κράτη που έκαναν κάτι παρόμοιο, π.χ. η Γαλλία, η Γερμανία. Συνοπτικά οι κανόνες έχουν ως εξής: (1) περιορισμός της ιστορικής αρχής όταν δεν υπάρχει ουσιαστικό εμπόδιο και (2) μη εφαρμογή της απλοποίησης αν είναι φαινομενική ή αν ο μαθητής μπερδεύεται περισσότερο. Οι τελικές του θέσεις για την ορθογραφία εκφράστηκαν το 1948 και βάσει αυτών συντάχτηκε και η

¹⁵ Ο Τριανταφυλλίδης (αλλά και οι συνεργάτες του) δέχτηκε τον ψόγο του Ψυχάρη για τις νηφάλιες επιλογές του, αναφορικά με τις γλωσσικές θέσεις της Γραμματικής του, όμως ο χρόνος έδειξε ότι ο δεύτερος είχε άδικο. Αν δεν είχε κάνει κάποιους συμβιβασμούς με τη λόγια παράδοση, ίσως να μην μπορούσε να λυθεί το γλωσσικό ζήτημα και ο δημοτικισμός να μην επικρατούσε (Τσολάκης, 1999: 49).

Γραμματική του το 1941 [βλ. § 3.2] (Παπαναστασίου, 2001β: 195, 2008: 148-153· Τριανταφυλλίδης, 1965: 336).

Όπως παρατηρεί ο Τριανταφυλλίδης το 1913 (1965: 17), παρόλο που τα παιδιά στη Β' Δημοτικού αναγκάζονται να αποστηθίσουν πληθώρα ορθογραφικών κανόνων, οι Έλληνες εκείνης της περιόδου παρέμεναν ανορθόγραφοι, αφού λίγοι μόνο από τους απόφοιτους των πανεπιστημίων ήξεραν να γράφουν σωστά. Ακόμα, αναφέρει ότι δεν ήταν δυνατόν να βρει κανείς τόσα πολλά ορθογραφικά λάθη σε κάποια άλλη χώρα. Το πρόβλημα της αναρχίας στην ορθογράφηση ήταν τόσο μεγάλο που ακόμα και σε επίσημα αναγνωστικά του σχολείου περιέχονταν ορθογραφικά λάθη, διότι δεν υπήρχε κάποιος διατυπωμένος κανόνας, για να τα προλάβει.

Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει ο ίδιος με τη Γραμματική του, με την οποία κάνει (1) λογικότερες τις αρχές που θα βασιστεί η νεοελληνική ορθογραφία· (2) βρίσκει τη μέση οδό ανάμεσα σε δύο ακραίες απόψεις: την κατάργηση της ιστορικής ορθογραφίας και την απαρέγκλιτη εφαρμογή της· (3) περιορίζεται η ορθογραφική αναρχία· (4) προφητεύονται ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις που θα συντελούνταν τα επόμενα χρόνια (Παπαναστασίου, 2008: 158-159). Η Γραμματική του, παρόλο που είναι γραμμένη σε μια ξεπερασμένη γλώσσα, εξακολουθεί να είναι το «πληρέστερο και εγκυρότερο» εγχειρίδιο της ΝΕΚ (Μώρος, 2010: 311).

Το 1976 η κυβέρνηση του Κων/νου Καραμανλή κάνει δεκτές τις ρυθμίσεις του Τριανταφυλλίδη. Ωστόσο, να σημειωθεί ότι δε θεωρήθηκε ως επίσημη Γραμματική του κράτους η «Μεγάλη», αλλά η *Αναπροσαρμογή της μικρής νεοελληνικής γραμματικής* του Μ. Τριανταφυλλίδη, που βασίστηκε σε μια συνοπτική μορφή της «Μεγάλης» και συντάχτηκε από τον ίδιο το 1949 με τον τίτλο *Μικρή νεοελληνική γραμματική*. Στην *Αναπροσαρμογή*¹⁶ έγιναν επιπρόσθετες απλουστεύσεις στην ορθογραφία, όπως η κατάργηση της γραφής με *-η* και *-ω* στην υποτακτική, η γραφή με *-ει* του απαρεμφάτου της παθητικής φωνής, η γραφή με *-ο* όλων των παραθετικών των επιθέτων – πλην εξαιρέσεων, ρυθμίσεις για το τελικό *-ν* και για τη γραφή με μία ή δύο λέξεις (Ιορδανίδου, υπό έκδοση β· Παπαναστασίου, 2008: 159).

¹⁶ ¹⁶ Η ομάδα που αναπροσάρμοσε τη Γραμματική Τριανταφυλλίδη το 1976 αποτελούνταν από τους: Αλ. Καρανικόλα, Αντ. Κατσουρό, Κ. Μουστάκα, Κ. Παπανικολάου, Ιγν. Σακαλή, Ηλ. Σπυρόπουλο, Δ. Τομπαΐδη και Χρ. Τσολάκη. Οι προτάσεις της ομάδας υποβλήθηκαν και εγκρίθηκαν από ειδική επιτροπή, αποτελούμενη από τους: Μ. Στασινόπουλο, Αλ. Καρανικόλα, Π. Χάρη, Εμμ. Κριαρά, Λ. Πολίτη και Αγ. Τσοπανάκη (Τσολάκης, 2006: 200).

Το 1982 η κυβέρνηση του Α. Παπανδρέου θεσπίζει το μονοτονικό σύστημα¹⁷. Από το 1988 ξεκινούν οι εκδόσεις των νεοελληνικών λεξικών, 1988 Λεξικό Τεγόπουλου-Φυτράκη, 1995 Λεξικό Κριαρά, 1998 τα Λεξικά Μπαμπινιώτη και του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη και τέλος το 2014 το Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών (Ιορδανίδου, 1998, 2014: 280, 284-285· υπό έκδοση α· υπό έκδοση β· Παπαναστασίου, 2008: 160).

Η κατάσταση που παγιώθηκε σήμερα είναι αποτέλεσμα της κατάληξης ενός προβληματισμού που ξεκίνησε από τον 16^ο αιώνα, όμως μόνο τον 20^ο έγιναν τα απαραίτητα, ώστε να επιτευχθεί η τωρινή αλλαγή (Παπαναστασίου, 2001β: 195). Στα δημοτικά σχολεία από το 2011¹⁸ κυκλοφορεί η καινούρια σχολική Γραμματική των Ειρ. Φιλίππáκη-Warburton κ.ά. *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*, η οποία ακολουθεί τις ρυθμίσεις της Γραμματικής του Τριανταφυλλίδη (Ιορδανίδου, 2014: 279) και αποτελεί την επίσημη Γραμματική της Ελλάδας¹⁹, αποτυπώνοντας τις αλλαγές που προέκυψαν από την εξέλιξη της ΝΕΚ (Ιορδανίδου, υπό έκδοση β).

Η ιστορία μάς μαρτυρεί ότι η ορθογραφία μιας γλώσσας μπορεί να μην αλλάξει ούτε στο ελάχιστο, να αλλάξει άρδην ή εν μέρει²⁰. Η ελληνική ανήκει στις γλώσσες με τη μερική αλλαγή στην ορθογραφία, καθώς η σημαντική γραμματεία της δε θα επέτρεπε μια ριζική απομάκρυνση από την ιστορική ορθογραφία, χωρίς όμως αυτό να προϋποθέτει την καθολική αποδοχή της. Συμπερασματικά, η ιστορικότητα της ορθογραφίας δεν είναι κάτι το απόλυτο αλλά το σχετικό και για αυτό τον λόγο καθίσταται «διαπραγματεύσιμη και παραβιάσιμη» (Καραντζόλα, 2001: 85-86), κυρίως για παιδαγωγικούς λόγους και ειδικότερα για την ευκολότερη εκμάθησή της από τους μαθητές, όπως βέβαια υποστήριζαν και οι Χατζιδάκις και Τριανταφυλλίδης (πβ. Χαραλαμπίáκης, 2001: 186).



¹⁷ Ο Χαραλαμπίáκης (2001) υποστηρίζει ότι η εν λόγω απλούστευση δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως ορθογραφική απλοποίηση, καθώς τα τονικά σημεία «αποτελούν εξωτερικό, τυπικό φαινόμενο της γλώσσας, ενώ η ορθογραφία ανήκει στο σύστημα της γλώσσας».

¹⁸ Σε ηλεκτρονική μορφή υπήρχε στον ιστότοπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου από το 2009, ενώ το 2011 εκδόθηκε για πρώτη φορά από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ιορδανίδου, υπό έκδοση β· Χατζησαββίδης, 2010: 678).

¹⁹ Σε συνδυασμό με τη σχολική Γραμματική του Γυμνασίου των Σ. Χατζησαββίδη & Αθ. Χατζησαββίδου, *Γραμματική νέας ελληνικής γλώσσας: Α', Β', Γ' Γυμνασίου*.

²⁰ Ο Πετρούνιας (1984: 50) υποστηρίζει τα σχολεία έχουν εμφυσήσει μία λαθεμένη εντύπωση στους μαθητές τους, δηλαδή το να πιστεύουν ότι η «πραγματική γλώσσα είναι η γραπτή» και ότι η αλλαγή στην ορθογραφία συνεπάγεται και την αλλαγή στη γλώσσα.

2. ΤΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ ΩΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ

2.1 ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΛΑΘΟΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκε ότι τα ορθογραφικά λάθη έχουν κάνει την εμφάνισή τους ήδη από τους βυζαντινούς χρόνους, καθώς υπήρχε αναντιστοιχία στον τρόπο προφοράς και γραφής των λέξεων. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα εξετάσουμε τα ορθογραφικά λάθη σε συνάρτηση με τα γλωσσικά, διότι τα πρώτα είναι μία από τις κατηγορίες των γλωσσικών λαθών (βλ. § 2.2.3).

Καθημερινά οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους, κάτι που προϋποθέτει τη χρήση της γλώσσας. Στη γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους χρήστες είναι πιθανόν να εντοπίσει κανείς διάφορους αποκλίνοντες τύπους ή γλωσσικά λάθη, τα οποία ποικίλλουν ανάλογα με το είδος τους, π.χ., αν κάποιο λάθος εντοπίζεται στη σύνταξη ή την τυπογραφία κ.α. γίνεται λόγος για γλωσσικό λάθος, τα λάθη στην ορθογραφία συνιστούν τα ορθογραφικά κ.ο.κ. Το γλωσσικό λάθος αποτελεί ένα προσφιλέθιο θέμα συζητήσεων και προβληματισμού για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς πλήθος συνεδρίων, εκπομπών, βιβλίων, άρθρων κτλ. πραγματεύονται αυτό το ζήτημα, όμως σε λίγες περιπτώσεις αντιμετωπίζεται με τον κατάλληλο τρόπο, αφού έχει πολλές πτυχές. Παρ' όλ' αυτά, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι έχει εξεταστεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε ερευνητή, π.χ. από κοινωνιογλωσσολογική, ψυχογλωσσολογική, κειμενογλωσσολογική, εθνογλωσσολογική και πραγματογλωσσολογική άποψη (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2001: 53, 59· Σετάτος, 1991: 17, 18).

Κάποιοι υποστηρίζουν ότι τα λάθη και η εν γένει παραποίηση της γλώσσας οφείλεται σε άγνοια της δημοτικής, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι μία αιτία της λεξιπενίας ή της φτωχής γλωσσικής έκφρασης είναι και η απομάκρυνση από τη λόγια παράδοσή μας. Όμως αυτές οι απόψεις είναι έωλες, καθώς πλήθος ερευνών έχουν δείξει ότι κάποιες από τις αποκλίσεις είναι αποτέλεσμα υφολογικής, κοινωνιογλωσσολογικής και πραγματολογικής διαφοροποίησης, όπως επίσης και γλωσσικής εξέλιξης (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2010: 55-56).

Τι είναι όμως και πώς ορίζεται το γλωσσικό λάθος; Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι γλωσσικό λάθος αποτελεί κάθε τύπος που αποκλίνει από τη γλωσσική νόρμα (τη

standard²¹ γλώσσα πβ. § 4.1), που έχει υιοθετηθεί από τους χρήστες μιας κοινότητας ως η πρότυπη γλώσσα και έχει κωδικοποιηθεί από γραμματικές και λεξικά. Όμως, όταν κάνουμε λόγο για τη γλώσσα και τα γλωσσικά λάθη, τίποτα δεν είναι απόλυτο. Αυτά τα λάθη απασχολούν την επιστήμη της γλωσσολογίας τόσο από θεωρητική (π.χ. πού οφείλονται) όσο και από πρακτική άποψη (π.χ. ποιες είναι οι επιπτώσεις τους στη γλωσσική επικοινωνία) (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 198· Σετάτος, 1991: 17-18).

Ο Ευδόπουλος (2004: 519, 521) υποστηρίζει ότι τα λάθη περιορίζονται στις λέξεις λόγιας προέλευσης, σ' αυτές δηλαδή που έχουν περάσει στη ΝΕΚ από παλιότερες μορφές της γλώσσας μας. Τα εν λόγω λάθη μπορεί να εκδηλωθούν σε διάφορα γλωσσικά επίπεδα, δηλαδή στη μορφολογία, στη σύνταξη, στη φωνολογία, στην ορθογραφία και στη σημασιολογία.

Οι αποκλίσεις του γλωσσικού κανόνα μπορούν να λάβουν δύο μορφές, η μία είναι τα συστηματικά λάθη της *γλωσσικής ικανότητας*, που στα αγγλικά αποδίδονται με τη λέξη *errors* (< *error*), και η άλλη είναι τα μη συστηματικά, που είναι γνωστά ως λάθη της *γλωσσικής επιτέλεσης* και στην αγγλική ονομάζονται *mistakes* (< *mistake*) (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008: 49· Σετάτος, 1991: 19).

Αναφορικά με τη γλωσσική ικανότητα, έχει συσταθεί από τα γλωσσικά στοιχεία και τους κανόνες που τα συνέχουν. Τα χαρακτηριστικά που διέπουν αυτή την ικανότητα είναι η γενικότητα και η δυναμικότητα δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους ομιλητές να πραγματώνουν τις διάφορες γλωσσικές περιστάσεις (Σετάτος, 1991: 19). Τα λάθη αυτά (*errors*), που είναι ορατά στο «συνεχές της διαδικασίας εκμάθησης», οι μαθητές –και γενικότερα οι χρήστες μιας γλώσσας– δεν είναι δυνατόν να τα διορθώσουν μόνοι τους, ακόμα και να γνωρίζουν τον σωστό τύπο. Για παράδειγμα, οι ενήλικοι και τα παιδιά, ενώ έχουν διδαχτεί ότι η συνοπτική προστακτική δεν παίρνει αύξηση, στον προφορικό τους λόγο συνήθως ολισθαίνουν σ' αυτό το λάθος, π.χ. **αντέγραψε την πρόταση*, ενώ στον γραπτό λόγο ανάλογα λάθη είναι τα ορθογραφικά (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008: 49).

Από την άλλη πλευρά, σε ό,τι αφορά τα λάθη της γλωσσικής επιτέλεσης, μπορεί να ειπωθεί ότι δε σχετίζονται άμεσα με την προηγούμενη κατηγορία, καθώς η αιτία πρόκλησής τους διαφέρει, π.χ. ο ομιλητής μπορεί να είναι αφηρημένος, να μη βρίσκεται σε νηφάλια κατάσταση, να είναι ταραγμένος ή κουρασμένος κτλ. Άλλωστε, όταν

²¹ Για αναλυτικότερες πληροφορίες βλ. Ιορδανίδου, 1999α: 835.

συντελούνται τα περί ων ο λόγος λάθη, ο ομιλητής συχνά τα διορθώνει (δηλαδή αυτοδιορθώνεται), διότι άκουσε και κατάλαβε ότι αυτό που είπε δεν ήταν ορθό, π.χ. (της) **διεθνής φήμης* (Σετάτος, 1991: 20, 27· βλ. και Πετρούνιας, 1984: 102).

Η διόρθωση του ομιλητή από τον εαυτό του ή από κάποιον άλλον συμβαίνει λόγω του ότι τα όποια λάθη αντιβαίνουν στο γλωσσικό αισθητήριο του εκάστοτε χρήστη, που έχει διαμορφωθεί με συνειδητό ή ασυνείδητο τρόπο κατά τη γλωσσική επικοινωνία, γραπτή ή προφορική. Συχνά οι ίδιοι οι ομιλητές αντιλαμβάνονται ότι κάτι πήγε «στραβά» ή ότι το αποτέλεσμα μιας συζήτησης δεν ήταν το αναμενόμενο λόγω κάποιου βαρβαρισμού ή σολοικισμού και γι' αυτό σπεύδουν να τον διορθώσουν. Ωστόσο, οι κρίσεις των ομιλητών μιας γλώσσας δεν είναι πάντοτε σωστές, αφού μπορεί, π.χ., να έχουν βασιστεί σε κακά γλωσσικά πρότυπα και σε κάθε περίπτωση χρήζουν προσοχής (Σετάτος, 1991: 23, 25).

Τα γλωσσικά λάθη είναι μία από τις αιτίες της γλωσσικής μεταβολής (βασικό, αναπόφευκτο, αέναο και σταδιακό γνώρισμα κάθε γλώσσας) και ενδέχεται να επηρεάσουν τη γλωσσική ακρίβεια. Η γλωσσική αλλαγή σχετίζεται με την κληροδότηση της γλώσσας από τη μια γενιά στην άλλη, σε συνδυασμό με την ασάφεια του συστήματος από τις παλαιότερες στις νεότερες γενιές, ως αποτέλεσμα μορφοφωνολογικών μεταβολών και της συγχώνευσης των κλιτικών καταλήξεων που συντελούνται κατά την πορεία της γλώσσας μέσα στον χρόνο. Τα λάθη που γίνονται σε μια γλώσσα επιβιώνουν συνήθως μέσω της μίμησης και της επανάληψής τους από τους χρήστες, π.χ. *αποτανθώ*, *μεγενθύνω* κ.ά. (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 77, 89· Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2010: 57· πβ. και Νικηφορίδου, 2001: 42). Οι αλλαγές αυτές γίνονται σιγά σιγά με αποτέλεσμα να μη γίνονται αντιληπτές από τους ομιλητές ενώ συντελούνται, αλλά μετά από ένα ικανό διάστημα (Τσολάκης, 2006: 9) και κανείς δεν μπορεί να τις ελέγξει μέσω οργανωμένων ή ατομικών παρεμβάσεων (Νικηφορίδου, 2001: 43). Τέλος, να σημειωθεί ότι η γλωσσική αλλαγή δεν μπορεί να ανασταλεί ούτε με εξάψεις, θρήνους ή οδυρμούς (Χρηστίδης, 1987: 35 στο Ξυδόπουλος, 2004: 519).

2.2 ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ: ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ

Για την ανάλυση των λαθών θα γίνει προσπάθεια ταξινόμησής των από γλωσσολογική άποψη ανάλογα με το αν αφορούν το γλωσσικό σύστημα, την εν γένει χρήση της

γλώσσας και τον γραπτό λόγο, δηλαδή τη γραπτή μορφή της γλώσσας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η κατηγοριοποίηση έχει ως εξής:

2.2.1 ΛΑΘΗ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Ανάλογα με τον τρόπο που αναλύεται η γλώσσα, τα λάθη που ανήκουν στην εν λόγω κατηγορία ταξινομούνται ως εξής: (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 200· Σετάτος, 1991: 26):

- i. Λάθη φωνητικού/φωνολογικού επιπέδου: συχνά οι λέξεις δεν προφέρονται σωστά λόγω συνιζήσεων, λανθασμένων επιτονισμών, άγνοιας προφοράς ξένων λέξεων. Ακόμα, είναι δυνατόν να παρατηρηθεί η συνίζηση των φθόγγων σε λέξεις που δε θα έπρεπε, π.χ. [‘ðjoɪθose] αντί [ði’oɪθose], κάτι που τείνει προς την προφορά του [ðja’vazo].
- ii. Λάθη μορφολογικού επιπέδου: σύνηθες λάθος αυτής της κατηγορίας είναι η αύξηση στη συνοπτική προστακτική, π.χ. *παρήγγειλε*, όπως επίσης συχνότατα σχηματίζονται λανθασμένα τα λόγια επίθετα, π.χ. *διεθνής*, αλλά και τα θηλυκά σε -ος, *οδός*. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και τα λάθη στο ποιόν ενεργείας, π.χ. *έχω παράγει*, η κλίση των ξένων λέξεων που δεν έχουν προσαρμοστεί στο κλιτικό σύστημα της ΝΕ, π.χ. *τα ταξιά* ή η προσθήκη του -ς, που στα αγγλικά είναι το μόρφημα του πληθυντικού για ένα όνομα, π.χ. *σόους*, *σίριαλς*. Τέλος, στην ίδια κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα λάθη στην παραγωγή και τη σύνθεση, π.χ. *εγκαινίζω* & *απαγοητεύω*.
- iii. Λάθη συντακτικού επιπέδου: τέτοια λάθη απαντούν σε λόγιες εκφράσεις, κυρίως, όπως *μετά Χριστού*, *προ δύο μήνες* και λάθη συμφωνίας επιθέτου-ουσιαστικού *ευγενής παιδί* κτλ. Ακόμα, σ’ αυτήν την κατηγορία εντάσσονται και τα λάθη πλεονασμού, π.χ. *πιο καλύτερος*, *από ανάκαθεν* κ.ά.
- iv. Λάθη σημασιολογικού επιπέδου: συχνά εν τη ρύμη του λόγου είναι δυνατόν να ειπωθούν ακυριολεξίες ή ασάφειες, π.χ. *αδρομερής περιγραφή* με τη σημασία της «λεπτομερούς περιγραφής» ή το επίθετο *ευάριθμος* με τη σημασία του «πολύαριθμος».
- v. Λάθη λεξιλογικού επιπέδου: συνηθίζεται η χρήση του *ακατανόμαστος* αντί *ακατονόμαστος* και *ανθηρόστομος* αντί του *αθυρόστομος* κτλ.

- vi. Λάθη παραφθορών: τέτοια είναι τα *δικτατορία* στη θέση του *δικτατορία* και το *επέμβηκε* αντί του *επενέβη* κ.ά.

Αναμφισβήτητα η κύρια αιτία των λαθών είναι το φαινόμενο της αναλογίας (βλ. § 3.1.3), αφού σε φωνολογικό επίπεδο η λανθασμένη προφορά αιτιολογείται αναλογικά με άλλες προφορές, σε μορφολογικό επίπεδο ο σχηματισμός του αορίστου και των ονομάτων αιτιολογείται αναλογικά με άλλους παρόμοιους τύπους. Παρόμοια το ίδιο μπορεί να υποστηριχτεί για τις διάφορες συντακτικές αποκλίσεις, π.χ. *μετά Χριστού* κατά το *προ Χριστού* (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 200).

Άλλος μηχανισμός που εξηγεί την προέλευση των λαθών είναι η ενίσχυση, που αφορά την προσθήκη μορφημάτων ή και λέξεων με στόχο να γίνει πιο επιτακτικό αυτό που λέγεται, π.χ. *πιο καλύτερος*. Τέλος, η παρετυμολογία είναι υπεύθυνη για την εξήγηση των λαθών του λεξιλογίου αλλά και για τα σημασιολογικά λάθη (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 201).

2.2.2 ΛΑΘΗ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Στην παρούσα κατηγορία εντάσσονται τα λάθη που γίνονται κατά κύριο λόγο στον προφορικό λόγο και λιγότερο στον γραπτό και για την κατανόηση αυτών «είναι απαραίτητη η εμπλοκή κοινωνικών παραγόντων, με την έννοια της αλληλεπίδρασης πομπού και δέκτη». Ως λάθη εδώ θεωρούνται (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 201· Σετάτος, 1991: 26-27):

- i. Τα κοινωνιογλωσσολογικά, καθώς είναι δυνατόν κάποιος να χρησιμοποιεί λέξεις που δεν ανήκουν στην ΝΕΚ, αλλά και η λανθασμένη επιλογή ύφους (*register*), δηλαδή η χρήση του λαϊκού ύφους σε μία επίσημη επιστολή ή προσφώνηση. Τέλος, η παραβίαση μιας γλωσσικής συμπεριφοράς, π.χ. χρήση ενικού απευθυνόμενος σε πρόσωπο ανώτερου κύρους.
- ii. Η ανάμειξη ενός γένους ή είδους του λόγου με άλλο, π.χ. αφήγηση και επιχειρηματολογία.
- iii. Κάποια λάθη υπερδιόρθωσης, όταν γίνονται για να δημιουργήσει κανείς ένα προφίλ μορφωμένου ατόμου, π.χ. *εξ επί τουτου*, *λεπτά* αντί για *λεφτά* (όταν γίνεται λόγος για χρήματα).
- iv. Τέλος, τα «λάθη» που γίνονται εσκεμμένα στη γλώσσα των νέων, π.χ. *καλυτερότερα*. Ωστόσο, σε αυτήν την περίπτωση δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για

λάθη, αλλά για προσπάθεια διαφοροποίησης μιας κοινωνικής κατηγορίας από τις υπόλοιπες.

2.2.3 ΛΑΘΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ

Η κατηγορία αυτή σχετίζεται κυρίως με τα ορθογραφικά λάθη, τα οποία έχουν μελετηθεί από πολλούς ερευνητές διαμέσου των ετών και έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση από τη γλωσσική διδασκαλία υπερτονίζοντάς τα. Η ορθογραφία είναι ένα πεδίο στο οποίο κάθε μαθητής πρέπει να ασκηθεί, καθώς αποτελεί βασικό μέσο για τη γραπτή διαπροσωπική επικοινωνία. Ο κύριος όγκος των εντοπίζονται στην ιστορική ορθογραφία (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 201-202· Σετάτος, 1991: 26).

Τα ορθογραφικά λάθη, σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2008: 87), «είναι η αστοχία του συντάκτη ενός κειμένου στην επιλογή του κατάλληλου γραφήματος για την απόδοση ενός φωνήματος και η χρήση του στη θέση κάποιου άλλου, που έχει την ίδια αξία» (για περισσότερα βλ. § 2.5) και αποδεικνύουν ότι η προφορά σε αντίθεση με τη γραφή έχει αλλάξει (Πετρούνιας, 1984: 163). Η ανάγνωση ενός κειμένου μπορεί να επιτελεστεί ανεξαρτήτως της ορθογραφίας, εφόσον λειτουργήσουν με επιτυχία οι λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, οπότε η επικοινωνία του γράφοντος με τον αναγνώστη συντελείται. Ωστόσο, ένα ανορθόγραφο κείμενο υποδηλώνει ότι ο συντάκτης του εσκεμμένα ή εν αγνοία του παραβιάζει τις ρυθμίσεις της ορθογραφίας.

Όσον αφορά τις εσκεμμένες επιλογές, γίνονται όταν ο γράφων συνειδητά «υπονομεύει το μήνυμά του» ή θέλει να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς του μέσα από αυτό. Συχνότερα είναι τα ορθογραφικά λάθη που συντελούνται εν αγνοία του γράφοντος και οφείλονται, σαφέστατα, στις ελλιπείς γνώσεις του ή στην έλλειψη προσοχής από μέρους του. Η επιλογή της αποκλίνουσας γραφής δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι είναι και η απλούστερη, καθώς πολλές φορές είναι δυνατόν να παρατηρηθούν πολυπλοκότερες γραφές σε λέξεις που δεν αναμένεται. Από το προηγούμενο γίνεται φανερό ότι η ορθογραφία είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γι' αυτό πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στη διδασκαλία της, καθώς οι αυθαίρετες ορθογραφήσεις δεν είναι σύμφωνες με τον κοινωνικό χαρακτήρα που έχει η γραφή ειδικότερα και η γλώσσα γενικότερα (Παπαναστασίου 2008: 87· πβ. Γκότοβος, 1992).

Ο Τριανταφυλλίδης (1965: 18) θεωρεί ότι για τα ορθογραφικά λάθη την ευθύνη έχει η εκπαίδευση από τη μία, αλλά όμως, από την άλλη, και η «δυσκολότατη» ορθογραφία μας. Αν συγκρίνουμε το ορθογραφικό μας σύστημα με αυτό άλλων γλωσσών, θα διαπιστωθεί το πού έγκειται ο ισχυρισμός του, καθώς ένα φώνημα της ΝΕΚ μπορεί να αντιστοιχεί σε περισσότερα του ενός γραφήματα, π.χ. το /i/ αντιστοιχεί σε έξι διαφορετικά γραφήματα.

Επιπλέον, άλλα λάθη που παρατηρούνται στη γραπτή μορφή της γλώσσας είναι και αυτά που γίνονται από την προσθήκη προφορικών στοιχείων του λόγου στον γραπτό, χωρίς να φιλτραριστούν και να αφαιρεθούν, λόγω της δυσκολίας των μαθητών να μεταβούν από τον προφορικό στον γραπτό λόγο. Επιχειρώντας μια αδρομερή παράθεση των χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου, μπορεί να λεχθεί ότι είναι «απροσχεδιάστος» (τα εκφωνήματα διαμορφώνονται σε μικρό χρονικό διάστημα), άμεσος (λόγω της διαπροσωπικής επαφής) και εύκολα συσχετίζεται με άλλα εξωγλωσσικά ή παραγλωσσικά στοιχεία, π.χ. κινήσεις σώματος (Αρχάκης & Ιορδανίδου, 2001: 543-544· Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 201-202).

Τέλος, εντάσσονται τα λάθη στη στίξη, η απουσία υπόταξης και τα επικοινωνιακά-λειτουργικά λάθη που αφορούν τη σύνταξη κειμένων στα οποία λείπουν βασικές πληροφορίες, π.χ. μη καθορισμός ακριβούς χρόνου και τοποθεσίας σε ενημερωτικά κείμενα (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 202).

2.3 ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ: ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ

Ο προσδιορισμός επίσης πηγής των λαθών είναι σχετικά δύσκολος. Αρκετά είναι αποτέλεσμα της γλωσσικής πράξης και των κανόνων στους οποίους υπακούει (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2001: 54). Οι αιτίες πρέπει να αναζητηθούν σε ποικίλες καταστάσεις του ανθρώπου και μπορούν, σύμφωνα με τον Σετάτο (1991: 30-31), να διακριθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- I. Βιολογικές αιτίες, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε φυσιολογικά αίτια ή οργανικές παθήσεις, π.χ. μέθη, κούραση, έλλειψη δοντιών κτλ.
- II. Ψυχολογικές αιτίες όπως συναισθηματικοί λόγοι, φόβος, άγχος, απελπισία κτλ., έλλειψη προσοχής, αδύνατη μνήμη, νοητικές διεργασίες που είναι γρήγορες και δεν επιτρέπουν στο άτομο να εκφράσει αυτό που θέλει με ακρίβεια κ.ά.

είναι κάποιες από τις αιτίες που μπορεί να συντελέσουν στη δημιουργία των λαθών.

- III. Οι συνθήκες επικοινωνίας είναι επίσης μέρος αυτής της παθογένειας, εφόσον στις αιτίες μπορεί να προσμετρηθεί ο τόπος και ο χρόνος, διότι μία συζήτηση σε έναν χώρο όπου μαζεύεται πλήθος κόσμου θα είναι δύσκολη, ακόμα και το πλήθος των ατόμων που συμμετέχουν στη συζήτηση μπορεί να συντελέσει θετικά στη δημιουργία λαθών. Τέλος, άλλες αιτίες όπως η πίεση κάποιων ειδικών συνθηκών, η γρήγορη ομιλία, η χρήση νέων εννοιών κτλ. είναι δυνατόν να συντελέσουν στη δημιουργία επιπρόσθετων λαθών από τον ομιλητή.
- IV. Άλλη μία ρίζα επίσης είναι και οι κοινωνικές συνθήκες. Εδώ μπορεί να ενταχθεί η αμέλεια και η αδιαφορία για περισσότερη εμβάθυνση από μέρους των μαθητών, όπως επίσης και ελλιπής διδασκαλία από την πλευρά των δασκάλων.
- V. Τέλος, μια ακόμα πηγή λαθών μπορεί να είναι και η πληροφόρηση, καθώς είναι δυνατόν κάποιος να μιλάει για ένα θέμα που δεν κατέχει και αυτό να απαιτεί ειδικό λεξιλόγιο.

Μία πιο σύγχρονη προσέγγιση από αυτή του Σετάτου υποστηρίζει ότι τα γλωσσικά λάθη δε διαφέρουν πολύ κατά την κατάκτηση ή την εκμάθηση μιας γλώσσας. Παρακάτω κατηγοριοποιούνται ανάλογα με την αιτία που είναι υπεύθυνη για αυτά (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008: 53-55²². πβ. Ιορδανίδου & Αμπάτη, 2007: 130):

1. Ενδογλωσσικά λάθη: τα εν λόγω λάθη προκύπτουν από την ίδια τη μητρική γλώσσα. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει και κάποιες επιμέρους:
 - 1.1 *Ψευδής αναλογία*: τα παιδιά θεωρούν ότι ένα νέο στοιχείο που μαθαίνουν σχετίζεται άμεσα με αυτό που ήδη γνώριζαν, π.χ. *βλάπτω* (ενεστ.) → *έβλαψα* (αόρ.), άρα *υπέθαψα* (αόρ.) → **υποθάπτω* (ενεστ.) και όχι *υποθάλω*.
 - 2.1 *Εσφαλμένη ανάλυση*: οι μαθητές γνωρίζουν ότι όσα ονόματα έχουν το μόρφημα υποκορισμού, π.χ. *-άκι*, δε σχηματίζουν γενική ενικού και πληθυντικού και εσφαλμένα γενικεύουν τον κανόνα και σε ονόματα που το *-άκι* είναι μέρος του θέματος της λέξης και όχι το επίθημά της, π.χ. *γεράκι*.
 - 3.1 *Πλεονάζουσα μορφολογία*: κάτι τέτοιο συμβαίνει στις περιπτώσεις εκείνες που το ρήμα απαιτεί πλεονάζοντα μορφολογικό σχηματισμό, π.χ. στην περίπτωση του ρήματος *συμπίπτω* που για να μετασχηματιστεί στον αόριστο χρειάζεται να αλλάξει τόσο η κατάληξη όσο και να λάβει εσωτερική αύξη-

²² Εκτός από την κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών και τα παραδείγματα που αναφέρονται στην εργασία μας προέρχονται από το άρθρο των Κατσούδα & Τράπαλη (2008: 53-55).

ση → *συνέπεσα*. Σ' αυτήν την περίπτωση μπορεί να συναντήσει κανείς την απόκλιση **σύμπιπτε*.

- 4.1 *Παράβλεψη συνεμφανιζόμενων περιορισμών*: το λάθος αυτό συντελείται όταν παραβλέπονται οι εξαιρέσεις και οφείλεται σε άγνοια στη σύνταξη, στη σημασιολογία κτλ., π.χ. **αυτός χρήζει βοήθεια* [*αυτός χρήζει βοήθειας/βοηθείας*].
- 5.1 *Υπερδιόρθωση*: συχνά τόσο οι μαθητές όσο και οι μεγαλύτεροι δείχνουμε υπερβάλλοντα ζήλο για να προβάλουμε ότι γνωρίζουμε κάποιον γραμματικό κανόνα/φαινόμενο. Έτσι δεν είναι σπάνιες οι φορές που συναντάμε λάθη όπως *αποφασισθεί* και *όχι αποφασιστεί* ή *κτενίζω* και *όχι χτενίζω*, τα οποία σαφέστατα οφείλονται στη λόγια χρήση της γλώσσας, που «επιτάσσει» τα συμπλέγματα *κτ* (και *όχι χτ*), *σθ* (και *όχι στ*), *φθ* (και *όχι φτ*), *χθ* (και *όχι χτ*) κτλ., θεωρώντας αυτές τις επιλογές ανώτερου επιπέδου.
- 6.1 *Υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος*: η κατάχρηση του *που* ακόμα και σε περιβάλλοντα που δεν ταιριάζει η χρήση του, π.χ. *το φαινόμενο που τις συνέπειές του θα εξετάσουμε*, αντί *το φαινόμενο του οποίου τις συνέπειες θα εξετάσουμε*.
2. Επικοινωνιακά λάθη: κάποιες φορές ο χρήστης της γλώσσας είναι πιθανόν, ενώ γνωρίζει τον απαιτούμενο τύπο, να χρησιμοποιεί κάποιον συνώνυμο ή μία περίφραση, π.χ. *συμπεριφέρθηκε *όχι υπεύθυνα*²³ [αντί για το αντώνυμο *ανεύθυνα*]. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος γενικά προτιμητέοι είναι οι μονολεκτικοί τύποι και όχι οι περιφράσεις, όμως, π.χ. στον δημοσιογραφικό λόγο η φράση *η μη αποδεκτή* δεν προξενεί κανένα προβληματισμό. Παρόμοια και ένας μαθητής είναι δυνατόν να κάνει τέτοια λάθη όταν, γράφοντας ένα κείμενο, δε γνωρίζει τη σχετική ορολογία (βλ. V περίπτωση Σετάτου).
3. Επαγωγικά λάθη: τέτοιου είδους λάθη προξενούνται όταν οι μαθητές, θέλοντας να γράψουν έναν συνώνυμο όρο μιας λέξης, αναζητούν στο λεξικό πληροφορίες χωρίς να γνωρίζουν πώς να το κάνουν. Για παράδειγμα, για τη λέξη *ρυπαίνω* μπορεί να βρουν ως συνώνυμο όρο τη λέξη *σπιλώνω*, που από λειτουργική άποψη είναι λανθασμένη η χρήση της (κάτι τέτοιο είναι περισσότερο πιθανόν να συμβεί από

²³ Τέτοια λάθη συνήθως γίνονται από μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής.

μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής). Διεθνώς αυτά τα λάθη είναι γνωστά ως *look-up errors*.

4. Διαγλωσσικά λάθη: τα σχολεία στην Ελλάδα είναι πολυπολιτισμικά εδώ και αρκετά χρόνια, οπότε η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική για μία μεγάλη μερίδα μαθητών. Έτσι, παρατηρούνται και διαγλωσσικά λάθη, τα οποία οφείλονται στην επίδραση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στην ελληνική. Για παράδειγμα, μεταφέρουν τη γραμματική δομή της μητρικής τους στην ελληνική. Κάτι παρόμοιο παρατηρείται και από τους Έλληνες που μαθαίνουν τα αγγλικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, παραβλέποντας ότι στην αγγλική το υποκείμενο πρέπει να προηγηθεί του ρήματος και να έπεται αυτών το αντικείμενο (η σύγχυση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η ελληνική είναι μία γλώσσα pro-drop, ενώ η αγγλική όχι)²⁴.

Επιπρόσθετα, οι Κατσούδα και Τράπαλης (2008: 52²⁵), μετά από σχετική έρευνά τους σε μαθητικά γραπτά γυμνασίου και λυκείου, διέκριναν ακόμα πέντε μορφές γλωσσικών λαθών, οι οποίες έχουν ως εξής:

- a) Παράλειψη: έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές τείνουν να παραλείπουν σε μεγαλύτερο βαθμό λειτουργικές λέξεις, π.χ. προθέσεις και συνδέσμους, παρά λέξεις περιεχομένου, π.χ. ουσιαστικά. Με άλλα λόγια, στα μαθητικά γραπτά οι προτάσεις και τα νοήματα συνδέονται χωρίς κειμενικούς δείκτες.
- b) Προσθήκες: εφαρμόζονται κανόνες σε περιοχές που δε θα έπρεπε, διότι δεν ισχύουν οι ίδιοι κανόνες. Για παράδειγμα, γράφουν **τους μεθόδους*, θεωρώντας το *μέθοδος* ουσιαστικό αρσενικού γένους. Επίσης, άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα και πολύ διαδεδομένο είναι ο σχηματισμός της συνοπτικής προστακτικής με εσωτερική αύξηση, π.χ. **επέστρεψε*.
- c) Λανθασμένος σχηματισμός: αφορά τον λαθεμένο σχηματισμό μιας δομής ή ενός μορφήματος, π.χ. **απέκρουση* και όχι *απόκρουση*.
- d) Λανθασμένη συντακτική δομή: πολλές φορές τοποθετούν σε λανθασμένη διάταξη τους όρους μιας πρότασης, π.χ. **Μνημείο παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς κηρύχθηκε η Ακρόπολη που στέγασε την πολιτική και θρησκευτική ζωή της κλασικής Αθήνας, με απόφαση της Ουνέσκο*.

²⁴ Για περισσότερα βλ. Μοσχονάς, Σ. (2003). *Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*.

²⁵ Υιοθετούνται από το εν λόγω άρθρο τόσο η ορολογία όσο και τα παραδείγματα.

- ε) Κακή ή ανεπιτυχής επιλογή: ο μαθητής δεν πραγματοποιεί γραμματικά λάθη αλλά επικοινωνιακά. Για παράδειγμα, σε ένα επίσημο κείμενο μπορεί να επιλέξει να χρησιμοποιήσει την ανεπίσημου ύφους λέξη *γέρος*, αντί του *ηλικιωμένος* κτλ.

2.4 ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Οι αποκλίσεις από τους ορθούς τύπους συχνά προβληματίζουν τους γλωσσολόγους για το πώς θα πρέπει να τις αντιμετωπίσουν. Η δεοντολογία της γλωσσολογίας υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να είμαστε αφοριστικοί με τα λεγόμενα των ομιλητών και να μην απορρίπτονται όλα εύκολα, αλλά πρώτα απ' όλα να γίνεται προσπάθεια ερμηνείας τους. Ο γλωσσολόγος, σε αντίθεση με τον φιλόλογο που απορρίπτει οτιδήποτε αποκλίνει του ορθού σχηματισμού, δε χαρακτηρίζει εύκολα εσφαλμένο έναν τύπο, χωρίς να σημαίνει ότι τον αποδέχεται κιόλας. Προσπαθεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει τη γλώσσα, οπότε οι αξιολογικές κρίσεις δεν μπορούν να συνυπάρχουν με αυτή την ιδιότητα. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάξει την τυποποιημένη γλώσσα, τη νόρμα, οπότε το λάθος είναι αναγκασμένος να το διορθώσει, όμως πάντα με παιδαγωγικό τρόπο (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 89· Θεοδοροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 200· Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2001: 56· Σετάτος, 1991: 31).

Το λάθος δεν πρέπει να θεωρηθεί δείγμα απαιδευσίας, γιατί οι αποκλίσεις αυτές απηχούν τον δυναμικό χαρακτήρα του γλωσσικού συστήματος και είναι αποτέλεσμα εξελίξεων τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο. Δεν κάνουμε λόγο για συγκεκριμένα παραδείγματα, διότι οι αποκλίσεις είναι συστηματικές και αφορούν τα πεδία της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης και της σημασιολογίας. Επιπλέον, τα λάθη εμφανίζονται στη γλώσσα με τη μορφή των ποικιλιών, των παράλληλων τύπων που συνυπάρχουν σε μια γλώσσα μέχρι την επικράτηση κάποιου από τους δύο τύπους. Για παράδειγμα, η χρήση των τύπων *πανεπιστήμιου/πανεπιστημίου, συνάδελφου/συναδέλφου, η γιατρός/η γιατρίνα* δεν είναι λανθασμένη αλλά χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας ανάλογα με το ύφος της ομιλίας (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2001: 56-57· Κατσούδα & Τράπαλης, 2008: 50).

Η γλώσσα από τη φύση της δεν μπορεί να δεχτεί όλες τις ρυθμίσεις που της επιβάλλονται και αυτό είναι εμφανές από τα αρχαία χρόνια, όταν ο Φρύνιχος (2^{ος} αι. μ.Χ.) τόνιζε ότι δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί το *βρέχειν* στη θέση του *ϋειν* και

το *κράββατος* στη θέση του *σκίμπους*. Ωστόσο, σχεδόν την ίδια περίοδο διαβάζουμε στην Κ.Δ. *βρέχει επί δικαίους και αδίκους και άρον τον κράββατόν σου*. Ακόμα και σήμερα κανένας δε συνειδητοποιεί ότι κάποιος από τους τύπους που χρησιμοποιεί έχουν προκύψει από λαθεμένο σχηματισμό, π.χ. *αγιόκλημα* (*αιγόκλημα*), *πεθαίνω* (*αποθνήσκω*), *νοικοκύρης* (*οικοκύρης*), *εγκυκλοπαίδεια* (*εγκυκλοπαιδεία*), *εφτάζυμο* (*αυτόζυμο*) (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008: 50).

Επιπρόσθετα, οι αποκλίσεις δείχνουν την ασάφεια και την αδιαφάνεια που υπάρχει στο γλωσσικό σύστημα. Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη των ψυχολinguιστών, που υποστηρίζουν ότι μέσω αυτών επανεμφανίζονται οι προβληματικές γλωσσικές δομές, ώστε να γίνουν πιο απλές και εύκολα αντιληπτές. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, ο εσφαλμένος τονισμός (π.χ. *σύμβουλου*) οφείλεται στις μορφοφωολογικές μεταβολές από την κατάργηση της προσωδίας και τα λάθη στον σχηματισμό ορισμένων λέξεων και φράσεων, π.χ. *πιο καλύτερος, από ανέκαθεν*, στην ασαφή λειτουργία των επιθημάτων *-τερος* και *-θεν* στη συγχρονική λειτουργία της γλώσσας. Μετά από αυτά είναι εμφανές ότι για την παραγωγή των λαθών δεν μπορεί να ενοχοποιηθούν περισσότερο οι χρήστες απ' ό,τι το σύστημα της γλώσσας (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2001: 57-59, 2010: 58· Κατσούδα & Τράπαλης, 2008: 50-51).

Τα λάθη στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να εντοπίζονται και να διορθώνονται, ωστόσο είναι προτιμητέο αυτό να γίνεται όταν απαιτείται από κάποιο γλωσσικό επίπεδο ύψους ή όταν η λειτουργική χρήση της γλώσσας το επιβάλλει, π.χ. στον γραπτό λόγο, την εκπαίδευση κτλ. (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008: 51· Ξυδόπουλος, 2004: 519). Μέσα στην εκπαιδευτική πράξη είναι αναμενόμενο ότι θα γίνει πληθώρα γλωσσικών λαθών, τα οποία δε θα πρέπει να προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς, αφού μέσω αυτών:

- 1) διαγράφεται ο βαθμός προόδου των μαθητών,
- 2) επικροτούνται ή αποδοκιμάζονται οι τεχνικές εκμάθησης και κατάκτησης της γλώσσας, που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του και αν διαπιστώσει κάποιο πρόβλημα μπορεί να τις τροποποιήσει,
- 3) είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν ως διδασκαλία για το γλωσσικό μάθημα,
- 4) μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για την ανακάλυψη του λάθους από πλευράς των μαθητών. Ιδίως, το τελευταίο θα αποτελέσει κίνητρο για τους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης και να μην είναι παθητικοί δέκτες των ερεθισμάτων (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008: 51).

Με τα προηγούμενα δε θέλουμε να αποτρέψουμε τους εκπαιδευτικούς από τη διόρθωση των λαθών, αλλά αντίθετα να ενισχύσουμε αυτή τους την επιλογή, με την προϋπόθεση όμως ότι πάντοτε θα αξιοποιούνται παιδαγωγικά και δε θα αποτελούν κίνητρο για την αποδοκιμασία των μαθητών.

Για να διορθωθεί ένα λάθος, προφανώς προηγείται η αναγνώρισή του, η οποία συντελείται είτε από τον μαθητή είτε από κάποιον συμμαθητή είτε από τον δάσκαλο της τάξης. Παρακάτω θα παραθέσουμε κάποιους τρόπους επικοδομητικής διόρθωσης των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο σε αντίθεση με τον γραπτό, ο τρόπος αντίδρασης του δασκάλου πρέπει να είναι ταχύτατος, διότι ο γρήγορος ρυθμός της διδακτικής πράξης δεν αφήνει περιθώρια στον δάσκαλο για προβληματισμούς (πβ. Βαϊνάς, 2007: 28). Μερικοί από τους τρόπους διόρθωσης ενός μαθητή στον προφορικό λόγο, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Κατσούδα & Τράπαλη (2008: 55) είναι οι εξής:

- ❑ *Απερίφραστη διόρθωση*: ο δάσκαλος επαναλαμβάνει σωστά τον λανθασμένο τύπο που ειπώθηκε από τους μαθητές.
- ❑ *Αναδιατύπωση*: ο εκπαιδευτικός αναδιατυπώνει το λάθος του μαθητή, χωρίς να του το δηλώσει άμεσα.
- ❑ *Αίτημα για διευκρινίσεις*: με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός δηλώνει στον μαθητή ότι αυτό που εξέφρασε δεν έγινε αντιληπτό και πρέπει να το αναδιατυπώσει. Ο δάσκαλος είναι καλό να χρησιμοποιήσει φράσεις όπως «συγγνώμη», «δεν κατάλαβα» κτλ.
- ❑ *Μεταγλωσσικά στοιχεία*: χωρίς να δίνεται η ορθή απάντηση στον μαθητή, ο εκπαιδευτικός εξετάζει το πρόβλημα και παρέχει τα απαραίτητα στοιχεία ή σχόλια για να διορθώσει ο πρώτος το λάθος του.
- ❑ *Μαιευτική μέθοδος*: ο διδάσκων παίρνει άμεσα τις ζητούμενες απαντήσεις από τον μαθητή του μέσω ερωταποκρίσεων. Οι εν λόγω ερωτήσεις διαφέρουν από τις μεταγλωσσικές, καθώς οι αναμενόμενες απαντήσεις δεν είναι τόσο το *ναι* ή το *όχι*, αλλά υπάρχει μία σχετική ποικιλία.

Αναφορικά με τον γραπτό λόγο, είναι ανάγκη ο δάσκαλος να προσέξει περισσότερο στις διορθώσεις του, καθώς οι μαθητές δεν παρατηρούν συχνά τα λάθη τους όταν παίρνουν πίσω διορθωμένα τα γραπτά τους. Γι' αυτό καλό θα ήταν ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να σχεδιάσει ένα μάθημα αποκλειστικά για τα λάθη που παρατήρησε στα γραπτά των μαθητών του. Για να γίνει πράξη κάτι τέτοιο θα πρέπει:

- ❑ Να συγκεντρώσει όλα τα λάθη και να τα ταξινομήσει σε κατηγορίες.

- # Να θέσει τα λάθη σε ιεραρχική δομή ανάλογα με τη σοβαρότητά τους.
- # Να βάλει τους μαθητές στη διαδικασία εντοπισμού των λαθών και της διόρθωσής τους.
- # Να κάνει στους μαθητές ερωτήσεις εκμείευσης ή μεταγλωσσικές, ώστε να επιτευχθεί η διδασκαλία ενός, π.χ., γραμματικού φαινομένου, μέσω των λαθών τους (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008: 56).

Ωστόσο, κατά τη γνώμη μας, τα λάθη πρέπει να διορθώνονται από τους ίδιους τους μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου τους, καθώς είναι ο μοναδικός τρόπος για να μάθουν. Άλλωστε, ανάλογη είναι και η φιλοσοφία των νέων γλωσσικών διδακτικών εγχειριδίων του δημοτικού και του γυμνασίου, αφού στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει σχετικός πίνακας για τη διόρθωση του γραπτού από τους ίδιους τους μαθητές. Ιδιαίτερα για την παραγωγή του γραπτού λόγου, ο δάσκαλος πρέπει να ωθεί και να παρακινεί τους μαθητές να διαβάζουν πολύ προσεκτικά το γραπτό τους πριν του το παραδώσουν. Όπως υποστηρίζεται από τον Χαραλαμπίκη (2001: 197), ο δάσκαλος πρέπει να είναι ανεκτικός με τα λάθη των μαθητών του, ειδάλλως με την υπερβολική αυστηρότητα το μόνο που θα καταφέρει είναι να τους δημιουργήσει ανασφάλειες με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Ένα άμεσο επακόλουθο, που εκπορεύεται από την προηγούμενη κατάσταση, είναι η έλλειψη κινήτρου για γραπτό λόγο.

Να σημειωθεί ότι κάθε εκπαιδευτικός είναι δεοντολογικά ορθό να επικροτεί τους ορθούς σχηματισμούς και τις επιλογές των μαθητών και όχι μόνο να αναλύσκει στη διόρθωση των λαθών τους (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008: 56).

Εύλογο είναι το ερώτημα για το αν μπορεί ποτέ να γίνουν αποδεκτές οι γλωσσικές αποκλίσεις; Η απάντηση είναι καταφατική όταν: 1) είναι σύμφωνες με γενικές/καθολικές τάσεις της γλώσσας που εντοπίζονται, 2) αντικατοπτρίζουν τάσεις του εν λόγω συστήματος και απαντούν και αλλού, 3) η απόκλιση συνοδεύει σχήματα με υψηλή συχνότητα εμφάνισης, παραγωγικότητα και σαφήνεια. Όμως όταν οι αποκλίσεις δεν απηχούν το γλωσσικό αίσθημα της κοινότητας ή εμφανίζονται ως μεμονωμένα παραδείγματα δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτές. Ακόμα, αποκλίσεις είναι δυνατόν να μη γίνουν δεκτές όταν το επιβάλλουν κάποιες κοινωνικές παράμετροι (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2010: 72-73).

Τέλος, για τα γλωσσικά λάθη σίγουρα δεν ευθύνεται η ίδια η γλώσσα, αλλά την ευθύνη φέρουν οι χρήστες της, που είναι υπεύθυνοι για τη μεταβολή της, καθώς τα νέα στοιχεία που συμβάλλουν στην αλλαγή της δεν εισάγονται από μόνα τους αλλά από τους ομιλητές της. Ο χαρακτηρισμός «καλή» και «κακή» χρήση της γλώσσας ε-

ξαρτάται από τη γνώμη της πλειοψηφίας των χρηστών της, κάτι που έχει ειπωθεί και από τον ποιητή Οράτιο, ότι δηλαδή *usus est norma loquendi* (= η χρήση είναι ο κανόνας/η νόρμα της ομιλίας). Παρ' όλ' αυτά η γνώμη της πλειοψηφίας δεν είναι πάντα σωστή, γι' αυτό είναι απολύτως αναγκαίες και οι επίσημες ρυθμίσεις της σχολικής Γραμματικής, που είτε μπορεί να επικροτήσουν τις γλωσσικές μεταβολές είτε να τις απορρίψουν (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 90).

Η τάση που παρατηρείται από κάποιους να θεωρούν ότι η γλώσσα συνεχώς καταστρέφεται λόγω των λαθών που επιτελούνται είναι τουλάχιστον ανιστόρητη. Στα πλαίσια του σχολείου όμως τα γλωσσικά λάθη πρέπει να εντοπίζονται και να διορθώνονται. Η όλη διαδικασία πρέπει να διέπεται από ερμηνευτικό πνεύμα και όχι αφοριστικό, καθώς είναι ανάγκη να αποτραπεί ο στιγματισμός του μαθητή που έκανε το λάθος (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 202).

2.5 ΚΑΤΗΓΟΡΙΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ

Όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, το ορθογραφικό λάθος σχετίζεται με την αποτυχία του χρήστη της γλώσσας για την αντιστοίχιση κάποιου φωνήματος με το γράφημά του, π.χ. απόδοση της λέξης /p'ezɪ/ ως *πέζι. Ωστόσο, από αυτό το παράδειγμα είναι φανερό ότι δεν αρκεί μόνο η φωνογραφημική αντιστοίχιση για την ορθή γραφή της λέξης (βλ. και § 5.3), αλλά πρέπει να εμπλακούν κι άλλες λειτουργίες, καθώς η στείρα αντιστοίχιση φωνημάτων-γραφημάτων δεν αρκεί για την ορθογράφιση στη ΝΕΚ, που εμπλέκεται και η ιστορική γραφή.

Ο Χαραλαμπίδης (2001: 197) σημειώνει εύστοχα ότι για την ορθή γραφή μιας λέξης είναι απαραίτητη και «η σύνδεση της γραφής με τη σημασία». Την άποψή του αιτιολογεί δίνοντας το παράδειγμα της ομόηχης λέξης /'lɪpɪ/, που αντιστοιχεί στα *λύπη*, *λίπη* και *λείπει*²⁶. Για να γράψει, λοιπόν, ο μαθητής τη φράση: *Αχ! Τι λείπει; Η λύπη ή τα λίπη;* πρέπει να αποκωδικοποιήσει σωστά κάθε λέξη και τον ρόλο της στην πρόταση, επιστρατεύοντας και τη σημασία κάθε μίας (βέβαια, σε συνδυασμό μ' άλλες μεταγλωσσικές δεξιότητες, όπως η *μορφολογική και η συντακτική επίγνωση*, βλ. § 5.2).

²⁶ Στην περίπτωση των *λύπη*, *λίπη* και *λείπει* η ομοηχία είναι μη ετυμολογική, ολική και μη απόλυτη. Για τις δύο πρώτες λέξεις η ομοηχία είναι πιο ισχυρή, αφού εκτός από τη φωνητική ταύτιση, οι λέξεις ανήκουν και στο ίδιο μέρος του λόγου (Νάκας, Μαγουλά, & Καποθανάση, 2010: 445).

Σε προηγούμενο υποκεφάλαιο (§ 2.3) αναφερθήκαμε στις αιτίες των γλωσσικών λαθών. Στο παρόν θα μας απασχολήσουν ειδικότερα οι ορθογραφικές αποκλίσεις, οι οποίες συνήθως υποδηλώνουν ότι υπάρχει κάποια δυσκολία στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών. Οι πληροφορίες αυτές είτε απουσιάζουν από τη μνήμη του αναγνώστη είτε δεν αποκτήθηκαν ποτέ από τον χρήστη είτε προσωρινά δεν μπόρεσαν να ανακτηθούν από τη μακρόχρονη μνήμη του. Ωστόσο, ένα ορθογραφικό λάθος μπορεί να είναι διαρκές ή περιστασιακό (π.χ. λόγω κούρασης, αβλεψίας κτλ.). Όμως αν τα λάθη είναι διαρκή τότε μας ενδιαφέρει να κατανοήσουμε τις αιτίες της πρόκλησης αυτών. Για αυτόν τον λόγο τα εν λόγω λάθη κατηγοριοποιούνται σε επιμέρους κατηγορίες (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010: 181-182).

Προφανώς, όλοι όσοι έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη των γλωσσικών λαθών γενικότερα και των ορθογραφικών ειδικότερα δεν το έκαναν για να αποφανθούν αν κάποιο άτομο γνωρίζει ορθογραφία ή όχι, αλλά για παιδαγωγικούς λόγους. Ο ερευνητής παρατηρώντας το είδος των λαθών που γίνονται από τους χρήστες μιας γλώσσας εντοπίζει τις αδυναμίες καθενός και φροντίζει να του παράσχει τη βοήθεια που απαιτείται για να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του. Για παράδειγμα, αν εντοπιστούν λάθη στη γραφή των δάνειων λέξεων τότε ο κάθε εκπαιδευτικός κατανοεί ότι το συγκεκριμένο άτομο πιθανόν αγνοεί τη ρύθμιση της απλογράφησης των δανείων και φροντίζει να του την υπενθυμίσει/διδάξει. Ακόμα, μέσω της καταγραφής των ορθογραφικών λαθών είναι δυνατόν να εντοπιστούν οι αδυναμίες που υπάρχουν στην εκπαίδευση και να προταθούν λύσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Η ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι πλούσια αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών. Παρακάτω θα αναφερθούν κάποιες από τις προσπάθειες κατηγοριοποίησης των εν λόγω λαθών. Μία από τις αξιόλογες είναι αυτή των Πρωτόπαπα & Σκαλούμπακα (2010: 186-195) και των Protopapas et al. (2013) ως εξής:

1. **Φωνολογικά λάθη**, τα οποία προκύπτουν από λανθασμένη φωνογραφημική αντιστοίχιση. Συγκεκριμένα ορίζονται ως εξής «είναι ένα σύνολο γλωσσικών παραδρομών των παιδιών που εκδηλώνονται με τη χρήση μη φυσιολογικών γλωσσικών σχημάτων κατά τη χρήση της γλώσσας» (Γαβρηλίδου, 2003: 83), π.χ. *αντικατάσταση γραφημάτων* [*τότα (κότα)].
2. **Γραμματικά λάθη**. Τα εν λόγω λάθη αφορούν τον μορφολογικό τύπο της λέξης και όχι τις ιδιαιτερότητες καθεμίας. Ένα λάθος λογίζεται ως γραμματικό όταν δεν αλλοιώνεται η φωνολογική ταυτότητα της λέξης, π.χ. *γραμματικό λάθος σε κλιτικό επίθημα* (*γνωρίζο).

3. **Ετυμολογικά λάθη.** Έχει ήδη ειπωθεί ότι υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στην προφορά των αρχαίων και των νέων ελληνικών, καθώς οι αρχαίοι έγραφαν όπως πρόφεραν. Οπότε είναι ευνόητο ότι σήμερα υπάρχει δυσκολία στην ορθογράφιση των λέξεων που ακολουθούν την ιστορική αρχή, π.χ. ετυμολογικό λάθος σε φωνήεν ή σύμφωνο (*κραιβάτι).
4. **Λάθη στον τονισμό.**
5. **Λάθη στη στίξη.**
6. **Λάθη στη γραφή πεζών-κεφαλαίων.**

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Bourassa & Treiman 2007, Bahr et al. 2009, Bahr et al. 2012) είναι διαδεδομένη η διάκριση σε τρεις κατηγορίες: *ορθογραφικά, φωνολογικά και μορφολογικά λάθη*.

Οι Ευδόπουλος κ.ά. (2014) σε μια έρευνά τους κατηγοριοποίησαν τα λάθη σε επίπεδο μορφημάτων ανάλογα με το πού εντοπιζόταν το λάθος (θέμα ή κλιτικό επίθημα). Άλλη προσπάθεια κατηγοριοποίησης έγινε από τους Μαγουλά & Τζανάκη (υπό έκδοση) σε έξι κατηγορίες λαθών: *γραμματικής, φωνοτακτικής δομής, ομοηχίας, φωνολογικά, φωνητικά και μορφοσυντακτικά*.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των λαθών, που θα αξιοποιηθεί για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας. Τα ορθογραφικά λάθη προτείνουμε να ταξινομούνται ανάλογα με το αν πρόκειται για: **1. λάθη ιστορικής ορθογραφίας** ή **2. λάθη στην ορθογραφία των δανείων**. Ο λόγος που επιλέγεται αυτή η κατηγοριοποίηση είναι διότι γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της ορθογραφικής πρακτικής με τη γνώση των κανόνων της ορθογραφικής τυποποίησης (βλ. Ιορδανίδου & Σέργης, υπό έκδοση²⁷).

Πιστεύουμε ακράδαντα ότι, αν οι μαθητές λάβουν τη σωστή εκπαίδευση, όσον αφορά τα ορθογραφικά ζητήματα, κατά τα σχολικά τους χρόνια στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα στην ορθογράφιση (κυρίως στις λέξεις της ιστορικής γραφής) κατά τη μετέπειτα πορεία τους είτε αυτή συνεχίζει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε όχι.



²⁷ Το εν λόγω άρθρο θα δημοσιευτεί στα πρακτικά της 39^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*.

3. ΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΕΡΕΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

3.1 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΒΑΣΙΚΟΙ Α- ΞΟΝΕΣ, ΑΡΧΕΣ

Πριν ασχοληθούμε διεξοδικά με τη θεωρία της ορθογραφίας μας, θα δοθεί πρώτα ένας ορισμός της. Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2001β: 194, 2008: 75), «ορθογραφία ονομάζεται η γενικά αποδεκτή και κωδικοποιημένη με κανόνες σχέση που έχει καθιερωθεί ανάμεσα στην προφορική μορφή μιας γλώσσας και στο σύστημα γραφής που την αποδίδει». Αποτελεί σύστημα χαρακτήρων ή συμβόλων που χρησιμοποιούνται για να καταγραφεί μία γλώσσα, συμπεριλαμβανομένων και των συμβάσεων που το ρυθμίζουν (Κακριδή-Φερράρι, 2008: 367), είναι μία νόρμα που έχει καθιερωθεί και πρέπει να τηρείται (Τζωρτζάτου κ.ά., 2015: 1125). Μέσω της ορθογραφίας δηλώνεται αν ο μαθητής ή ο ενήλικος έχει την ικανότητα να κάνει ορθή επιλογή γραφήματος για την αναπαράσταση κάποιου φωνήματος, όταν οι επιλογές είναι περισσότερες από μία (Γκότοβος, 1992: 31). Να σημειωθεί ότι η ορθογραφία με τη σημερινή σημασία της «ορθής γραφής των λέξεων βάσει των γραμματικών κανόνων» εμφανίζεται από τον 2^ο μ.Χ. αιώνα (Χαραλαμπίκης, 2001: 185).

Ιδανική, κατά τον Τριανταφυλλίδη (1941/2002: 69-70), είναι η ορθογραφία που μπορεί να αποτυπωθεί με κάθε φώνημα ένα ξεχωριστό γράφημα με την ίδια φωνητική αξία και προφορά. Προφανώς, η νεοελληνική ορθογραφία δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί έτσι, γιατί κάποιοι φθόγγοι μπορούν να γραφτούν με διαφορετικά γράμματα ή συνδυασμό τους, κάποια γραφήματα δεν προφέρονται, κάποια άλλα παριστάνουν –ανάλογα με την περίπτωση– ένα διαφορετικό φθόγγο και για μερικούς φθόγγους δεν υφίσταται το αντίστοιχο γράμμα, οπότε, για να παρασταθούν, είναι αναγκαίος κάποιος συνδυασμός.

Από τα προηγούμενα είναι εμφανές ότι ο χαρακτήρας της νεοελληνικής ορθογραφίας είναι διττός: «αυθαίρετος» και «μη αυθαίρετος». Ο πρώτος χαρακτηρισμός συνεπάγεται από το γεγονός ότι η σχέση αυτή έχει ρυθμιστεί βάσει κανόνων, οι οποίοι είναι συμβατικοί, καθώς τίποτα δεν είναι απόλυτο. Από την άλλη, ο μη αυθαίρετος χαρακτήρας της έγκειται στο ότι οι ρυθμίσεις (ή οι κανόνες) που τη διέπουν είναι γενικά αποδεκτές (Παπαναστασίου 2008: 75).

Γενικά, η ορθογραφία μιας γλώσσας καθορίζεται από κάποιους βασικούς άξονες, οι οποίοι αφορούν:

- ✦ Την *ιστορική αρχή*, δηλαδή βασίζεται στην εφαρμογή παλαιότερων ορθογραφικών επιλογών της γλώσσας,
- ✦ Την *αρχή της απλούστερης γραφής*, που αναφέρεται στην προσαρμογή της ιστορικής ορθογραφίας σε πρότυπα φωνημικής γραφής,
- ✦ Την *αρχή της αναλογικής γραφής*, που βασίζεται στην ορθογράφιση των λέξεων βάσει εγκαθιδρυμένων προτύπων της εν λόγω γλώσσας (Παπαναστασίου, 2008: 75).

Η ιστορική αρχή δε λαμβάνεται υπόψη στις νεότερες γλώσσες, δηλαδή σε αυτές που γράφονται για πρώτη φορά, και σε εκείνες που, αν και διαθέτουν μια γραπτή παράδοση, υιοθετούν ένα καινούριο σύστημα γραφής. Βέβαια, στην πλειοψηφία τους οι γλώσσες υιοθετούν την ιστορική αρχή – ανεξαρτήτως αν έχουν μεγάλη ή μικρή ιστορική παράδοση, εφαρμόζοντας όμως πάντα τις επιταγές των παραπάνω αρχών (Παπαναστασίου, 2008: 75). Ως παράδειγμα αναφέρεται η ελληνική γλώσσα, που εφαρμόζει την ιστορική ορθογραφία στις λέξεις αρχαιοελληνικής προέλευσης, ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις προτιμάται η αρχή της απλούστερης γραφής για πρακτικούς λόγους, π.χ. για την εύκολη εκμάθησής της. Τον προηγούμενο σκοπό υπηρετούν και πολλές γραφές που έχουν καθοριστεί με αναλογικά κριτήρια, βασιζόμενες σε ορθογραφήσεις άλλων λέξεων.

Κάνουμε λόγο για ορθογραφικές αρχές και όχι για κανόνες, αφού υπάρχει μία ειδοποιός διαφορά ανάμεσα σε αυτούς τους δύο όρους. Οι ορθογραφικές αρχές είναι οι θεωρητικοί άξονες, οι οποίοι έχουν συγκροτηθεί με επιστημονικό τρόπο και αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η ορθογραφία. Από την άλλη, όταν γίνεται λόγος για τους ορθογραφικούς κανόνες, εννοείται η εφαρμογή αυτών στην πράξη και στην πλειονότητά τους γίνονται αποδεκτοί τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή μορφή της γλώσσας. Τέλος, δεν είναι απαραίτητο ο χρήστης της γλώσσας να γνωρίζει τις εν λόγω αρχές, διότι κάτι τέτοιο δεν του είναι απαραίτητο για να γράψει ορθογραφήματα, αλλά αντίθετα αυτό που πρέπει να γνωρίζει είναι οι κανόνες και οι εξαιρέσεις τους (Παπαναστασίου, 2008: 75-76).

Παρακάτω αναλύονται περαιτέρω οι τρεις αρχές, βάσει των οποίων έχει ρυθμιστεί η νέα ελληνική ορθογραφία.

3.1.1 Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΡΧΗ

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, με τον όρο *ιστορική αρχή* ή *ορθογραφία* ή *γραφή* εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο μια λέξη ορθογραφούνταν σε παλιότερες μορφές της ελληνικής. Ωστόσο, από το 1982 και έκτοτε από την ιστορική γραφή εξαιρείται ο τονισμός (πνεύματα, περισπωμένη, δασεία και υπογεγραμμένη), αφού τότε καθιερώθηκε το μονοτονικό (Παπαναστασίου, 2008: 184).

Το χρονικό όριο που τίθεται για να ληφθεί υπόψη η ιστορική αρχή είναι οι αιώνες από τον 3^ο π.Χ. έως και τον 5^ο μ.Χ., δηλαδή την περίοδο της *ελληνιστικής κοινής*, που δημιουργήθηκε βάσει της αρχαίας αττικής διαλέκτου και συν τοις άλλοις αποτελεί τη βάση της προέλευσης των νέων ελληνικών. Ένας ακόμα λόγος για αυτό το χρονικό όριο είναι και το γεγονός ότι η ελληνική ορθογραφία δημιουργήθηκε από τους αλεξανδρινούς φιλόλογους και τους γραμματικούς των ρωμαϊκών και πρωτοβυζαντινών χρόνων (Παπαναστασίου, 2008: 184-185).

Το πρόβλημα που ανακύπτει είναι ότι εμφανίζονται πολλές διπλές γραφές για μία λέξη, κάτι που δικαιολογείται από το γεγονός ότι δεν υφίστατο ενιαία προφορά. Για να λυθεί το εν λόγω πρόβλημα επιλέγεται ο απλούστερος ορθογραφικά τύπος (επιλέγονται οι τύποι της αττικής διαλέκτου κυρίως), ιδίως βέβαια αν και η ετυμολογία ήταν σύμμαχος σε αυτό, όπως π.χ. η λέξη *φάκελος* (< αρχ. *φάκελος*), που ήταν δυνατόν να βρεθεί και με διπλό λ. Ακόμα, απλούστερες γραφές προτιμώνται στις περιπτώσεις που οι γραφές εναλλάσσονται με άλλες αρχαίες ή ελληνιστικές, όπως επίσης και στις περιπτώσεις που υπάρχει μία διάσταση απόψεων, όσον αφορά την ετυμολογία, στην αρχαία γλώσσα (Παπαναστασίου, 2008: 185-186).

Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2001β: 195, 2008: 186-189) η *ιστορική αρχή* ακολουθείται στις ακόλουθες περιπτώσεις:

- ℞ Στις λέξεις που ετυμολογούνται από την αρχαία και την ελληνιστική περίοδο (καθώς και στις παράγωγές τους) εκτός και αν εμπίπτουν στις κατηγορίες της απλούστερης και της αναλογικής γραφής που δεν ακολουθείται ο κανόνας. Παραδείγματα: *αίμα* (< αρχ. *αἷμα*), *ανοίγω* (< αρχ. *ἀνοίγω*), *θέατρο* (< αρχ. *θέατρον*), *δίπλωμα* (< ελνστ. *δίπλωμα*), *παιδί* (< αρχ. *παιδίον* < *παῖς*) κ.ά.
- ℞ Στα λόγια δάνεια από ξένες γλώσσες που βασίζονται στην αρχαία ελληνική, δηλαδή στις λέξεις εκείνες που δημιουργήθηκαν σε άλλες γλώσσες βάσει αρχαιοελληνικών στοιχείων. Η ορθογραφία τους ακολουθεί τα στοιχεία

της αρχαίας ελληνικής. Παραδείγματα: *γλυκερίνη* (< γαλλ. *glycérine* < αρχ. *γλυκερός*), *καρδιοπάθεια* (< νλατ. *cardiopathia* < αρχ. *καρδία* + αρχ. *πάθος*), *πυρομανία* (< γαλλ. < *pyromanie* < *pyro-* < αρχ. *πῦρ -ο-* + *-manie* < αρχ. *μανία*) κ.ά.

3.1.2 Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΑΠΛΟΥΣΤΕΡΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Αρχικά, θα πρέπει να περιγραφεί τι εννοείται με τον όρο *απλούστερη γραφή*. Απλούστερη ορθογράφιση έχουμε στα ακόλουθα: *ι* για τον φθόγγο [i] και για το ημίφωνο²⁸ [i / j], *ε* για τον φθόγγο [e], *ο* για τον φθόγγο [o], *γκ* για τον φθόγγο [g], *β* και *φ* για τους αντίστοιχους φθόγγους [v] και [f]. Τέλος, στα πλαίσια της απλογράφησης επιλέγουμε τη γραφή των λέξεων με απλό σύμφωνο και όχι διπλό. Όλες αυτές οι αλλαγές οφείλονται στις φωνητικές εξελίξεις που συνέβησαν κατά τη διάρκεια ζωής της ελληνικής γλώσσας (Ιορδανίδου, 1998, 1999β: 149, 2014: 281· Κατσούδα, 2009¹¹: 259· Παπαναστασίου, 2008: 189).

Μέσω αυτής της αρχής καταβάλλεται προσπάθεια για την αποκατάσταση της αμφοιμοσημαντότητας φωνημάτων-γραφημάτων. Η αρχή της απλούστερης γραφής ακολουθείται σε τρεις περιπτώσεις (Ιορδανίδου, 1998, 2014: 281, 283· Παπαναστασίου, 2001β: 195, 2008: 190-205· Τριανταφυλλίδης, 1965: 374):

- ⊗ Στις λέξεις που υπέστησαν φωνητικές αλλαγές από την αρχαία στη νέα γλώσσα και δεν είναι δυνατόν να γραφτούν κατά τα αρχαία πρότυπα. Για παράδειγμα: *γιος* (< μσν. *γιος* < *υγιός* με αποβ. του αρχικού άτ. φων. < αρχ. *υιός* (ελνστ. προφ. [yós]) με ανάπτ. μεσοφ. [j] για αποφυγή της χασμ.).
- ⊗ Στις λέξεις που στα νέα ελληνικά δε συσχετίζονται σημασιολογικά ή φωνητικά με τις αντίστοιχες αρχαίες, δηλαδή είναι ετυμολογικά αδιαφανείς. Για παράδειγμα: *αγόρι* (< μσν. *αγόρι(ν)* υποκορ. του ελνστ. *ἄγωρος* < αρχ. *ἄωρος* με ανάπτ. μεσοφ. [γ] για αποφυγή της χασμ.).
- ⊗ Τέλος, στα δάνεια από την ελληνιστική εποχή και έκτοτε. Για παράδειγμα: *βερίκοκο* (< ελνστ. *βερίκοκκον* < αραβ. *berkuk*). Όπως όλα τα δάνεια, έτσι και τα λατινικά απλογραφούνται, πλην ελάχιστων περιπτώσεων που εισήλθαν στη γλώσσα μας τους ύστερους προχριστιανικούς χρόνους και πλέον έχουν καθιε-

²⁸ Τα ημίφωνα προκύπτουν από κάποια φωνήεντα που έχουν χάσει τη «φωνηεντικότητα τους και δεν αποτελούν πυρήνα συλλαβής». Στη ΝΕΚ υφίστανται τα εξής ημίφωνα: [ç], [j], [ɲ], π.χ. *ποιος* [pɔs], *παιδιά* [pe'ðja], *καμιά* [ka'ɲja] (Μαγουλά, 2010β: 29· Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 132).

ρωθεί ορθογραφικά: *κώδικας*, *καντήλι* και *ρήγας*. Ακόμα, τα εβραϊκά δάνεια δεν απλογραφούνται, π.χ. *αλληλούια*. Ο λόγος για αυτήν την εξαίρεση είναι ότι έχουν γίνει παράδοση, παρόλο που είναι λανθασμένες από ετυμολογική άποψη.

3.1.3 Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΛΟΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Με τον όρο αναλογική γραφή εννοούμε την εναρμόνιση της ορθογραφίας μιας λέξης ή κατηγορίας λέξεων κατά το πρότυπο ορθογράφησης άλλων, που συνδέθηκαν στη συνείδηση των χρηστών της γλώσσας. Μέσω αυτής της αρχής είναι δυνατόν να ομαδοποιηθούν λέξεις που ανήκουν στην ίδια μορφολογική ή ετυμολογική κατηγορία. Η αναλογία²⁹ παίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική αλλαγή, για παράδειγμα, η λέξη *πόλη* σχηματίστηκε αναλογικά προς τη νέα ελληνική κλίση από το αρχαίο *πόλις* και το ΝΕ *δείχνω* προέρχεται από το αρχαίο *δείκνυμι*, που συγχωνεύτηκε με τα ρήματα της συζυγίας σε *-ω* κτλ. Η αρχή αυτή έχει κυρίως παιδαγωγικό χαρακτήρα, ώστε οι χρήστες να διευκολύνονται κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας, σύμφωνα με τις επιταγές του Τριανταφυλλίδη (Ιορδανίδου, 2014: 281· Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004: 85· Παπαναστασίου, 2001β: 195, 2008: 206· Τριανταφυλλίδης, 1965: 333-335).

Η αναλογική αρχή εφαρμόζεται στις ακόλουθες περιπτώσεις (Παπαναστασίου, 2008: 207-210):

- ☞ Για την ομαδοποίηση (ή ενοποίηση) της ορθογραφίας των επιθημάτων λέξεων που ανήκουν στην ίδια μορφολογική κατηγορία. Για παράδειγμα, το παραγωγικό επίθημα *-ετός* συναντάται στα επίθετα παραγόμενα από ρήματα σε *-αίνω*, π.χ. *βαρετός* (< μσν. *βαρετός* < *βαραίνω*).
- ☞ Για την προσαρμογή της ορθογράφησης μιας λέξης με μια άλλη που μπορεί να συνδέεται ετυμολογικά ή παρετυμολογικά³⁰. Ως παράδειγμα αναφέρουμε δύο

²⁹ «Η αναλογία είναι μια σαφής αντίδραση της γλώσσας στη μορφοφωολογική ποικιλία με στόχο την απλοποίηση, τον ισομορφισμό, την εικονικότητα και τη διαφάνεια». Μέσω αυτής η γλώσσα γίνεται πιο οικονομική στην παράθεση γραμματικών στοιχείων, όπως επίσης γίνεται και πιο ομοιόμορφη, αναφορικά με τη μορφολογική ποικιλία, αφού συσχετίζει και ομαδοποιεί τα στοιχεία (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004: 82) μειώνοντας έτσι την αλλομορφία. Ο Χατζιδάκις (1915: 125, 130-133) θεωρεί ότι η αναλογία μεταβάλλει ένα γλωσσικό στοιχείο σύμφωνα με τα γλωσσικά πρότυπα των χρηστών. Την ονομάζει μάλιστα «εξομαλίστρια δύναμη», καθώς κάποιιο τύποι που είναι δύσχρηστοι και ανώμαλοι γίνονται εύχρηστοι και ομαλότεροι, ώστε να απομνημονευτούν με μεγαλύτερη ευκολία.

³⁰ *Παρετυμολογία* ή *λαϊκή ετυμολογία* έχουμε όταν ένας γλωσσικός τύπος συνδέεται από τους ομιλητές λανθασμένα με κάποιον άλλο που προϋπήρχε στη γλώσσα –αποτελεί τη βάση της παρετυμολόγησης– και ανάμεσά τους δεν υπάρχει κανένας ετυμολογικός συσχετισμός, κανένα διαχρονικό υπόβαθρο. Κατά την παρετυμολόγηση είναι δυνατόν να λειτουργήσουν τρεις αρχές: α) ο

περιπτώσεις για τους αντίστοιχους ισχυρισμούς: *δανεικός*³¹ (< μσν. *δανεικός* < *δάνειο* ή *δανείζω*) και *πολυθρόνα* (< ιταλ. *poltrona* που παρετυμολογήθηκε από τα *πολύς* + *θρόνος*). Όμως υπάρχουν και εξαιρέσεις στην ορθογράφηση των παρετυμολογημένων λέξεων, που, σύμφωνα με τους Μωυσιάδη & Κατσούδα (2015: 353), αποσυνδέονται εκούσια από την παρετυμολογημένη λέξη, π.χ. *σιντριβάνι* (< τουρκ. *şadınan*, παρετ. με το *συντρίβω*³²).

3.2 ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ

3.2.1 ΓΕΝΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ

Όπως γράφτηκε και στο 1^ο κεφάλαιο, η ορθογραφία των νέων ελληνικών έχει ως βάση την ιστορική αρχή, δηλαδή βασίζεται σε μεγάλο μέρος στην ορθογράφηση των αρχαίων ελληνικών, όπως αυτή εδραιώθηκε κατά τους ελληνιστικούς, ρωμαϊκούς και βυζαντινούς χρόνους. Η αρχή αυτή ευθύνεται για την ύπαρξη του χάσματος στην αναντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων, δηλαδή για την παραβίαση της αρχής της αμφιμονοσημαντότητας, καθώς επίσης και για τις διχογνωμίες, που κατά καιρούς δημιουργούνται, γύρω από ποικίλα ορθογραφικά θέματα (Παπαναστασίου, 2008: 183).

Η ορθογραφία της ΝΕΚ έχει στηριχτεί στις περιγραφείσες αρχές (βλ. § 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3) και στις ρυθμίσεις του *Ορθογραφικού Οδηγού*, που εμπεριέχεται στη «Μεγάλη» Γραμματική του Μανόλη Τριανταφυλλίδη, με κάποιες διαφοροποιήσεις, π.χ. κατάργηση του *η* και του *ω* στις καταλήξεις των ρημάτων της υποτακτικής και της προστακτικής, κατάργηση *ω* στα παραθετικά των επιθέτων κ.ά. Παρακάτω παρατίθενται οι αρχές του *Ορθογραφικού Οδηγού* της «Μεγάλης» Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη:

ισομορφισμός, β) η εικονικότητα και γ) η διαφάνεια. Ενώ δεν αποκλείεται και η παγίωση του παρετυμολογημένου τύπου σε βάρος του ετυμολογικά ορθού, π.χ. *αγιόκλημα* < *αιγόκλημα* (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004: 94· Μωυσιάδης & Κατσούδα, 2015: 351· Παπαναστασίου, 2008: 210-211). Ακόμα, όπως πληροφορούμαστε από τους Μαγουλά & Μαγουλά (2017: 18), η παρετυμολογία ήταν ένα διαδεδομένο φαινόμενο από την αρχαία κίχλας εποχή, καθώς αποτελούσε προσφιλές μέσο ετυμολογικής ανάλυσης των λέξεων από τους απλούς ανθρώπους αλλά και από τους ερασιτέχνες ετυμολόγους, που υπάρχουν σε κάθε εποχή.

³¹ Η αναμενόμενη ορθογραφία είναι *δαν(ειο) + -ικός* > *δανικός*. Ωστόσο, διατηρείται το *-ει-* γιατί είναι πολύ σημαντικό το οπτικό ίνδαλμα για την ανάκληση του σημαινομένου.

³² Ιορδανίδου, 2013: 137.

- Η ορθογραφία της ΝΕ να μπορεί να διδάσκεται εύκολα, να έχει απομνημονεύσιμους κανόνες και να μην προϋποτίθεται η γνώση της αρχαίας ελληνικής και της γραμματικής της.
- Διατηρείται η ιστορική ορθογραφία όταν οι λέξεις είναι αμετάβλητες –ή σχεδόν αμετάβλητες– από την αρχαία. Όμως η ιστορική αρχή είναι απαραίτητο να αθετηθεί για πρακτικούς λόγους και στις περιπτώσεις εκείνες που προτάσσεται το διδακτικό συμφέρον.
- Για λόγους ουσίας και ψυχολογίας είναι ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη η βαρύνουσα σημασία της αρχαίας γραμματολογίας, καθώς έχει σπουδαία θέση στην παιδεία, όπως επίσης σεβασμού θα πρέπει να τύχει και η καθαρεύουσα.
- Στους νεότερους τύπους είναι προτιμητέες οι απλούστερες γραφές.
- Οι ξένες λέξεις (δάνεια & αντιδάνεια), που εισήλθαν στη γλώσσα μετά την πρώτη χριστιανική εποχή, γράφονται με τον απλούστερο δυνατό τρόπο.
- Απλοποίηση του τονικού συστήματος – κάτι που έγινε το 1982 με την θεσμοθέτηση του μονοτονικού συστήματος (Ιορδανίδου, 1998, 1999β: 116-117, 2014: 280· Παπαναστασίου, 2008: 155· Τριανταφυλλίδης κ.ά., 1941/2002: 404-407 § 1079, 1080· Τριανταφυλλίδης, 1965: 333-335).

Επιπρόσθετα, με **όμοια σύμφωνα** γράφονται όλες οι λέξεις που ετυμολογούνται από τα αρχαία ελληνικά, π.χ. *γλώσσα, θάλασσα, θάρρος* κτλ., καθώς και πολλά οικογενειακά ονόματα, αλλά και τα ξενικά κύρια ονόματα. Επίσης, τα όμοια σύμφωνα διατηρούνται στις εβραϊκές λέξεις, π.χ. *Σάββατο, αλληλούια*. Με **ένα σύμφωνο** γράφονται: (1) Λέξεις αρχαίας μεν καταγωγής, που έχουν υποστεί δε κάποια φωνητική μεταβολή, οπότε είναι αδιαφανής η σχέση τους με την αρχαία λέξη, π.χ. *στουπί* < μσν. *στουπί* < ελνστ. *στουπίον* < αρχ. *στυπείον*. (2) Λέξεις που ανήκουν σε μεταγενέστερη μορφή της ελληνικής, π.χ. *κότα* < μτγν. *κόττος*. (3) Νεότεροι φωνητικοί τύποι που προήλθαν μετά από αποβολή ή αφομοίωση κάποιου συμφώνου, π.χ. *όμορφος* (< αρχ. *εὔμορφος*), *νύφη* (< αρχ. *νύμφη*). (4) Ξένες λέξεις, εκτός από τα κύρια ονόματα (Ιορδανίδου, 1999β: 117-118· Κατσούδα, 2009¹¹: 253-259· Τριανταφυλλίδης κ.ά., 1941/2002: 419-422 § 1092, 1093, 1094).

Ο *Οδηγός* αναφορικά με τα *ρρ* αναφέρει ότι διατηρούνται στις αρχαίες λέξεις, π.χ. *ανάρρωση, απόρροια, απορρίπτω* και *απέρριψα*, διότι οι τύποι αυτοί μαρτυρούνται και στα αρχαία ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα, στις σύνθετες λέξεις το *ρρ* διατηρείται όταν

είναι *α'* συνθετικό σε λέξεις με: (1) στερητικό *α-*, (2) πρόθεση και (3) όνομα³³ που λήγει σε *ο, ι, α, υ*, π.χ. *άρρωστος, μεταρρύθμιση, ταχύρρυθμος* (αντίστοιχα). Όταν μία λέξη που αρχίζει από *ρ* είναι *β'* συνθετικό, πάλι διατηρείται διπλό το *ρρ*, όμως με την προϋπόθεση ότι ως *α'* συνθετικό είναι κάποια λόγια πρόθεση της αρχαίας [ή πρόθημα] (*εν-, πάλιν-, συν-, παν-*), π.χ. *παλίρροια, συρροή*. Τέλος, οι λέξεις που έχουν ως *α'* συνθετικό το πρόθημα *υπερ-* και ακολουθεί λέξη που αρχίζει από *ρ* διατηρούν το *ρρ*, π.χ. *υπερρεαλιστής* (Ιορδανίδου, 1999β: 118· Κατσούδα, 2009¹¹: 257· Τριανταφυλλίδης κ.ά., 1941/2002: 422 § 1094).

Στις περιπτώσεις που μία λέξη είναι σύνθετη με τα *ζανα-* και *ξε-* που στην αρχαία γλώσσα εμφανιζόταν με τη μορφή *ανά-* και *εκ-* αντίστοιχα— διατηρείται ένα *ρ*, π.χ. *ζαναρίχνω, ξεριζώνω*. Τη ρύθμιση με το ένα *ρ* εφαρμόζουμε και για τα νεότερα σύνθετα, π.χ. *ασπρόρουχα* κτλ. Ακόμα, με ένα *ρ* γράφονται οι λέξεις που ορθογραφούνταν έτσι και στα αρχαία, π.χ. *εσώρουχο, ευρυθμία* κτλ. Τέλος, το *ρ* διατηρείται στους τύπους των ρημάτων παρελθοντικών χρόνων που έχουν υποστεί αύξηση, π.χ. *έριζα* κτλ. [άλλωστε αυτός ο τύπος δε συναντιέται στην αρχαία] (Ιορδανίδου, 1999β: 118· Κατσούδα, 2009¹¹: 257· Τριανταφυλλίδης κ.ά., 1941/2002: 422 § 1094).

Παρόμοια είναι η λογική που ακολουθείται για τις λέξεις που ορθογραφούνται με *γκ/γγ*. Συγκεκριμένα, το *γγ* διατηρείται στις λέξεις που ετυμολογούνται από τα αρχαία ελληνικά και σε όλα τα σύνθετα ή παράγωγά τους, π.χ. *φέγγω, φεγγάρι, φεγγαράδα, φεγγαρόλουστος*. Τον ίδιο κανόνα ακολουθούν οι λέξεις που στα αρχαία γραφόταν με *γ*, π.χ. *αγγούρι < μσν. αγγούρι(ν) < ελνστ. *άγγούριον < ἄγουρος, σπαράγγι < ἀσπάραγος*. Επιπρόσθετα, το διπλό *γ* διατηρείται σε κάποια ξένα κύρια ονόματα, π.χ. *Αγγλία, Ουγγαρία* κτλ. αλλά και σε κάποια οικογενειακά ονόματα, όπως *Προβελέγγιος* κ.ο.κ. Κατά συνέπεια, όλες οι άλλες λέξεις (δάνειες, λέξεις από τα αρχαία χωρίς *γ*, λέξεις που ετυμολογούνται με *γκ* στα αρχαία) που γράφονται με [g] ορθογραφούνται με *γκ*, π.χ. *αγκάθι (< αρχ. ἀκάνθιον), άγκυρα (< αρχ. ἄγκυρα), ζούγκλα (< αγγλ. jungle)* (Ιορδανίδου, 1999β: 118· Κατσούδα, 2009¹¹: 253· Τριανταφυλλίδης κ.ά., 1941/2002: 423 § 1095).

Πέρα από το ετυμολογικό κριτήριο, για τη ρύθμιση της ορθογραφίας είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ο τρόπος παραγωγής των λέξεων βάσει συγκεκριμένων προτύπων, π.χ. τα θηλυκά σε *-εια* προκύπτουν από ρήματα σε *-εύω*, αντίθετα τα θηλυκά σε

³³ Ισχύει μόνο για αυτά τα φωνήεντα που ήταν βραχέα στα αρχαία ελληνικά (Κατσούδα, 2009¹¹: 257).

-ία προκύπτουν, κυρίως, από ουσιαστικά³⁴. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα γράφουμε: *πορεία* (< *πορεύομαι*) αλλά *πρωτοπορία* (< *πρωτοπόρος*), *αεροπορία* (< *αεροπόρος*), όμως *εφορεία αρχαιοτήτων* (< *εφορεύω*) και *οικονομική εφορία* (< *έφορος*). Κάποιες φορές είναι δυνατόν να παρουσιαστούν δυσκολίες στη γραφή, διότι ο ομιλητής μπορεί να θεωρήσει ότι κάποια λέξη προέρχεται από ρήμα σε -εύω, π.χ. *αμνηστία* (< *αρχ. ἄμνηστος*) και όχι από το *αμνηστεύω* (Ιορδανίδου, 1999β: 118· Κατσούδα, 2009¹¹: 262-263· Παπαναστασίου, 2008: 306· Τριανταφυλλίδης κ.ά., 1941/2002: 410 § 1083). Επίσης, γράφονται με -ω όσες λέξεις έχουν ως δεύτερο συνθετικό τη λέξη *ορυχείο*, *όνυμα* (= όνομα), *όροφος*, *οδύνη*, *όλεθρος*, *ομαλός* και *ομνύω*. Τα ρήματα με χαρακτήρα -πω, -βω, -φω, -πτω και -φτω σχηματίζουν μετοχή σε -μμένος και παράγωγα ουσιαστικά σε -μμα (βλ. *Ορθογραφικό οδηγό* Τριανταφυλλίδη, 1941/2002).

Ένα σημαντικό πρόβλημα προκύπτει από την ορθογραφία των επιθημάτων, αναφορικά με τις παράγωγες λέξεις, καθώς, όπως επισημάνεται και από τον ίδιο τον Τριανταφυλλίδη στη Γραμματική του (§ 255-307), είναι δύσκολο να διακριθεί το θέμα από το επίθημα³⁵ μίας λέξης³⁶. Για παράδειγμα, στη λέξη *κοκκινέλι* το παραγωγικό επίθημα είναι το -έλι, ενώ στη λέξη *δικέλλι* το -ι είναι το κλιτικό επίθημα, αφού στα αρχαία ελληνικά μαρτυρείται ως *δίκελλα*, συνεπώς το *δικέλλ-* είναι το θέμα της λέξης. Συνεπώς για την ορθή γραφή τέτοιων λέξεων είναι απαραίτητος ο συνδυασμός των γνώσεων τόσο της ετυμολογίας όσο και της μορφολογίας. Ανάλογα δε θα πρέπει να θεωρούνται εξαίρεση στον κανόνα τα ονόματα σε -ίδι³⁷, π.χ. *καρύδ-ι*, *κρεμμύδ-ι* κτλ. γιατί το επίθημά τους είναι το -ι, όπως επίσης και αυτά σε -ίμι, π.χ. *ασήμ-ι*, *προζύμ-ι* (Ιορδανίδου, 1999β: 119-120· Τριανταφυλλίδης κ.ά., 1941/2002: 115-142 § 255-307).

³⁴ Η, όπως αναφέρει η Κατσούδα (2009¹¹: 263), με *ι* γράφονται και οι λέξεις σε -εία όταν λειτουργούν ως β' συνθετικό, π.χ. *ειδωλοατρία* (< *ειδωλόατρης*, αλλά και *είδωλ(ο) -ο- + λατρ(ε)ία*). Η Ιορδανίδου (1999β: 118) αναφέρει ότι ουσιαστικά σε -ία είναι δυνατόν να προκύψουν και από ρήματα σε -ω.

³⁵ Τα επιθήματα διακρίνονται σε κλιτικά και παραγωγικά. Τα κλιτικά δε μεταβάλλουν τη συντακτική κατηγορία της λέξης, π.χ. ένα ρήμα με την προσθήκη του κλιτικού επιθήματος να μετατραπεί σε επίθετο. Δηλαδή, δε δημιουργούν νέα λεξήματα, καθώς οι πληροφορίες που παρέχονται από αυτά αφορούν το πρόσωπο, τον αριθμό, τη φωνή, το ποιόν ενεργείας και τον χρόνο της λέξης. Αντιθέτως, τα παραγωγικά επιθήματα δημιουργούν νέα λεξήματα και αλλάζουν τη συντακτική κατηγορία της λέξης (ή βάσης). Τα παραγωγικά είναι προαιρετικό να προστεθούν, σε αντίθεση με τα κλιτικά που είναι υποχρεωτικά για τη δημιουργία κλιτών λέξεων (Ράλλη, 2005: 47-48).

³⁶ Ακόμα και οι γλωσσολόγοι, που ασχολούνται επισταμένα με το εν λόγω θέμα, διαφωνούν μεταξύ τους.

³⁷ Βλ. και ΑΛΝΕ (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2002).

Επιπρόσθετη δυσκολία συνιστά και το γεγονός ότι κάποιες φορές είναι ανάγκη να τηρηθεί η ιστορική αρχή με αποτέλεσμα να μην μπορεί να συστηματοποιηθεί ένας κανόνας, αλλά να προϋποθέτει την ύπαρξη εξαιρέσεων. Ως παράδειγμα αναφέρεται η ορθογραφία των καταλήξεων σε *-ινός* < αρχ. *-ινός*, όμως και *-εινός* και *-ηνός*. Για αυτόν τον λόγο ο Τριανταφυλλίδης αναφέρει ως εξαιρέσεις της ορθογραφίας *-ινός* τα εξής: *ελεεινός, ορεινός, σκοτεινός, ταπεινός, υγιεινός, φωτεινός*, καθώς και το ουσιαστικό *πετεινός*. Ακόμα, τα ονόματα που γράφονται σε *-ηνός* είναι κάποια αρχαία εθνικά: *Αβυδηνός, Δαμασκηνός, Περγαμηνός, Σαρακηνός* κ.ά. (Τριανταφυλλίδης κ.ά., 1941/2002: 413 § 1084).

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες υπάρχει πρόβλημα ανάμεσα στην ιστορική ορθογραφία και τη φωνητική, διότι δε γίνεται κατανοητό για ποιον λόγο διατηρείται το *γ* στα *λειτουργιά* ή *οργιά*, ενώ αποβάλλεται στο *καινούριος*, ενώ από την αρχαία γλώσσα μαρτυρείται η γραφή με *γ*: αρχ. *λειτουργία*, αρχ. *ὄργυια* και αρχ. *καινούργης* αντίστοιχα (Ιορδανίδου, 1999β: 119-120· Τριανταφυλλίδης κ.ά., 1941/2002: 424-425 § 1098).

Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στις ακόλουθες περιπτώσεις (Ιορδανίδου, 1999β: 120-121):

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| ⊕ <i>αντίκρυ</i> αλλά <i>αντικρίζω</i> , | ⊕ <i>έλλειψη</i> (< <i>λείπω</i>) και <i>λήψη</i> |
| ⊕ <i>βράδυ</i> αλλά <i>βραδινός</i> , | (< <i>λαμβάνω</i>), |
| ⊕ <i>μακρύς</i> αλλά <i>μακρινός</i> , | ⊕ <i>στήλη</i> αλλά <i>στόλος</i> , |
| ⊕ <i>συνήθεια</i> αλλά <i>συνηθίζω</i> , | ⊕ <i>τείχος</i> (το) αλλά <i>τοίχος</i> (ο), |
| ⊕ <i>γλείφω</i> αλλά <i>γλυπτό</i> , | ⊕ <i>αλείφω</i> αλλά <i>αλοιφή</i> , |
| ⊕ <i>κλίση</i> , <i>έγκλιση</i> , <i>απόκλιση</i> (< <i>κλίνω</i>) και <i>κλήση</i> , <i>πρόσκληση</i> , <i>παράκληση</i> (< <i>καλώ</i>), | ⊕ <i>αμείβω</i> αλλά <i>αμοιβή</i> , |
| | ⊕ <i>λείπω</i> , <i>λοιπόν</i> , <i>λιποτάκτης</i> |
| | ⊕ <i>μείγμα</i> , <i>μείξη</i> αλλά <i>μιγάδας</i> , <i>συμμιγής</i> . |

3.2.2 ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μη γίνει αναφορά στη μεταγραφή των ξένων ονομάτων στα ελληνικά, διότι είναι κάτι που δεν έχει ρυθμιστεί από τις σχολικές Γραμματικές και προξενεί τεράστια προβλήματα, καθώς δεν υπάρχει κάποιος κοινός τύπος για τη

γραφή τους. Στη «Μεγάλη» Γραμματική του Τριανταφυλλίδη υπάρχουν κάποιες ρυθμίσεις για αυτά τα θέματα, οι οποίες όμως, όπως μας πληροφορεί η Ιορδανίδου (2013: 221), προξενούν ερωτήματα και ασάφειες. Ο προηγούμενος ισχυρισμός αφορά τον προβληματισμό για τη διάκριση των ονομάτων στις δύο μεγάλες κατηγορίες: *καθιερωμένη και μη καθιερωμένη γραφή* – ποια ανήκουν στη μία και ποια στην άλλη κατηγορία.

Συνοπτικά οι θέσεις του Τριανταφυλλίδη (1941/2002: 426-428 § 1101-1105) είναι οι εξής:

- Όσα ονόματα έχουν παγιωθεί κρατάμε την παραδεδομένη ορθογραφία τους, π.χ. *Δαρβίνος* (και όχι *Ντάργουιν*).
- Τα ονόματα που δεν έχουν καθορισμένη γραφή ακολουθούν τους παρακάτω κανόνες μεταγραφής:
 1. Όταν διαφέρει η προφορά και η γραφή στην ξένη γλώσσα, τότε τα ξένα κύρια ονόματα μεταγράφονται ανάλογα με την προφορά, τη γραφή ή συνδυάζοντας και τα δύο, π.χ. *Βοστώνη* (*Boston*).
 2. Αν τα ξένα ονόματα ακολουθήσουν κατά τη μεταγραφή τους την ορθογραφία της γλώσσας που προέρχονται, τότε θα πρέπει να δοθεί προσοχή στο να μην επηρεαστεί η προφορά τους στα ελληνικά, Αντίθετα με τα δάνεια, τα ξένα κύρια ονόματα κρατάνε το *υ* και το *αι* για να αποδώσουν τα *y* και *ai* αντίστοιχα, π.χ. *Σοσσύρ* (*Saussure*), *Βολταίρος* (*Voltaire*).
 3. Τα όμοια σύμφωνα που υπάρχουν στην ξένη γλώσσα διατηρούνται και στα νέα ελληνικά, χωρίς να ισχύουν οι περιορισμοί που αποκλείουν την ύπαρξη διπλών συμφώνων στο τέλος της λέξης, π.χ. *Άλλισον* (*Allison*), *Μάρβελ* (*Marvell*).
 4. Δεν είναι δυνατόν να αποδοθούν λέξεις με *η* και *ω*, εκτός και αν έχουν καθιερωθεί παλαιότερα, π.χ. *Καραμαζόφ*, *Κέμπριτζ*, *Ντιντερό*, *Πίτερ* αλλά *Αβέρωφ*, *Βικτωρία*, *Σαίξπηρ* κτλ.
 5. Το γράφημα *h* κάποιες φορές αποδίδεται με το *χ* ή δεν αποδίδεται καθόλου, π.χ. *Χαβάη*, *Ολλανδία*, *Ελβετία*. Αν βρίσκεται στο εσωτερικό της λέξης και προφέρεται, πάλι αποδίδεται με *χ*, όπως *Βαλντχάιμ*, όμως αν δεν προφέρεται απαλείφεται, π.χ. *Μπετόβεν*.
 6. Οι φθόγγοι *b*, *d*, *g* μεταγράφονται *μπ*, *ντ*, *γκ*, αλλά και *β*, *γ*, *δ* (κυρίως σε εξελληνισμένες λέξεις), π.χ. *Βάγκνερ*, *Φλόριντα/Φλόριδα*. Οι φθόγγοι *mb*,

nd, ng μεταγράφονται σε *μπ, ντ, γκ/γγ*, όμως και *μβ, νδ* (για τους εξελληνισμένους τύπους), π.χ. *Άντριους, Χογκ Κογκ, Αγγλία, Βεγγάλη*. Τα *mp, nt, ng* μεταγράφονται σε *μπ, ντ, γκ (/νκ)*, π.χ. *Μονταίν, Ντέντυ, Αίνκολν*. Το τελικό *ng* μεταγράφεται συνήθως ως *γκ*, π.χ. *Μπράουνιγκ, Κιγκ*. Τέλος, το *nd* μεταγράφεται σε *ντ*, π.χ. *Οκλαντ, Πόρτλαντ*.

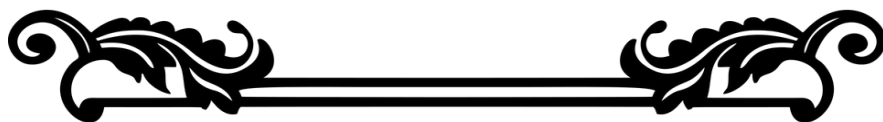
Είναι πρόδηλο ότι οι ρυθμίσεις για τη μεταγραφή των ξενικών κύριων ονομάτων της Γραμματικής του Τριανταφυλλίδη προκαλούν προβλήματα, ίσως είναι και ένας λόγος που δε συμπεριλήφθηκαν στις σχολικές Γραμματικές μέχρι σήμερα. Πιθανόν, η μόνη λύση στο πρόβλημα είναι η απλοποίηση της ορθογραφίας αυτών των ονομάτων, γράφοντάς τα φωνητικά (πβ. Ιορδανίδου, 1999β: 148-150· Παπαναστασίου, 2008: 424). Η προηγούμενη λύση προκρίνεται και προτείνεται και από την παρούσα εργασία ως ο μοναδικός τρόπος για την εύρεση ενός ενιαίου τρόπου γραφής των ξενικών ονομάτων σε συνδυασμό με την πρακτική της γραφής των εν λόγω ονομάτων με το λατινικό αλφάβητο. Στον Παπαναστασίου (2008: 417-421) παρατίθενται μεταξύ άλλων και τα ακόλουθα παραδείγματα εφαρμογής της φωνητικής γραφής: *Ντιντερό, Σέξπιρ, Κέμπριτζ, Ρουσό, Ντε Γκολ, Μπαχ, Φρόντ, Πιτ, Μάρβελ, Σοσίρ* κ.ά.

Ως κατακλείδα του παρόντος κεφαλαίου σημειώνεται ότι οι επιστήμονες διατρανώνουν πως «γλώσσα και ορθογραφία δεν πρέπει να συγχέονται», διότι οι ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις δεν προϋποθέτουν κάποια αλλαγή, παρέμβαση ή προσβολή της γλώσσας αφού η ορθογραφία αφορά μόνο τον γραπτό λόγο. Ωστόσο, είναι γνωστό ότι οι τροποποιήσεις που επιχειρήθηκαν κατά καιρούς στην ορθογραφία ξεσήκωσαν κύμα αντιδράσεων, αντιμετωπίστηκαν με σκεπτικισμό και τους αποδόθηκαν διαστάσεις που δεν υφίστανται και δε θα μπορούσαν να υφίστανται (Παπαναστασίου, 2001β: 197).

Οι αντιδράσεις στις ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι φαινόμενο των ημερών μας, αλλά υφίστανται ακόμα από την εποχή του Μ. Τριανταφυλλίδη (1965: 325), ο οποίος είχε παρατηρήσει ήδη από το 1917 ότι το *αυγό* πρέπει να ορθογραφηθεί με *β*, παρόμοια και το *αυτί* με *φ*. Παρόλο που αποτύπωσε στα αναγνωστικά του δημοτικού αυτές τις γραφές, δεν εφαρμόστηκαν ποτέ λόγω των σφοδρών αντιδράσεων με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπος, σε μια περίοδο μάλιστα που ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος ήταν επί θύραις³⁸! Κάτι παρόμοιο έγινε και πριν λίγα χρόνια με τη σχολική Γραμματική

³⁸ Ο Τριανταφυλλίδης (1965: 325) προφανώς δηλώνοντας την αγανάκτησή του σημειώνει «είναι περίεργο πώς η ορθογραφία των αυγών γίνεται πάντα επίκαιρη όταν φουντώνει παγκόσμιος πόλεμος».

του δημοτικού, που οι επικριτές της στήριζαν τις κατηγορίες τους σε υπαρκτά στοιχεία, τα οποία όμως παρερμήνευαν λόγω των ελλিপών γνώσεών τους (Αργυρόπουλος, 2015: 34).



4. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΗΣ ΝΕ- ΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

4.1 Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ ΛΕΞΙΚΑ

Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας θεωρήθηκε σκόπιμη μία αναφορά στα τρέχοντα νεοελληνικά λεξικά, για να γίνει αντιληπτή η διάσταση απόψεων που υπάρχει ανάμεσα στους λεξικογράφους σχετικά με την ορθογραφία, καθώς δεν ακολουθούν όλοι τις ορθογραφικές ρυθμίσεις της σχολικής Γραμματικής δημιουργώντας έτσι ορθογραφικά προβλήματα. Το αναγνωστικό κοινό συνήθως συμβουλεύεται ένα λεξικό για να διαπιστώσει πώς ορθογραφείται κάποιο λήμμα, διότι το λεξικό παραδοσιακά θεωρείται ως έργο αναφοράς για τέτοια ζητήματα (βλ. Hartmann, 2015²: 142-143· Μάντζαρη, 2011: 11). ωστόσο, θα βρεθεί προ εκπλήξεως αν συμβουλευτεί περισσότερα από ένα λεξικά, διότι οι ορθογραφήσεις ποικίλλουν.

Διεθνώς είναι κοινός τόπος των λεξικών, όσον αφορά το πεδίο της ορθογραφίας, να έχουν ως πρότυπο «τις ορθογραφικές ρυθμίσεις της τυποποιημένης³⁹ (standard) γλώσσας» και να παρουσιάζουν, όσο είναι δυνατόν κάτι τέτοιο, μια ορθογραφική ομοιομορφία. Όσον αφορά τα αγγλικά λεξικά, η υιοθέτηση διπλών ορθογραφήσεων δικαιολογείται από τη διαφορά στη γραφή μεταξύ βρετανικών και αμερικανικών αγγλικών και λόγω διαφορετικών ετυμολογήσεων (Ιορδανίδου, υπό έκδοση α).

Πριν αναφερθούν οι σχετικές πληροφορίες για τα σύγχρονα λεξικά της ΝΕ, αξίζει να γίνει μια ιστορική αναδρομή σε αυτά που γράφτηκαν για τη δημοτική γλώσσα από τον 19^ο αιώνα⁴⁰. Το πρώτο λεξικό αποδίδεται στον Δ. Σκαρλάτο τον Βυζάντιο (1835) και έχει τίτλο *Το Λεξικόν της καθ' ημάς ελληνικής διαλέκτου, μεθερμηνευομένης εις το αρχαίον ελληνικόν και γαλλικόν*. Ακολουθούν δύο λεξικά του Στ. Κουμανούδη, που

³⁹ Τυποποιημένη ή *standard* ονομάζεται μία γλωσσική ποικιλία νομιμοποιημένη από το κράτος, στο οποίο συνυπάρχουν διαχωρισμένες γεωγραφικά και κοινωνικά διάλεκτοι. Γενικά, τυποποιημένη είναι η μορφή της γλώσσας που έχει κωδικοποιηθεί από γραμματικές και λεξικά. Κυρίως, διαδίδεται μέσω της εκπαίδευσης, αλλά και από άλλους φορείς, όπως τα Μ.Μ.Ε. Επίσης, συνδέεται στενά με τη *νόρμα*, την προβαλλόμενη «ορθή» χρήση της γλώσσας (Ιορδανίδου, 1999α: 835). Η *standard* γλώσσα συνήθως θεωρείται χαρακτηριστικό «των μορφωμένων μελών της μέσης αστικής τάξης» (Πετρούνιας, 1984: 119). Τα χαρακτηριστικά της τυποποιημένης γλώσσας είναι: «η κωδικοποίηση, η ιστορικότητα, η αυτονομία, η ορθότητα, η γραμματειακή παράδοση, η γλωσσική πολιτική, η χρησιμότητα, η κυβερνητική καθιέρωση, η ανώτερη κοινωνική κλίμακα, το γόητρο, η συμβολική αξία, η παρουσίαση ποικιλιών χρήσης ανά περιοχή» κ.ά. (Σετάτος, 1991: 21).

⁴⁰ Λεξικά για τη δημοτική, σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2001α: 189), έχουν γραφτεί από ξένους συγγραφείς ήδη από τον 17^ο αιώνα με ερμηνεύματα στη λατινική.

λογίζονται ως πολύτιμα εργαλεία για τη νεοελληνική λεξικογραφία, το πρώτο χρονολογείται στα 1883 με τίτλο *Συναγωγή λέξεων αθησαυρίστων εν τοις ελληνικοίς λεξικοίς* και το δεύτερο στα 1900 και τιτλοφορείται *Συναγωγή νέων λέξεων υπό των λογίων πλασθεισών*. Στα 1933 εκδίδεται το *Λεξικόν της νέας ελληνικής γλώσσης ορθογραφικόν και ερμηνευτικόν της «Πρωίας»*. Μετά από είκοσι χρόνια (1952-1955) εκδίδεται το *Λεξικόν της νέας ελληνικής* του Ιωάν. Σταματάκου σε τρεις τόμους. Ένα ακόμα σημαντικό έργο είναι το *Μέγα λεξικόν της ελληνικής γλώσσης* του Δ. Δημητράκου (1936-1950). Τέλος, άλλο ένα αξιόλογο έργο είναι το ανολοκλήρωτο έως σήμερα *Ιστορικόν λεξικόν της νέας ελληνικής, της τε κοινώς ομιλουμένης και των ιδιωμάτων* (1933-), που στόχο έχει την καταγραφή των διαλέκτων της ΝΕ (Παπαναστασίου, 2001α: 189-190).

Σήμερα, με την ανάπτυξη της γλωσσολογίας αναπτύχθηκε ταυτόχρονα και η λεξικογραφία, με αποτέλεσμα η ελληνική γλώσσα να αποκτήσει αρκετά λεξικά. Τα πιο γνωστά γενικά λεξικά που κυκλοφορούν είναι τα εξής: 1) Λεξικό Τεγόπουλου-Φυτράκη με τίτλο *Μείζον ελληνικό λεξικό* (1988⁴¹), 2) Λεξικό Πατάκη που τιτλοφορείται *Σύγχρονο λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας* (1991), 3) Λεξικό Εμμ. Κριαρά με τίτλο *Νέο ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας* (1995), 4) Λεξικό Γ. Μπαμπινιώτη υπό την ονομασία *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (1998), 5) Λεξικό του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη που φέρει τον τίτλο *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής* (1998) και 6) Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών με τίτλο *Χρηστικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας* (2014). Βεβαίως υπάρχουν και πολλά άλλα λεξικά, όπως τα σχολικά, που ακολουθούν τη σχολική ορθογραφία, όμως δεν είναι όλα επιστημονικά και αναφορικά με τα σχολικά, λόγω του ότι προορίζονται για σχολική χρήση δεν περιέχουν μεγάλο αριθμό λημμάτων, περιορίζονται στο ερμηνευτικό κομμάτι και δε διαθέτουν τις εξειδικευμένες πληροφορίες που μπορεί να βρει κανείς σε ένα λεξικό «ενηλίκων». Για τους προηγούμενους λόγους δε θα γίνει αναφορά σε αυτά (πβ. και Παπαναστασίου, 2001α: 189-191).

Τη δεκαετία του '90, κυρίως, άρχισε να αναδύεται το πρόβλημα της ορθογραφίας με την έκδοση των νεοελληνικών λεξικών του Κριαρά⁴² και ιδίως με το Λεξικό Μπα-

⁴¹ Το 1988 τιτλοφορούνταν *Ελληνικό λεξικό*, όμως από το 1997 κυκλοφορεί με τον εν λόγω τίτλο.

⁴² Κατά τον Παπαναστασίου (2008: 160) το Λεξικό Κριαρά δεν προξενεί ερωτηματικά για τις ορθογραφικές του επιλογές, παρόλο που δεν είναι απόλυτες με αυτές της σχολικής Γραμματικής, ενώ η Ιορδανίδου (1998, υπό έκδοση α) θεωρεί ότι με το λεξικό αυτό τίθεται το θέμα της αμφισβήτησης των αρχών για τη ρύθμιση της νεοελληνικής ορθογραφίας, χωρίς να αναφέρεται κάτι

μπινιώτη, αλλά και αργότερα με αυτό της Ακαδημίας Αθηνών (2014), τα οποία διαφοροποιούνται αρκετά από τα υπόλοιπα, υιοθετώντας ιδιαίτερες ορθογραφήσεις, ξένες από τις αρχές που περιγράφηκαν παραπάνω. Πριν αναφερθούν λεπτομέρειες για τα δύο τελευταία, πρέπει να σημειωθεί ότι το Λεξικό Τεγόπουλου-Φυτράκη, το Σύγχρονο λεξικό Πατάκη και αυτό του Ιδρύματος Μ. Τριανταφυλλίδη⁴³ (*AKN*) ακολουθούν την επίσημη σχολική ορθογραφία με ελάχιστες αποκλίσεις, που δεν οφείλονται σε αμφισβήτηση αρχών (Ιορδανίδου, 1998, 2014: 284-285, υπό έκδοση α, υπό έκδοση β· Παπαναστασίου, 2008: 160-161· Χαραλαμπίδης, 2001· πβ. Χάρης, 2015: 34-37). Όπως αναφέρει και ο Αργυρόπουλος (2015: 49), οι μαθητές αλλά και ο κάθε ενδιαφερόμενος καλό είναι να συμβουλευονται το *AKN* για θέματα ορθογραφίας, διότι είναι το μοναδικό λεξικό ενηλίκων που «ακολουθεί σε γενικές γραμμές την καθιερωμένη ορθογραφία» και είναι διαθέσιμο και σε ηλεκτρονική μορφή (πβ. και Χάρης, 2008: 76).

Ήδη από το 1998 ξεκινά η συζήτηση για τον αν η ορθογραφία μας θα πρέπει να είναι ιστορική, για το πόσο ιστορική πρέπει να είναι και για τους στόχους που θα πρέπει να εξυπηρετεί, ουσιαστικά άρχεται μία συζήτηση για θέματα που θεωρητικά λύθηκαν το 1976. Η αφορμή για αυτές τις συζητήσεις δόθηκαν από το Λεξικό Μπαμπινιώτη. Ο Μπαμπινιώτης σ' όλα του τα λεξικά διαφοροποιείται σε τρεις κατηγορίες λέξεων: α) σ' αυτές που έχουν ελληνική προέλευση όμως δεν είναι ετυμολογικά διαφανείς, (β) στα αντιδάνεια⁴⁴ και (γ) στις λέξεις λατινικής προέλευσης (υστερολατινικά δάνεια) που έχουν εισαχθεί στα ελληνικά πολύ παλιά. Το εν λόγω Λεξικό δε δέχεται τις ορθογραφικές απλοποιήσεις (αρχή της απλούστερης γραφής), επιλέγοντας γραφές που βασίζονται αυστηρά στην ιστορική αρχή, εφαρμόζοντας αυστηρά την ε-

τέτοιο στα *Προλεγόμενά* του – κάτι που επιβάλλεται να γίνει. Επίσης, η ίδια υποστηρίζει ότι, όταν παρεκκλίνει από τις ρυθμίσεις της σχολικής Γραμματικής, δεν αιτιολογεί την άποψή του αυτή.

⁴³ Στην *Εισαγωγή* του *ΑΛΝΕ*, στο κεφάλαιο 5 *Ορθογράφηση* διαβάζουμε ότι το *AKN* κάποιες φορές «απομακρύνεται αδικαιολόγητα» από τις αρχές της Γραμματικής Τριανταφυλλίδη, π.χ. *βεγγέρα*, *γίββωνας*, *κομμουνισμός*. Μολαταύτα, αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι ελάχιστες και δε γίνεται συστηματικά (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2002).

⁴⁴ Τα *αντιδάνεια* είναι μία ειδική, ξεχωριστή κατηγορία δανείων, που πέρασαν από τα αρχαία ελληνικά σε κάποια ξένη γλώσσα (ή σε κάποιες ξένες γλώσσες) και επανήλθαν στα νέα ελληνικά ως δάνεια από την ξένη γλώσσα (συνήθως από τα λατινικά, τα ιταλικά, τα γαλλικά κτλ.). Ωστόσο, μέχρι να φτάσουν στη γλώσσα μας, ως αντιδάνεια, είχαν αλλάξει ριζικά ως προς τη μορφή τους, με αποτέλεσμα να μην είναι διακριτή η διαφορά τους από τα απλά δάνεια και για αυτόν ακριβώς τον λόγο ορθογραφούνται με τον απλούστερο δυνατό τρόπο. Για του λόγου το ασεφάλης παρατίθενται κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα: *γκάζι* (< αρχ. *χάος*), *καναπές* (< αρχ. *κωνώπιον*), *πλαζ* (< αρχ. *πλάγιος*) (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1985: 261-265· Ιορδανίδου, 2007: 4-5· Παπαναστασίου, 2008: 204-205· Πετρούνιας, 1984: 60-61).

τυμολογία⁴⁵. Ως παράδειγμα αυτής της εφαρμογής από το Λεξικό παρατίθενται τα ακόλουθα: (α) *αγώρι, βώλος, μάννα, μαμμή, φτειάχνω* κ.ά. (β) *γαρύφαλλο, κανέλλα, ξήγη, ξυπάζω, τζύρος, τσηρώτο* κτλ. (γ) *βούλλα* κτλ. (Ιορδανίδου, 2014: 280, υπό έκδοση α· Παπαναστασίου, 2008: 161· Χαραλαμπάκης, 2001).

Ο βασικότερος λόγος για τις προηγούμενες ορθογραφικές αποκλίσεις είναι ότι το *ΑΝΕΓ* θέλει να προβάλει την ιστορική συνέχεια της ελληνικής γλώσσας από τα αρχαία χρόνια έως σήμερα (πβ. και Τζωρτζάτου κ.ά., 2005: 1129· Χάρης, 2008) και αυτό γίνεται φανερό από το πεδίο της ετυμολογίας του (Αργυρόπουλος, 2015: 50). Μάλιστα κάποιοι ερευνητές έχουν φτάσει στο σημείο να υποστηρίζουν ότι προάγει την ανορθογραφία, ενστερνιζόμενο γραφές, όπως π.χ. **αγώρι, *ρωδάκινο, *μάννα (η)* κ.ά. (Χάρης, 2008: 76-77, 270-271). Τέλος, να σημειωθεί ότι στο *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο* (2012³) ο Μπαμπινιώτης ενστερνίζεται μεν τη σχολική ορθογραφία, όμως παρ' όλ' αυτά παραθέτει πίνακες με σχόλια για την ορθή χρήση, αναφορικά με τις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες, υποδεικνύοντας τον «ορθό» τύπο.

Το νεότερο απ' όλα τα λεξικά, το *Χρηστικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*, εκδόθηκε υπό την αιγίδα της Ακαδημίας Αθηνών το 2014 και στόχο έχει, όπως αναφέρεται και στην εισαγωγή του, να περιγράψει την κοινή νεοελληνική (πβ. Ιορδανίδου, υπό έκδοση β). Όσον αφορά την ορθογραφία, το *Χ1* παρουσιάζει αποκλίσεις από την επίσημη ορθογραφία, καθώς παρατηρούνται διπλές ορθογραφήσεις χωρίς να υπάρχει διαφανές κριτήριο και χωρίς αναφορά στη σχολική ορθογραφία.

Γενικά, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι γίνονται δεκτοί όλοι οι εναλλακτικοί τύποι για την ορθογράφηση κάποιας λέξης, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να μην μπορεί να αποφασίσει ποια γραφή πρέπει να υιοθετήσει, λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν υπάρχει και σχόλιο για τη σχολική ορθογραφία – κάτι που υπάρχει στο Λεξικό Μπαμπινιώτη. Για παράδειγμα, αναφέρονται οι εξής περιπτώσεις: *βεγγέρα & βεγκέρα, βόλος & βώλος, βρωμό & βρωμό, εταιρεία & εταιρία, εφορεία & εφορία* (αρχαιοτήτων) κ.ά. Με τόσες περιπτώσεις ορθογραφικής ποικιλίας είναι επόμενο να υποθέσει κανείς ότι το *Χ1* έρχεται σε αντίθεση με τον εν γένει χαρακτήρα της ορθογραφίας (βλ. και Παπαναστασίου, 2008: 217).

Βέβαια, αν διαβάσουμε την *Εισαγωγή* (Χαραλαμπάκης, 2014: 14-15) του συγκεκριμένου Λεξικού θα διαπιστώσουμε ότι το γεγονός της επιλογής των διπλών ορθογραφήσεων περιγράφεται ως μία από τις αρετές του και ως καινοτομία για τα ελληνι-

⁴⁵ Ουσιαστικά, διαφοροποιείται σε επίπεδο αρχών (πβ. και Ιορδανίδου, 2014: 284).

κά δεδομένα. Δυστυχώς, κάτι τέτοιο δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό, κατά τη γνώμη μας, αφού η ορθογραφία είναι τυποποίηση –όχι ποικιλία, βλ. παρακάτω– και δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν ελεύθερα εναλλασσόμενοι ορθογραφικοί τύποι, διότι στο τέλος θα καταλήξουμε σε ένα καθεστώς ορθογραφικής αναρχίας.

Επιπρόσθετα, η άποψη του Χ1 για τις διπλές ορθογραφήσεις κρίνεται αντιπαιδαγωγική και αποτελεί κώλυμα για τη διδασκαλία της ορθογραφίας, διότι οι μαθητές σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσαν να κατανοήσουν και να θυμηθούν την πληθώρα αυτή των διτυπιών. Ακόμα, μία τέτοια πρακτική αντιβαίνει και στην παιδαγωγική του Τριανταφυλλίδη, ο οποίος πρέσβευε ότι η ορθογραφία πρέπει να εξυπηρετεί τα «πραχτικά συμφέροντα του έθνους» και το σημαντικότερο όλων είναι να μπορεί να τυγχάνει της μάθησης και από τον «τελευταίο πολίτη που φοίτησε στο Δημοτικό σχολείο», όπως επίσης και το ότι κανένα παιδί δε χρωστάει τίποτα για να «βασανίζεται και να θυσιάζει άδικα πολυτιμότετη πνευματική ενέργεια» κάτι που μπορεί να αποβεί μοιραίο για την ευρύτερη μόρφωσή του (Τριανταφυλλίδης, 1965: 23-24).

Συμπερασματικά, μπορεί να επιβεβαιωθεί και από την παρούσα διπλωματική εργασία η άποψη του Χαραλαμπίκη (2001: 187), δηλαδή ότι με την έκδοση των Λεξικών του Ιδρύματος Μ. Τριανταφυλλίδη, Μπαμπινιώτη και της Ακαδημίας Αθηνών – προσθέτουμε εμείς– έρχεται στην επιφάνεια «το ορθογραφικό μας πρόβλημα, η λύση του οποίου καθίσταται περισσότερο από επιτακτική»! Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το ορθογραφικό μας πρόβλημα έχει λυθεί από το 1976 με την υιοθέτηση των ρυθμίσεων της σχολικής Γραμματικής, όπως άλλωστε έχει αναφερθεί παραπάνω (Ιορδανίδου, 1998, 2014: 279, υπό έκδοση β· Κακριδή-Φερράρι, 2008: 376· Παπαναστασίου: 164). Τέλος, οι ρυθμίσεις της Γραμματικής Τριανταφυλλίδη, όπως σημειώνει η Ιορδανίδου (1998, 2014: 286), «αποτελούν επαρκέστατη βάση για τη ρύθμιση της νεοελληνικής ορθογραφίας, επιδιώκοντας ισορροπία μεταξύ ετυμολογικού κριτηρίου, γραμματικής συστηματοποίησης και γλωσσικής χρήσης: μια απλοποιημένη ιστορική ορθογραφία με βασικό μέλημα την ευκολία στην εκμάθησή της».

4.2 ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια παράθεσης των συχνότερων ορθογραφικών αποκλίσεων. Θεωρούμε σημαντικό να γίνει κάτι τέτοιο, διότι οι αποκλίσεις αυτές αντικατοπτρίζουν τις δυσκολίες των χρηστών της ελληνικής. Τα λήμματα προέρχονται

από την *Πτυχιακή εργασία*⁴⁶ του υποφαινόμενου στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών (2015) αλλά και από το βιβλίο της Άννας Ιορδανίδου *Είναι λάθος ή δεν είναι; Ιδού η απορία...* (2013). Οι ορθογραφικές αποκλίσεις προέκυψαν μετά από πολυετή έρευνα της συγγραφέα, οπότε είναι αναμφίβολο ότι είναι οι πλέον συνηθέστερες και για αυτόν τον λόγο θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν.

Τα λήμματα, που ακολουθούν, χωρίζονται σε ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, άκλιτα, φράσεις και αντωνυμίες. Σε κάθε λήμμα δίνεται ο αποκλίνων και ο ορθός⁴⁷ τύπος εντός παρενθέσεως. Ακόμα, για την αιτιολόγηση της σωστής ορθογράφησης (σύμφωνα με ό,τι περιγράφηκε στο § 3) δίνονται οι απαραίτητες ετυμολογικές πληροφορίες, που αντλήθηκαν από το *AKN*, το Ετυμολογικό Λεξικό Μπαμπινιώτη και το Ετυμολογικό Λεξικό Ανδριώτη σε συνδυασμό με το Λεξικό της αρχαίας των Liddell & Scott και της *Επιτομής του λεξικού της μεσαιωνικής ελληνικής δημόδους γραμματείας* του Κριαρά. Για τα αντιδάνεια αξιοποιήθηκε επιπρόσθετα και το εγχειρίδιο *Αντιδάνεια: Ξένες λέξεις με ελληνική καταγωγή*.

Αντίθετα με ό,τι συμβαίνει με άλλες αποκλίσεις –συνηθισμένες ή καθιερωμένες– θεωρούμε ότι οι ορθογραφικές δεν είναι δυνατόν να καθιερωθούν κάποια στιγμή, διότι η ορθογραφία διέπεται από κανόνες και αρχές (είναι τυποποιημένη), δηλαδή έχει ρυθμιστεί σε ένα καθορισμένο πλαίσιο, που δεν είναι δυνατόν να αλλάξει καθώς αλλάζει η γλώσσα, όπως άλλωστε συνέβη εδώ και τόσους αιώνες (από το 400 π.Χ. έως και σήμερα).

Όλοι οι ορθοί τύποι δίνονται εντός παρενθέσεως και η ετυμολογική πληροφορία εντός αγκύλης:

4.2.1 ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| ➤ <i>αϊδόνι</i> (<i>αηδόνι</i> [<i>< αρχ. αηδών</i>]) | ➤ <i>μαιζονέτα</i> (<i>μεζονέτα</i> [<i>< γαλλ. maisonette</i>]) |
| ➤ <i>αιρκοντίσιον</i> (<i>ερκοντίσιον</i> [<i>< αγγλ. air-condition</i>]) | ➤ <i>μαιτρ</i> (<i>μετρ</i> [<i>< γαλλ. maître</i>]) |
| ➤ <i>αμνηστεία</i> (<i>αμνηστία</i> [<i>< ελνστ. άμνηστία, άμνηστος</i>]) | ➤ <i>μαντήλι</i> (<i>μαντίλι</i> ⁴⁸ [<i>< λατ. mantilium</i>]) |

⁴⁶ Επιβλέπουσα ήταν η Άννα Ιορδανίδου, καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών.

⁴⁷ Η ορθότητα του εκάστοτε τύπου κρίνεται αποκλειστικά και μόνο βάσει των ρυθμίσεων της σχολικής Γραμματικής, ανεξαρτήτως της ετυμολογίας – πλην εξαιρέσεων βλ. § 4.3.

⁴⁸ Παρόμοια πρέπει να γράψουμε και *καντίλι* [*< λατ. candela*] (βλ. *Εισαγωγή του ΑΛΝΕ*, 2002). Ωστόσο, στη ΝΕΚ έχει επικρατήσει ο τύπος με *η* και τον διατηρούμε ως καθιερωμένο.

- *αμπέχωνο* (*αμπέχονο* [*< αρχ. άμπέχονον*])
- *ανεξιθρησκεία* (*ανεξιθρησκία* [*< ανεξιθρησκος*])
- *ανημιός* (*ανιμιός* [*< αρχ. άνεμιός*])
- *άνιθος* (*άνηθος* [*< αρχ. άνηθον*])
- *αντιβιοτικό* (*αντιβιοτικό* [*< βιοτικός*])
- *Αράχωβα* (*Αράχοβα* [*< σλαβ. Αράχοβα*])
- *άσσος* (*άσος* [*< ιταλικά asso*])
- *αυξομοίωση* [*< παρετυμ. εξομοίωση (αυζομείωση)*]
- *αυτόφορο* (*αυτόφορο* [*< αρχ. αυτόφορος < αυτό- + -φωρ(ος) < φώρ= κλέφτης*])
- *βαρώνος* (*βαρόνος* [*< γερμ. μέσω ιταλ. baron(e)*]).
- *Βατοπαίδιο* (*Βατοπέδιο* [*< βάτα + πεδίων*])
- *βεγγέρα* (*βεγκέρα* [*< ιταλ. veggheira*])
- *βεζύρης* (*βεζίρης* [*< τουρκ. vezir < αραβ. wazīr*])
- *βλήτο* (*βλίτο* [*< αρχ. βλίτον*])
- *βρυκόλακας* (*βρικόλακας* [*< βουλγ. vīrkolak*])
- *βωξίτης* (*βοξίτης* [*< γαλλ. bauxite*])
- *γαρύφαλλο* (*γαρίφαλο* [*αντδ. < μσν. γαρόφαλο, γαρίφαλο < ιταλ. garofalo < λατ. *garofulum < ελνστ. καρνόφυλλον*])
- *Μανώλης* (*Μανόλης* [*< Εμμανουήλ*])
- *μετώπη* [*< παρετυμ. μέτωπο*] (*μετόπη* [*< ελνστ. μετόπη*])
- *μιζοβάρβαρος* (*μειζοβάρβαρος* [*< μείζη < μείγνυμι + βάρβαρος*])
- *μοτοσυκλέτα* (*μοτοσικλέτα* [*< γαλλ. motocyclette*])
- *μπύρα* (*μπίρα* [*< γερμ. bier μέσω ιταλ. bira*])
- *ξενιτιά* (*ξενιτιά* [*< αρχ. ξηνητιά, απλοπ. αναλ. με το βαθεία – βαθιά*])
- *ζύγκι* (*ζίγκι* [*< λατ. axungia*])
- *ζύδι* (*ζίδι* [*< ελνστ. όζίδιον < αρχ. όζος*])
- *ζώβεργα* (*ζόβεργα* [*< μσν. ζόβεργον < ιζόβεργον*])
- *οζνά* (*οζιά* [*< μσν. οζιά < ελνστ. όζέα < αρχ. όζά*])
- *ορκομωσία* (*ορκωμοσία* [*< όρκος + όμοσα (< αρχ. όμνυμι)*])
- *παγόνι* (*παγόνι* < μσν. παγόνι < ιταλ. ragonne ή < παόνιον λατ. rano])
- *παλληκάρι* (*παλικάρι* [*< αρχ. πάλλαξ/πάλληξ, απλογρ. λόγω αδιαφάνειας με την αρχ.)*])
- *πάρτυ* (*πάρτι* [*< αγγλ. party*])
- *περηφάνεια* [*< παρετυμ. υπερηφάνεια (περηφάνια [< περήφανος])*]
- *πηγαιμός* (*πηγεμός* [*< πηγ- + παραγ. επίθημα -εμός*])
- *πηγούνι* (*πιγούνι* [*< αρχ. πώγων, απλοπ. δε μαρτυρ. το η*])

- γίτσες (γείτσες [< υγείτσα])
- γιωτ (γιωτ [< αγγλ. yacht])
- γκιώνης (γκιόνης [< αλβ. gjion])
- γρίππη (γρίπη [< γαλλ. grippe])
- διαχείριση [< παρτυμ. επιχείρηση < επιχειρώ] (διαχείριση [< διαχειρίζομαι])
- διευκρίνιση [< αρχ. διευκρινώ, είναι όμως σε αχρησία] (διευκρίνιση [< διευκρινίζω])
- δίκανο (δίκαννο [< λογ. δίκ + κάννη])
- δικλείδα (δικλίδα [< αρχ. δικλίκ < δίκ + κλίνω])
- δίκωχο (δίκωχο [< αρχ. δίκ + κόχη])
- διόροφο (διώροφο [< το ο μετατρέπεται σε ω γιατί η λέξη όροφος λειτουργεί ως δεύτερο συνθετικό])
- διόσμος (δύσμος [< αρχ. ήδύσμος])
- δολλάριο (δολάριο [< αγγλ. dollar])
- δοσίλογος (δωσίλογος [< δωσ- < αρχ. δίδωμι + λόγος])
- εγχείριση [< σπαν. εγχειρώ] (εγχείριση [< εγχειρίζω])
- εισητήριο (εισιτήριο [< αρχ. είσιτήριος < είσειμι])
- ελιζήριο (ελιζήριο [αντδ. < αραβ. al iksir, γαλλ. élixir < ελνστ. ζηρίον])
- έλκυθρο (έλκηθρο [< αρχ. έλκηθρον < έλκω])
- πηλίκιο [< παρτυμ. πηλίκο] (πηλήκιο [< αρχ. πήληξ])
- πηρούνι (πιρούνι [< ελνστ. περόνιον])
- πορτραίτο (πορτρέτο [< γαλλ. portrait])
- πόρωση (πώρωση < αρχ. πώρωσις < πωρόω)
- πρίγκηπας (πρίγκιπας [< λατ. princeps])
- προάστειο (προάστιο [< αρχ. προάστιον])
- προσελήνωση (προσσελήνωση [< προς + σελήνη])
- πυλωτή [< παρτυμ. πύλη] /πιλωτή (πιοτή [< γαλλ. pilotis])
- πυτιρίδα (πιτυρίδα [< αρχ. πίτυρον])
- ρεβύθι (ρεβίθι [< αρχ. έρέβινθος])
- ρέγγα (ρέγκα [< ιταλ. renga])
- ρόγα (ρώγα [< αρχ. ρωξ/ραξ, ρωγός/ραγός])
- σίτα (σήτα [< αρχ. σήθω])
- σολωμός (σολομός [< λατ. salmo])
- σπαγγέτι (σπαγκέτι [< ιταλ. spaghetti, spaghetti])
- σπάγγος (σπάγκος [< ιταλ. spago])
- σπόρα (σπείρα [< αρχ. σπεῖρα])
- σταύλος (στάβλος [< λατ. stabulum])

- (τα) *Επιφάνεια* (*Επιφάνια* [< ελνστ. ε-πιφάνια])
- *ερημοκλήσι* (*ερημοκλήσι* [< έρημος + κλησ- < εκ-κλησία])
- *εταιρία* (*εταιρεία* [< αρχ. έταιρεία])
- *Ευριδίκη* (*Ευρυδίκη* [< εύρύς + δίκη])
- *Ευρυπίδης* (*Ευριπίδης* [< εύ + ριπή])
- *ζαβωμάρα* (*ζαβομάρα* [< ζαβ- (ζαβός) + -ομάρα])
- *ζαφίρι* (*ζαφείρι* [< μσν. ζαφείριν])
- *ζήλεια* (*ζήλια* [< μσν. ζήλια < αρχ. ζηλώ])
- *ισχυαλγία* (*ισχιαλγία* [< ισχίο < αρχ. ισχίον + άλγος])
- *καθίκι* (*καθοίκι* [< μσν. καθοίκι < αρχ. φρ. κατ' οίκον])
- *κακαβιά* (*κακκαβιά* [< αρχ. κακκάβη])
- *καμαρότος* (*καμαρότος* [αντδ. < ιταλ. camaroto < λατ. camera/camara < αρχ. καμάρα])
- *κανέλλα/κανέλα* (*κανέλα* [< λατ. canella < αρχ. κάννα/κάννη])
- *κάπαρη* (*κάππαρη* [< αρχ. κάππαρις])
- *καυγιάς* (*καβγιάς* [< τουρκ. kanğa])
- *καϋμός* (*καημός* [< συνοπτ. θ. κα-ηκ- < καίω])
- *καψώνι* (*καψόνι* [< συνοπτ. θ. -καψ- <
- *σίβια* (*στοίβια* [< ελνστ. στοιβάζω])
- *στραβομάρα* (*στραβωμάρα* [< στράβωμα < στραβώνω])
- *στρίγγλα* [< μσν. στρίγλα < αρχ. τρίγλη] (*στρίγκλα* [αντδ. < λατ. *strigula < strix < ελνστ. στρίγξ < μσν. στρίγλος])
- *στυλ* (*στιλ* [< γαλλ. style < λατ. stilus])
- *στυλιάρι* (*στειλιάρι* [< αρχ. στείλεόν/στειλειόν])
- *στυλό* (*στιλό* [< γαλλ. stylo < stylographe])
- *συμπόνοια* (*συμπόνια* [< συμπονώ + -ια])
- *συνάφι* (*σινάφι* [< τουρκ. esnaf])
- *συνδαιτημόνας* (*συνδαιτυμόνας* [< αρχ. συνδαιτυμών])
- *συντριβάνι* (*σιντριβάνι* [< τουρκ. şadıran])
- *συννυφάδα* (*συννυφάδα* [< συν + νύφ(η) + -άδα])
- *σωβινισμός* (*σοβνισμός* [< γαλλ. chauvinisme])
- *τάληρο* (*τάλιρο* [< ιταλ. talaro ή tallero μέσω γερμ. Taler < Joachim-staler])
- *τόννος* (*τόνος* [αντδ. < ιταλ. tonno < λατ. tunnus/thynnus < αρχ. θύννος])
- *τραίνο* (*τρένο* [< ιταλ. treno < αγγλ. & γαλλ. train])
- *υπερεαλισμός* (*υπερρεαλισμός* [< υπέρ + ρεαλισμός])
- *υπερωκεάνειο* (*υπερωκεάνιο* [< ελνστ.

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>καίω +</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ κίμινο (κύμινο [<i>< αρχ. κύμινον</i>]) ➤ κλωτσιά (κλωτσιά [<i>< ιταλ. calcio</i>]) ➤ κόκκαλο (κόκαλο [<i>< μσν. κόκκαλον < αρχ. κόκκαλος, απλογρ. λόγω αδιαφάνειας με την αρχ.</i>]) ➤ κολώνα (κολόνα [<i>< ιταλ. colonna</i>]) ➤ κομάρα (κομμάρα <i>< κομμένος < κόβω</i>) ➤ κόμισσα (κόμησσα [<i>< κόμης, γεν. κόμητος</i>]) ➤ κομμουνισμός (κομμουνισμός [<i>< γαλλ. communism</i>]) ➤ κορώνα (κορόνα [<i>αντδ. < ιταλ. corona < λατ. corona < αρχ. κορώνη</i>]) ➤ κουκίδα (κουκίδα <i>< αρχ. κοκκίς, κοκκίδος < κόκκος</i>]) ➤ κρεβάτι (κρεβάτι [<i>< μσν. κρεβάτιον < ελνστ. κραβ(β)άτιον, διπλή γραφή, άρα επιλ. η απλουστ.</i>]) ➤ λιθρίνι (λυθρίνι [<i>< αρχ. έρυθρίνος</i>]) ➤ λόγγος (λόγκος [<i>< σλαβ. lo(n)gŭ</i>]) ➤ λογίδριο (λογύδριο [<i>< λόγος + -ύδριο</i>]) | <p>ύπερωκεάνιος])</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ υπονονούμενο (υπονοούμενο [<i>< υπό + νοούμενο</i>]) ➤ φάκελλος (φάκελος [<i>< αρχ. φάκελος</i>]) ➤ φλίδα (φλοίδα [<i>< φλοίδι < αρχ. φλοιός < φλέω</i>]) ➤ φλυτζάνι (φλιτζάνι [<i>< τουρκ. filcan</i>]) ➤ φυντάνι (φιντάνι [<i>< τουρκ. fidan</i>]) ➤ φυστίκι (φιστίκι [<i>αντδ. < τουρκ. fistik < αρχ. πιστάκιον < πιστάκη</i>]) ➤ φυτίλι (φιτίλι [<i>αντδ. < τουρκ. fitil < αραβ. fatil < αρχ. πτίλιον < πτίλον</i>]) ➤ χάνος (χάννος [<i>< αρχ. χάννος</i>]) ➤ χατήρι (χατίρι [<i>< τουρκ. hatir</i>]) ➤ χνότο (χνότο [<i>< αρχ. αχνότης < αχνός</i>]) ➤ Χρήστος (Χρίστος [<i>< Χριστός</i>]) ➤ χρυσορυχείο (χρυσωρυχείο [<i>< χρυσός + ορυχείο, το ο τρέπεται σε ω</i>]) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

4.2.2 ΕΠΙΘΕΤΑ⁴⁹

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ αγιορίτικος (αγιορείτικος [<i>< Αγιορείτης</i>]) ➤ αλητήριος [<i>< παρετυμ. αλήτης</i>] (αλιτήριος [<i>< αρχ. άλιτήριος < άλιταίνω</i>]) ➤ αντρίκιος (αντρίκειος [<i>< μσν. άντρίκειος < αρχ. άνδρικός με -ειος</i>]) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ καμμένος (καμένος [<i>< μτχ. παθ. παρακ. καμένος < καίγομαι < καίω</i>]) ➤ κλασσικός (κλασικός [<i>< γαλλ. classique < λατ. classicus < classis</i>]) ➤ κυβερνόν (κυβερνών⁵⁰ [<i>< μτχ. ενεργ. ενεστ. κυβερνάω -ώ</i>]) κόμμα |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

⁴⁹ Καταχωρίζονται και οι κλιτές μετοχές.

⁵⁰ Για περισσότερα βλ. 2^ο & 3^ο κεφ. Γλωσσοφιλολογικά, Δ': Μελετήματα για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. (Νάκας, 2006⁴: 20-101)

- κατά το *γυναίκειος*)
- *απωλεσθέντα* (*απολεσθέντα* [*< αρχ. παθ. αόρ. απόλλυμι*])
 - *βεβαρυμένος*⁵¹ [*< αρχ. βεβαρυμένος* μππ. του *βαρύνω* με ορθ. απλοπ.] (*βεβαρημένος* [*< αρχ. παθ. μτχ. βεβαρημένος < βαρέω -ώ*])
 - *βραδυνός* [*< παρετυμ. βράδυ*] (*βραδινός* [*< μσν. βραδινός < βράδ(υ) + -ινός*])
 - *βρώμικος* [*παρετυμ. < αρχ. βρώμα < βιβρώσκω*] (*βρόμικος* [*< μσν. βρόμ(α) + -ικος < αρχ. βρομέω -ῶ*])
 - *γυρτός* (*γειρτός* [*< θ. αόρ. -γειρ- < γέρνω*])
 - *εκτιμώμενος* [*< παρετυμ. μτχ. -όμενος*] (*εκτιμώμενος* [*< εκτιμώμαι < αρχ. ἐκτιμῶ*])
 - *ελλειπής* (*ελλιπής* [*< αρχ. ἐλλιπής*])
 - *ελλιποβαρής* (*λιποβαρής* [*< λιπο- + βάρ(ος) -ής*])
 - *έννατος* [*< παρετυμ. εννιά*] (*ένατος* [*< αρχ. ἔνατος*])
 - *εξόφθαλμος* (*εξόφθαλμος* [*< αρχ. ἐξόφθαλμος*])
 - (*του*) *ευρέως* (*ευρέος* [*< ευρύς, γεν. ευρέος*])
 - *μικτός* (*μεικτός* [*< αρχ. μεικτός < μ(ε)ίγνυμι*])
 - *μουγκός* (*μουγγός* [*< ελνστ. μογγός*])
 - *νηστήσιμος* (*νησιτίσιμος* [*< ελνστ. νήσιτιμος*])
 - *ξιπόλητος* (*ξυπόλητος* [*< μσν. ξυπόλυτος < εξυπόλυτος < αρχ. ἔξ + ὑπολύω*])
 - *ξυπασμένος* (*ξιπασμένος* [*< μσν. ξυπάζω, -ομαι < ἐκ- αρχ. συσπῶ, αδιαφανής* σχέση με την αρχ. λ.])
 - *παλινοστούντες* (*παλιννοστούντες* [*< μτχ. ενεργ. ενεστ. του ρ. παλιννοστώ < αρχ. πάλιν + νόστος*])
 - *πανώδετος* [*< παρετυμ. πάνω*] (*πανόδετος* [*< παν(ί) -ο- + δέ(νω) -τος*])
 - *πυρόξανθος* (*πυρρόξανθος* [*< ελνστ. πυρρόξανθος < πυρρός*])
 - *τηγανιτός* [*< παρετυμ. τηγανίζω*] (*τηγανητός* [*< ελνστ. *τηγανητός, τηγανητόν*])
 - *χλομός* (*χλωμός* [*< μσν. χλομός < φλομός, παρετυμ. χλωρός*])
 - *καμμένος* (*καμένος* [*< μτχ. παθ. παρακ. καμένος < καίγομαι < καίω*])

4.2.3 ΡΗΜΑΤΑ

⁵¹ Κατά το ΛΚΝ. Ωστόσο, το Ετυμολογικό λεξικό Μπαμπινιώτη θεωρεί και τις δύο γραφές ορθές, υιοθετώντας το διπλό μ, όπως και στα αρχαία, *βεβαρυμένος*. Όμως η σχολική Γραμματική υιοθετεί τη γραφή με η και αυτή πρέπει να ακολουθείται στο σχολείο τουλάχιστον.

- ακολουθείστε⁵² [< β' πληθ. ενεστ. ακολουθείστε < ακολουθούμαι] (ακολουθήστε [< προστ. ακολουθώ < αρχ. ἀκολουθῶ])
- αμοίβω [< θ. ουσιαστ. < αρχ. ἀμοιβή] (αμείβω [< θ. ρημ. < αρχ. ἀμείβω])
- αντικρίζω [< παρετυμ. αντίκρυ] (αντικρίζω [< αντίκρυ] -ίζω])
- ας το [< παρετυμ. ας πάμε] (άσ' το [< β' ενικ. συνοπτ. προστ. αφήνω])
- αυγατίζω [< παρετυμ. αυγό] (αβγατίζω [< μσν. αβγατίζω < εβγατίζω < ελνστ. ἐκβατός < εκβαίνω])
- γανγίζω (γαβγίζω [μσν. γαβγίζω < γαβ γαβ, ηχομμ. λ])
- γλυστράω (γλιστράω [< μσν. γλιστρώ < *εκλιστρώ < αρχ. ἐκ + λίστρον])
- γλυτώνω (γλιτώνω [< μσν. γλυτώνω < εγλυτώνω < εκλυτώνω < ελνστ. ἔκλυτος, αδιαφανής σχέση με την αρχαία λ.])
- γλύφω [< παρετυμ. γλυπτός] (γλείφω [< μσν. γλείφω < αρχ. λείχω])
- εγγνώμαστε [< παρετυμ. εγγνώμεθα] (εγγνώμαστε [< α' πληθ. ενεστ. παθ. εγγνώμαι < αρχ. ἐγγυῶ, -ῶμαι])
- (να) ειδωθούμε (ιδωθούμε [< α' πληθ. συνοπτ. υποτακτ. βλέπομαι < βλέπω < αρχ. βλέπω])
- (να τα) εκατοστήσεις [< παρετυμ.
- λειώνω (λιώνω [< μσν. λιώνω < ελνστ. λειῶ < λείος -ώνω, αδιαφανής σχέση με την αρχ. λ.])
- λυντσάρω (λιντσάρω [< αγγλ. lynch < Lynch + -άρω ή ιταλ. linciar(e) -ω])
- μετανιτώνω (μετανιώνω [< μετάνοι(α) -ώνω, ορθ. απλοπ.])
- νοιώθω (νιώθω [< μσν. νοιώθω < *εννοιώ < αρχ. ἔννοια ή < αρχ. αόρ. ἔνιωσα < ἔγνωσα < (γ)νώθω])
- πλατιάζω (πλατειάζω [< αρχ. πλατειάζω])
- ποικίλει [< παρετυμ. ενεργ. αόρ. ποίκιλα] (ποικίλλει [< αρχ. ποικίλλω])
- σβύνω (σβήνω [< μσν. σβήνω < αρχ. σβέννυμι])
- σταχιολογώ (σταχυολογώ [< ελνστ. σταχυολογῶ])
- στίβω/στειβω (στύβω [< αρχ. στείβω, παρετυμ. αρχ. στύφω])
- συνδιάζω (συνδυάζω [< αρχ. συνδυάζω])
- συνέβει (συνέβη [< γ' ενικ. αόρ. προστ. συμβαίνω])
- ταλανύζω [< παρετυμ. τανύζω] (ταλανί-

⁵² Για αναλυτική κλίση όλων των ρημάτων της NEK βλ. *Τα ρήματα της νέας ελληνικής* (Ιορδανίδου, 1992).

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>*εκατοστώ] (εκατοστίσεις [< εκατοστ(ή) -ίζω])</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ εξόκειλλε (εξόκειλε [< γ' ενικ. ενεργ. αόρ. εξόκειλα < εξοκέλλω < αρχ. ἐξοκέλλω]) ➤ εξωφθήθηκε [< παρετυμ. εξωφλήθη] (εξοφλήθηκε [< γ' ενικ. παθ. αόρ. εξοφλούμαι < εξοφλώ < εξ- + αρχ. ὀφλῶ]) ➤ θυμήστε μου (θυμίστε μου [< β' πληθ. συνοπτ. προστ. θύμισα < θυμίζω < μσν. θυμίζω]) ➤ ιδρωκοπάω (ιδροκοπάω/ιδροκοπώ [< μσν. ιδροκοπώ]) ➤ κάθησα [< παρετυμ. αρχ. κάθημαι] (κάθισα [< καθίζω < αρχ. καθίζω]) ➤ κλάφ' τα (κλαύ' τα [< β' ενικ. συνοπτ. προστ. κλαίω < αρχ. κλαίω]), Χαράλαμπε | <p>ζω [< ελνστ. ταλανίζω])</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ τσιλιμπουρδάω/τσιλιμπουρδίζω (τσιλημπουρδάω/τσιλημπουρδίζω [< μσν. τσιληπουρδῶ < αρχ. σιληπουρδῶ]) ➤ υποβάλλω [< υπό- + -βάλλ-, θ. ενεργ. ενεστ. < αρχ. ὑποβάλλω] και υποβάλω [< υπό- + -βαλ-, θ. ενεργ. αόρ. < αρχ. ὑποβάλλω]⁵³ ➤ φαληρίζω [< παρετυμ. Φάληρο] (φαληρίζω [< ιταλ. fallire]) ➤ χρεωκοπώ [< παρετυμ. χρεώνω] (χρεοκοπώ [< ελνστ. χρεοκοπῶ]) ➤ χυμάω (χιμάω [< μσν. *χυμῶ < χουμῶ < αρχ. χύμα, επισφαλής άποψη, άρα απλογραφείται]) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

4.2.4 ΑΚΛΙΤΑ

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ έζη [εφόσον πρόκειται για το αριθμ. < παρετυμ. αρχ. ἔζις] (έξι [< μσν. ἔξι < αρχ. ἔζ με προσθ. του ι]) ➤ εξήμισυ/εξήμισι (εξίμισι [< ἔξι + -μισι]) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ ωτοστόπ (οτοστόπ [< γαλλ. auto-stop]) ➤ ωχ (οχ [ηχομιμ.]) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

4.2.5 ΦΡΑΣΕΙΣ

⁵³ Αυτά τα δύο λήμματα, προφανώς, δεν είναι λανθασμένα, όμως οι χρήστες πολύ συχνά, θέλοντας να χρησιμοποιήσουν το συνοπτικό ποιόν ενεργείας, γράφουν τη λέξη με λλ, δηλαδή εν αγνοία τους χρησιμοποιούν λανθασμένα το εξακολουθητικό. Όμως αν αντικαταστήσουν τη λέξη αυτή με κάποια άλλη συνώνυμη θα διαπιστωθεί το λάθος, π.χ. υποβάλλετε [καταθέτετε] την αίτηση & υποβάλετε [καταθέστε] την αίτηση. Οι Μαγουλά & Κατσούδα (2011: 279-280) σημειώνουν ότι μία αιτία αυτού του λάθους είναι και η γραφοφωνημική αναντιστοιχία. Παρόμοια: εισάγετε και εισαγάγετε. Στην εν λόγω κατηγορία εμπίπτουν και τα ποικίλλω, σφάλλω, ψάλλω.

- *εν πάσει περιπτώσει* (*εν πάση περιπτώσει*⁵⁴ [*< αρχ. δοτ. έν πάση περιπτώσει*])
- *επί πτυχίο* (*επί πτυχίω* [*< αρχ. δοτ. επί + πτυχίω*])
- *Κύριος είδε* (*Κύριος οίδε* [*< αρχ. οΐδα*])
- *πολύ* [*< παρετυμ. επιρ. πολύ*] *αγάπη* (*πολλή αγάπη* [*< θηλ. επιθ. πολύς, πολλή, πολύ*])
- *πόσο μάλλον* (*πόσω μάλλον* [*< αρχ. δοτ. πόσω*])
- *πόσο χρόνων* (*πόσω χρόνων* [*< πόσων χρόνων, με αποβολή του ν*])

4.2.6 ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

- *καμμία* (*καμία* [*< μσν. καμία*])

Κλείνοντας αυτό το υποκεφάλαιο πρέπει να σημειωθεί ότι τα λάθη που αναφέρθηκαν προηγούμενα αφορούν την ιστορική αρχή, π.χ. *λυθρίνι* από το αρχ. *έρυθρίνος* ή *ανιψιός* από το αρχ. *άνεψιός* και τη γραφή των δάνειων λέξεων, π.χ. *πάρτι* με *ι* και όχι με *υ*. Επιπρόσθετα, κάποια από τα λάθη οφείλονται σε άγνοια των κανόνων της σχολικής Γραμματικής, π.χ. *ανεξιθρησκία* και όχι **ανεξιθρησκεία*, διότι παράγεται από το ουσιαστικό *ανεξιθρησκος* και όχι από τον αμαρτύρητο τύπο **ανεξηθρησκεύω*. Όσον αφορά τα λάθη στη γραφή των δανείων (και ιδίως των άκλιτων), τα λάθη στις λέξεις που ακολουθούν κάποιο κανόνα και τις περιπτώσεις των λαθών στο ποιόν ενεργείας του ρήματος, π.χ. **υποβάλλω την αίτηση*, θεωρούμε ότι η ευθύνη έγκειται σε μη διδασκαλία τους από τη δωδεκάχρονη εκπαίδευση των χρηστών της ελληνικής ή ακόμα και στην ελλιπή καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού (βλ. § 5.1, κεφ. 8 & 9). Ακόμα, τα λάθη των ρημάτων σε *-λλω* οφείλονται στην ελλιπή κατάκτηση της μορφολογικής επίγνωσης από τους μαθητές (Μαγουλά & Κατσούδα, 2011: 281). Τέλος, τα λάθη των χρηστών που αφορούν τις λέξεις που ακολουθούν την αρχή της απλούστερης γραφής, π.χ. *γλιτώνω* και όχι *γλυτώνω* (βλ. Ιορδανίδου, 2014: 282-283) οφείλονται σε πιθανή λαθεμένη διδασκαλία τους από το σχολείο.

Με μία αναζήτηση αυτών των παραδειγμάτων στη μηχανή αναζήτησης *Google* βρίσκουμε ότι το *ανεξηθρησκεία* έχει 17.200 εμφανίσεις, το *ανεξιθρησκία* 22.700, το *πάρτι* 2.650.000, το *πάρτι* 5.990.000 (άκλιτο δάνειο), η *μπύρα* 1.820.000 και η *μπίρα* 411.000 (κλιτό δάνειο), το *γλυτώνω* 27.400 και τέλος το *γλιτώνω* 26.800. Από τα παραδείγματα αυτά βλέπουμε ότι επικρατεί μία σύγχυση από πλευράς χρηστών όσον

⁵⁴ Για τις λόγιες φράσεις βλ. περισσότερα στο *Λεξικό λόγιων εκφράσεων της σύγχρονης ελληνικής* (Ιορδανίδου, 2001).

αφορά τη σωστή γραφή και μπορούμε να συμφωνήσουμε με την Ιορδανίδου (2014: 286), που υποστηρίζει ότι «η ορθογραφία από πλευράς χρηστών [Διαδικτύου] δεν ακολουθεί συγκεκριμένα κριτήρια». Επίσης, κάτι ανάλογο επιβεβαιώθηκε και από την εκτενή έρευνα του υποφαινόμενου στο Διαδίκτυο για την *Πτυχιακή εργασία* του στις αποκλίσεις – και βέβαια αυτός ο ισχυρισμός δεν αφορά μόνο τις ορθογραφικές αποκλίσεις.

4.3 ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΠΟΙΚΙΛΙΑ

Με τον όρο «ποικιλία» είναι δυνατόν να εκφραστεί το πλήθος των διαφορετικών μορφών που μπορεί να πάρει κάτι. Εν προκειμένω με τον όρο *ορθογραφική ποικιλία* αναφερόμαστε στους ελεύθερα εναλλασσόμενους ορθογραφικά τύπους. Όπως γράφτηκε προηγούμενα, η ορθογραφία είναι από τη φύση της τυποποιημένη, καθορισμένη δηλαδή άπαξ από τη σχολική Γραμματική. Πολλές φορές οι γλωσσολόγοι έρχονται αντιμέτωποι με ένα δίλημμα, αν θα αποδεχτούν *απαρέγκλιτα* τον κανονιστικό και τυποποιημένο χαρακτήρα της ορθογραφίας ή αν θα ανεχτούν, έως ένα βαθμό, τις ορθογραφικές ποικιλίες που εμφανίζει η νεοελληνική. Εάν κάποιος θεωρεί ότι ο προηγούμενος ισχυρισμός δεν υφίσταται, απλά εθελotuφλεί, αρνούμενος να αποδεχτεί την πραγματικότητα (βλ. και Παπαναστασίου, 2008: 217).

Κάποιες φορές η ετυμολογία κάποιων λέξεων αμφισβητείται ή δίσταται. Η επιλογή της ορθογραφίας σε κάθε ιστορική περίοδο ποικίλλει ανάλογα με την κατάσταση που βρίσκονται «οι ετυμολογικές σπουδές». Για παράδειγμα, η λέξη *μοιρολογώ* (< *μοίρα*) σε παλιότερες περιόδους της ελληνικής είχε ετυμολογηθεί από το *μύρο* και ορθογραφούνταν *μυρολογώ*. Ακόμα, στην περίπτωση της λέξης *κτίριο*⁵⁵ και *κτήριο* έχουμε την επαλήθευση του προηγούμενου ισχυρισμού, αλλά επίσης και την επίδραση της παρετυμολογίας, καθώς η γραφή με *ι* παρετυμολογήθηκε από το *κτίζω*, ενώ η γραφή με *η* είναι η ετυμολογικώς ορθή < αρχ. *οίκητήριον*. Τέλος, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που μία λέξη έχει καθιερωθεί λανθασμένα από ετυμολογική άποψη και βρίσκεται σε χρήση, π.χ. *αυγό* και *αβγό* (Παπαναστασίου, 2008: 217-218).

Παρακάτω παρατίθενται οι λέξεις που ποικίλλουν ως προς την ορθογραφία τους και γίνονται αποδεκτές και οι δύο τους γραφές (Ιορδανίδου, 2013, 2014: 285-286):

⁵⁵ Η Ακαδημία Αθηνών το 1933 υποστήριξε την παρετυμολογημένη γραφή, επειδή ήταν η πιο δεδομένη (Μωυσιάδης & Κατσούδα, 2015: 355).

- ✘ *αβγό* και *αυγό* (η σχολική ορθογραφία δέχεται τον τύπο με *υ*, οπότε στο σχολείο πρέπει να ακολουθηθεί αυτή⁵⁶),
- ✘ *άνθιση* και *άνθηση* (*άνθηση/άνθιση λουλουδιών*, αλλά *άνθηση γραμμάτων και τεχνών*)
- ✘ *αυτί* και *αφτί* (η σχολική ορθογραφία δέχεται τον τύπο με *υ*, οπότε στο σχολείο πρέπει να ακολουθηθεί αυτή),
- ✘ *δυσφήμιση* και *δυσφήμιση* [*< δυσφημώ* (παλιότερος τύπος) και *δυσφημίζω* (νεότερος τύπος)]
- ✘ *έρρεε* και *έρεε* (η επιλογή της κάθε γραφής εξαρτάται από τον χρήστη, καθώς με *ρρ* θα γραφτεί τηρώντας την ιστορική αρχή, ενώ με *ρ* γράφεται βάσει του νεοελληνικού σχηματισμού)
- ✘ *εφορία* [*< έφορος* (π.χ. *οικονομική εφορία*)] και *εφορεία* [*< εφορεύω* (π.χ. *εφορεία βυζαντινών αρχαιοτήτων*)]
- ✘ *καινούργιος* και *καινούριος* (η σχολική ορθογραφία δέχεται τον τύπο χωρίς *γ*, οπότε στο σχολείο πρέπει να ακολουθηθεί αυτή)
- ✘ *κτήριο* και *κτίριο* (η σχολική ορθογραφία δέχεται τον τύπο με *ι*, οπότε στο σχολείο πρέπει να ακολουθηθεί αυτή)
- ✘ *ορθοπαιδικός* και *ορθοπεδικός* (η γαλλική λέξη *orthopédie*, σύμφωνα με την Ιορδανίδου [2013: 132], έχει συσταθεί από τα *ορθός + παις, παιδός* και αφορούσε την πρόληψη και τη θεραπεία των δυσπλασιών στα παιδιά. Αρχικά θεωρήθηκε ότι η λέξη προέκυψε από το λατινικό *pes, pedis* (= πόδι) και για αυτό ορθογραφήθηκε με *ε*. Το ίδιο αποδεκτές είναι και οι δύο γραφές, όμως δεν υπάρχει ουσιαστικός λόγος γραφής με *αι*, διότι σήμερα η σημασία έχει αλλάξει)
- ✘ *συγγνώμη* και *συνώμη* (η λέξη αυτή δεν παρουσιάζει κάποιο ορθογραφικό πρόβλημα. Σύμφωνα με τη Φωνολογία (Μαγουλά, 2010β: 55-56· Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 145, 150), ο έρρινος οδοντικός/φατνιακός φθόγγος [ɲ] τρέπεται σε υπερωικό [ŋ] όταν μετά ακολουθούν τα [k, g, x, ɣ]. Δηλαδή συμβαίνει το φαινόμενο της συνάρθρωσης των φθόγγων ως προς τον τόπο άρθρωσης και η αφομοίωση είναι μερική, παρόλο που η ορθογραφία είναι *γγ* (κάτι που δείχνει ολική αφομοίωση) και συνεπάγεται την προφορά [g]. Η λέξη, λοιπόν, προφέ-

⁵⁶ Αυτό υποστηρίζεται για λόγους συνέπειας, καθώς δεν είναι δυνατόν να ορθογραφούνται αλλιώς οι λέξεις στα σχολικά εγχειρίδια και να γράφονται αλλιώς από τον δάσκαλο της τάξης. Κάτι τέτοιο είναι βέβαιο ότι θα μπερδέψει τα παιδιά (χωρίς λόγο) και είναι αναμενόμενο ότι θα ζητήσουν εξηγήσεις, τις οποίες δεν μπορούν όλοι οι δάσκαλοι να δώσουν αλλά ούτε και όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν.

ρεται [si^hgnomi], [si^hgnomi] και, επειδή δεν υπάρχει αυτόματη ηχηροποίηση, [si^hgnomi]. Οπότε και οι δύο γραφές είναι δεκτές, στο σχολείο όμως θα πρέπει να τηρηθεί η ιστορική γραφή).

Τέλος, θεωρούμε ότι, πέραν των προηγούμενων γραφών, δεν είναι δυνατόν να γίνουν αποδεκτές γραφές όπως *βεγγέρα*, *βωζίτης*, *καμηλό*, *λαίδη*, *κομμουνισμός*⁵⁷ (γίνεται αποδεκτός μόνο στον τίτλο του Κ.Κ.Ε.), *μέγγενη*, *ουγγιά* και *ρέγγα* (βλ. και *Εισαγωγή* του *ΑΛΝΕ*, 2002).



⁵⁷ Και τα παράγωγά του.

5. ΔΙΑΦΟΡΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

5.1 ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Ο *εγγραμματισμός* είναι μία έννοια που έκανε την εμφάνισή της τα τελευταία χρόνια στη σχολική πραγματικότητα. Υπάρχει μια στενή σύνδεση του εγγραμματισμού με την ανάπτυξη της γλώσσας, της σκέψης, της γνώσης κτλ. και γι' αυτό θεωρήθηκε ότι η παρούσα εργασία θα έπρεπε να κάνει νύξη σ' αυτό το ζήτημα, καθώς η ορθογραφία είναι μία ικανότητα που σχετίζεται άμεσα με τη γλώσσα και τις μεταγλωσσικές ικανότητες των μαθητών.

Η διεθνής βιβλιογραφία ονομάζει τον όρο που πραγματευόμαστε *literacy*. Για τα ελληνικά δεδομένα έχουν προταθεί τρεις όροι: *αλφαριθμητισμός* (πβ. Χατζηγεωργίου, 2006 στο Ματσαγγούρας, 2007: 19), *γραμματισμός* (πβ. Παπούλια-Τζελέπη, 2000 στο Ματσαγγούρας, 2007: 19) και *εγγραμματισμός* (πβ. Τσελφές, 2004 στο Ματσαγγούρας, 2007: 19).

Οι γλωσσολόγοι-υποστηρικτές της επικοινωνιακής προσέγγισης θεώρησαν ότι είναι αναγκαίο οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να επιλέγουν την κατάλληλη από λειτουργική άποψη περίσταση επικοινωνίας, στρέφοντας ουσιαστικά την προσοχή τους οι επιστήμονες από τη γλωσσική ικανότητα στην επικοινωνιακή (Ματσαγγούρας, 2007: 21).

Ο εγγραμματισμός θα μπορούσε να οριστεί ως μία ικανότητα κάποιου να χρησιμοποιεί μεταγλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά και γνώσεις, με ευελιξία και δημιουργικότητα πάντα με βάση την κατάλληλη περίσταση επικοινωνίας. Ειδικότερα στην εκπαίδευση κάνουμε λόγο για τον *σχολικό εγγραμματισμό*, δηλαδή «την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν διαφορετικά είδη κειμένων του εκπαιδευτικού υλικού και μέσα από τη διαδικασία (α) αποκωδικοποίησης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης σχολικών κειμένων και (β) της παραγωγής μαθητικών κειμένων ποικίλων ειδών και τύπων να οικοδομούν τη σχολική γνώση» (Ματσαγγούρας, 2007: 22, 24-25).

Σήμερα, οι δάσκαλοι όλων των βαθμίδων θεωρούν τον εγγραμματισμό ως μία προτεραιότητα εκ των ων ουκ άνευ, γιατί οι μαθητές μέσω αυτού θα κατανοήσουν τους «γλωσσικούς κώδικες και τις νόρμες» που αξιοποιούνται από διάφορους επιστη-

μονικούς κλάδους, ώστε να εκφράσουν τον επιστημονικό λόγο. Ο εγγραμματισμός, μεταξύ άλλων, είναι οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων – όχι μόνο του γλωσσικού. Ακόμα, προάγει την αυτονομία στη μάθηση από πλευράς των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2007: 25-26), κάτι που είναι πολύ σημαντικό, γιατί η διαδικασία της μάθησης δε σταματάει ποτέ, όπως υποστήριζε και ο Σόλωνας «γηράσκω αεί διδασκόμενος», γίνεται διά βίου και αυτός θα πρέπει να είναι ο απώτερος στόχος των δασκάλων, δηλαδή το να διδάξουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και όχι πώς να αποστηθίζουν στείρες γνώσεις, ώστε τελικά το παιδί να κατορθώσει να γίνει ένας σκεπτόμενος ενήλικας.

Φτάνοντας και στην ορθογραφία, κάποιο εγγράμματο μέλος της κοινωνίας μπορεί να επιλέξει να εφαρμόσει ή να μην εφαρμόσει τις ορθογραφικές ρυθμίσεις της σχολικής Γραμματικής για να επιτύχει συγκεκριμένους σκοπούς, π.χ. προσωπικούς, επικοινωνιακούς, επιστημονικούς κτλ. Ο συμβιβασμός του εκάστοτε γράφοντος με τις συμβάσεις της σχολικής ορθογραφίας έχει ως στόχο, εκτός των άλλων, την ένταξή του στο σύνολο των εγγραμμάτων και των κοινωνικά ανώτερων χρηστών της γλώσσας, καθώς η ορθογραφία αποτελεί «δείκτη εγγραμματισμού» και μπορεί να τύχει κοινωνικής και ακαδημαϊκής καταξίωσης (Γκότοβος, 1992: 11· Τζωρτζάτου κ.ά., 2015: 1126).

Το παιδί πρέπει να κατανοήσει ότι, όταν γράφει ένα επίσημο κείμενο και ο αποδέκτης είναι κάποιο επίσημο πρόσωπο, δεν μπορεί να μη χειρίζεται με ακρίβεια τις ορθογραφικές συμβάσεις, διότι θα διατρέχει τον κίνδυνο ο δέκτης να σχηματίσει αρνητική στάση απέναντί του, που ενδέχεται να είναι και κάποια μορφή υποβιβασμού του (Γκότοβος, 1992: 11). Για να αποκτήσει αυτή την ικανότητα το παιδί μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι απαραίτητη η διδασκαλία της γλώσσας από την επικοινωνιακή και λειτουργική της προοπτική, όπως επίσης και μέσω της ανάπτυξης του εγγραμματισμού από τους μαθητές.

Θεωρούμε ότι ένα παιδί που θα έχει αναπτύξει τέτοιες μεταγλωσσικές δεξιότητες θα μπορεί να επιλέγει ευκολότερα την ορθή γραφημική αναπαράσταση μιας λέξης και να περιορίσει σε σημαντικό βαθμό τα λάθη του, καθώς θα θέτει ως κριτήριο της ορθογραφίας την κριτική του σκέψη και όχι την οπτική ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης, κάτι που γίνεται συχνά από πολλούς πβ. Ξυδόπουλος, Αρχάκης, & Τζωρτζάτου (2014). Με τον όρο *ορθογραφική αναπαράσταση* εννοούμε «μία δομή με πολλές διαστάσεις», δηλαδή μία δομή που περιέχει πληροφορίες για τη μορφολογία και τις

συλλαβές της λέξης, τη φωνητική και συμφωνική της σύνθεση και την παρουσία ή μη διπλών γραμμμάτων (Bonin, 2012: 96-97).

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ο μαθητής να γνωρίζει τον λόγο που μία λέξη ορθογραφείται με έναν συγκεκριμένο τρόπο, π.χ. με το σύμπλεγμα γγ ή με τον συνδυασμό αυ/ευ (γιατί ετυμολογείται από κάποια αρχαία λέξη). Μόνο έτσι κάποιος μπορεί να μάθει την ορθογραφία της κοινής νέας ελληνικής και όχι με την αποστήθιση κάποιων ορθογραφήσεων και αναλογική εφαρμογή αυτών σε κάθε λέξη κατά το δοκούν.

Επιπλέον, κρίνεται αποτελεσματικότερο ο μαθητής να εντοπίζει μόνο του τα ορθογραφικά λάθη που κάνει στον γραπτό του λόγο, άλλωστε τη φιλοσοφία αυτή ακολουθούν και οι πίνακες αυτοδιόρθωσης που έχουν εισαχθεί στα βιβλία της Γλώσσας στην Ε' και Στ' Δημοτικού. Από τους Διακογιώργη, Μπαρή και Βαλμά (2005: 568) υποστηρίζεται ότι η ορθογραφημένη γραφή αποτελεί μία από τις πιο βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, αυτή της γραφής. Επίσης, έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι όσοι είναι καλοί στην ορθογραφία μπορούν να εκφραστούν σε ικανοποιητικότερο επίπεδο απ' ό,τι άλλοι που δεν είναι καλοί σ' αυτόν τον τομέα (Διακογιώργη, Μπαρή, & Βαλμάς, 2005: 568).

5.2 ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ο όρος *μεταγλώσσα* αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού ήδη από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Το άτομο που έχει κατακτήσει τις μεταγλωσσικές ικανότητες μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει υψηλό επίπεδο «αφαιρετικότητας και συνειδητότητας». Με τον όρο *μεταγλωσσικές δεξιότητες ή ικανότητες* εννοείται η συνειδητή γνώση της γλώσσας που ο χρήστης μιλάει και δεν αφορά την επικοινωνιακή της διάσταση, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο κάποιος χειρίζεται τον λόγο για να επιτύχει την επικοινωνία με τους άλλους (Ζέρβα, 2016: 25· Καρατζάς, 2005: 117· Μουζάκη, 2010: 31).

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες είναι τμήμα των μεταγνωστικών ικανοτήτων του ατόμου. Αποτέλεσαν πεδίο προβληματισμού για τους γλωσσολόγους, τους ψυχολογολόγους και τους γνωστικούς ψυχολόγους, οι οποίοι προσπάθησαν να τις ορίσουν καταλήγοντας σε δύο τάσεις. Η πρώτη ορίζει τη μεταγλώσσα ως τη γνώση για τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες της γλώσσας και διακρίνουν τη γλωσσική ικανότη-

τα⁵⁸ (πρωτογενής γνώση) από τη μεταγλωσσική δεξιότητα, δηλαδή την επίγνωση του ατόμου για ό,τι γνωρίζει και συνάμα μπορεί να περιγράψει τη δομή, τη λειτουργία και τη χρήση της γλώσσας (Ζέρβα, 2016: 25· Μαγουλά, 2010α: 52· Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009: 941).

Η δεύτερη τάση υποστηρίζει ότι η μεταγλώσσα σχετίζεται με τον χειρισμό και τον έλεγχο της γλώσσας κατά την κατανόηση και την παραγωγή λόγου. Όσοι τάσσονται με αυτή την άποψη πιστεύουν ότι η μεταγλώσσα είναι ο σκόπιμος έλεγχος που κάνει το υποκείμενο ενώ επεξεργάζεται τη γλώσσα. Οι νεότερες θεωρήσεις συγχωνεύοντας αυτές τις δύο τάσεις αποδέχονται ότι η μεταγλώσσα περιλαμβάνει: (1) την ικανότητα σκέψης για τη γλώσσα, (2) τον χειρισμό της δομής της και (3) τον έλεγχο και την οργάνωση των ατομικών, νοητικών μηχανισμών της γλωσσικής επεξεργασίας που χρησιμοποιούνται στην κατανόηση και την παραγωγή του λόγου (Μαγουλά & Κατσούδα, 2011: 280· Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009: 942).

Οι εν λόγω δεξιότητες μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες όπως ακριβώς και οι τομείς της επιστήμης της γλωσσολογίας, δηλαδή στις μεταφωνολογικές, μεταμορφολογικές, μετασυντακτικές, μετασημασιολογικές, μεταπραγματολογικές και μετακειμενικές (Ζέρβα, 2016: 25-26). Διαφορετικά, οι συγκεκριμένες δεξιότητες μπορούν να αποδοθούν ως επιθετικοί προσδιορισμοί στον όρο *επίγνωση*, που είναι η μετάφραση του αγγλικού *awareness*, δηλαδή φωνολογική, μορφολογική, συντακτική, σημασιολογική και πραγματολογική, κάτι που είναι προτιμητέο, γιατί στον όρο *επίγνωση* περιλαμβάνεται το στοιχείο του «γνωστικού χειρισμού της γλώσσας» (Μαγουλά, 2010α: 52· Μαγουλά & Κατσούδα, 2011: 281· Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009: 942-943).

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες τυγχάνουν της έρευνας και της καλλιέργειας κυρίως στον προφορικό λόγο, καθώς η προφορική είναι η πρωταρχική μορφή της γλώσσας που κατακτά φυσικά ένα παιδί. Μολαταύτα, δε θα πρέπει να παραγκωνίζεται και ο γραπτός λόγος, διότι σε μεταγλωσσικό επίπεδο έχει σημαντική επίδραση. Οι εν λόγω ικανότητες συμβάλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής αλλά και στον τρόπο προσέγγισης των γραπτών κειμένων (Μαγουλά, 2010α: 52-53).

⁵⁸ Δε θα πρέπει να συγχέονται οι όροι *γλωσσική* και *μεταγλωσσική ικανότητα*. Για την ύπαρξη της μεταγλωσσικής είναι προϋπόθεση η ύπαρξη της γλωσσικής, η οποία αφορά τη δύναμη ικανότητα του φυσικού ομιλητή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ορθά από γραμματική άποψη (Μαγουλά, 2010α: 52).

Μία από τις μεταγνωστικές ικανότητες, όπως αναφέρθηκε, είναι και η *γλωσσική επίγνωση*, η οποία πιο συγκεκριμένα ορίζεται ως «η ευαισθησία και ενσυνείδητη επίγνωση του ατόμου για τη φύση της γλώσσας και τον ρόλο της στην ανθρώπινη ζωή». Η καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας σχετίζεται με το γλωσσικό μάθημα, όμως οι γλωσσολόγοι δε συμφωνούν για το αν η γλωσσική γνώση είναι «υπόρρητη» ή «ρητή» (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009: 942· Ξυδόπουλος κ.ά., 2014: 328).

Αυτοί που υποστηρίζουν την υπόρρητη γλωσσική γνώση των μαθητών θεωρούν ότι αυτοί εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη με τη βοήθεια των δασκάλων τους και ωθούνται στην ανακάλυψη της γλώσσας και των μηχανισμών που τη διέπουν μέσω της έξαψης της γλωσσικής τους περιέργειας, χωρίς να γίνεται οποιαδήποτε νύξη σε συγκεκριμένους κανόνες ή χρήση μεταγλωσσικής ορολογίας. Από την άλλη, όσοι πρεσβεύουν τη ρητή γλωσσική επίγνωση υποστηρίζουν τη γνώση των γλωσσικών κανόνων και τη χρήση μεταγλωσσικής ορολογίας. Εν ολίγοις, πιστεύουν ότι ο διδασκόμενος πρέπει να είναι σε θέση να μιλά για ό,τι γνωρίζει σχετικά με τη γλώσσα, τον τρόπο με τον οποίο τη διδάχθηκε και τελικά το πώς την κατέκτησε (Ξυδόπουλος κ.ά., 2014: 328).

Είναι γεγονός ότι η πληθώρα των ερευνών που έχουν γίνει για τις μεταγλωσσικές ικανότητες αφορούν σε μεγάλο βαθμό τη φωνολογική επίγνωση και αυτό γιατί η συγκεκριμένη δεξιότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατάκτηση της ορθογραφίας και της ανάγνωσης. Μάλιστα, η υψηλή συνάφεια που υφίσταται σ' αυτές τις δύο επιδόσεις (αναγνωστική & ορθογραφική) έχει επανειλημμένως επαληθευτεί από πληθώρα πειραματικών ερευνών (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009: 943· Μουζάκη, 2010: 33).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με υψηλή φωνολογική επίγνωση κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν χαμηλή. Τα ορθογραφικά λάθη, φυσικά, δεν αφορούν αυτά της ιστορικής ορθογραφίας αλλά τα φωνολογικά και τα λάθη τονισμού (Μουζάκη, 2010: 32· Πόρποδας, 2002: 277-278).

Ο όρος *φωνολογική επίγνωση* ή *συνείδηση* ή *ενημερότητα* είναι σχετικά νέος για τα ελληνικά δεδομένα και αποτελεί μετάφραση του αγγλικού «phonological awareness». Η φωνολογική επίγνωση ανήκει στις μεταγλωσσικές ικανότητες και αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να χειρίζεται συνειδητά τα φωνολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων. Είναι μέρος του αναδυόμενου γραμματισμού και δηλώνει ότι το άτομο έχει τη συνείδηση για την ύπαρξη φωνολογικών μερών στον λόγο σε λεξικό επίπεδο. Διαιρείται σε δύο βασικά επίπεδα, τη φωνημική και τη συλλαβική

αλλά και στην επίγνωση των τμημάτων της συλλαβής, που μπορεί να οριστεί μεταξύ της φωνημικής και συλλαβικής δομής (Διακογιώργη κ.ά., 2005: 569· Διαμαντή, 2010: 107-108· Μαγουλά, 2010α: 53· Παντελιάδου, 2001: 151-152· Πόρποδας, 2002: 217-218).

Η *φωνημική επίγνωση* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από «φωνημικά δομικά στοιχεία», όπως επίσης και να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί «τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων», δηλαδή να τα αναλύει και να τα συνθέτει. Στον προηγούμενο ορισμό μπορεί να προστεθεί ότι και η συνειδητοποίηση (από πλευράς του ομιλητή) ότι η κάθε λέξη έχει ένα συγκεκριμένο αριθμό και συνδυασμό φωνημάτων (Μαγουλά, 2010α: 59· Πόρποδας, 2002: 218-219). Η *συλλαβική επίγνωση* αφορά τη δυνατότητα κάποιου να γνωρίζει και να συνειδητοποιεί ότι μια προφορική λέξη αποτελείται από συλλαβές και ταυτόχρονα να είναι ικανός να τις συνθέτει και να τις αναλύει. Τέλος, η *επίγνωση των τμημάτων της συλλαβής* αφορά την ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι η συλλαβή αποτελείται από δύο «δομικά τμήματα», που είναι μεν μεγαλύτερα από τα φωνήματα, αλλά από την άλλη το κάθε δομικό τμήμα αποτελείται από φωνήματα (Πόρποδας, 2002: 219-220).

Η φωνολογική επίγνωση είναι πολύ σημαντική μεταγλωσσική ικανότητα για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας, καθώς αποτελεί το θεμέλιο της φωνογραφημικής αντιστοίχισης. Το έργο της φωνογραφημικής αντιστοίχισης κρίνεται επιτυχές όταν γράφει κανείς μια λέξη και διαβάζοντάς την είναι σωστή από φωνολογική άποψη, ακόμα και να μην είναι ορθογραφημένη σωστά. Έρευνες έχουν δείξει ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν διαχρονικό δείκτη πρόγνωσης της ορθογραφικής ανάπτυξης των παιδιών. Τέλος, να σημειωθεί ότι για να αναπτυχθεί πλήρως η ορθογραφημένη γραφή είναι απαραίτητη και η συνεπικουρία κι άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων, π.χ. η συνειδητή γνώση της μορφολογίας ενός συστήματος γραφής κτλ. (Διαμαντή, 2010: 108, 116-118, 120).

Μία ακόμα μεταγλωσσική δεξιότητα που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής είναι και η *μορφολογική επίγνωση*, η οποία έχει αρχίσει να μελετάται πιο συστηματικά τα τελευταία χρόνια. Η εν λόγω επίγνωση σχετίζεται με τη συνειδητή γνώση του παιδιού (ή του ατόμου γενικότερα) για τη μορφολογική δομή (θεματικά και καταληκτικά μορφήματα) της γλώσσας (προφορική ή γραπτή) που χρησιμοποιεί ως ομιλητής και με τη δεξιότητά του ως προς τον χειρισμό της δομής της με πρόθεση. Επιπλέον, σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατατάσσει τις λεξικές μονάδες

σε μορφήματα, που είναι φορείς σημασίας, ή «σε μονάδες που περιέχουν κανονικότητες στο εσωτερικό των λέξεων», που σχετίζονται με τη φωνολογία, τη σημασιολογία και τη σύνταξη. Ακόμα, να μπορεί να χειρίζεται τα μορφήματα με συνειδητό τρόπο και να τα συνδυάζει ανάλογα «με τους κανόνες σχηματισμού των λεξικών τύπων της γλώσσας του» (Διακογιώργη κ.ά., 2005: 570· Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010: 123· Μαγουλά & Κατσούδα, 2011: 281· Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009: 943, 945-946).

Το άτομο που έχει κατακτήσει τη μορφολογική επίγνωση έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τους κανόνες της μορφολογίας, χωρίς να υπάρχει κάποια υποστήριξη από το επικοινωνιακό πλαίσιο. Κάποιος έχει καλή μορφολογική γνώση όταν είναι σε θέση να εκφράσει μια λέξη με τη σωστή της μορφή, π.χ. στην περίπτωση που θέλει να αναφερθεί σε τρίτους για μία ενέργεια που έκαναν στο παρελθόν, δηλαδή να πει *τρέχατε* και όχι *τρέχω*. Στην περίπτωση αυτή η γνώση είναι υπόρρητη (ή αλλιώς άρρητη). Για να ελεγχθεί αν κάποιος έχει αποκτήσει όντως την επίγνωση –και όχι απλά τη γνώση– πρέπει να μπορεί να κατατέμνει τη λέξη στα συστατικά της (πρόθημα, θέμα, επίθημα) και να μπορεί να τα αντικαταστήσει ή να τα χειριστεί με συνειδητό τρόπο. Για να καταφέρει το προηγούμενο χρειάζεται να έχει τη ρητή γνώση της μορφολογίας της γλώσσας, δηλαδή να μπορεί να αναπαραστήσει και να χειριστεί ρητά τους άρρητους μορφολογικούς κανόνες που χρησιμοποιούν οι ομιλητές (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010: 125).

Στη μορφολογική επίγνωση συμπεριλαμβάνεται η επίγνωση για την κλίση, την παραγωγή και τη σύνθεση. Η επίγνωση για την κλιτική δομή των λέξεων αλλά και η ικανότητα για τη μορφολογική τους ανάλυση είναι αυτές που βοηθάνε σημαντικά στην αποφυγή των ορθογραφικών λαθών. Αν το άτομο είναι σε θέση να αναγνωρίσει τα μορφολογικά όρια στο εσωτερικό των λέξεων, θεωρείται βέβαιο ότι θα εφαρμόσει τους μορφολογικούς κανόνες και κατά την ορθογραφία (Διακογιώργη κ.ά., 2005: 570· Μαγουλά & Κατσούδα, 2011: 281· Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009: 943, 945-946· πβ. Γκότοβος, 1992: 36). Η στοιχειώδης ανάλυση της μορφολογίας των λέξεων είναι σχετικά απλή διαδικασία και απαραίτητη να γίνεται από τον φυσικό ομιλητή της γλώσσας. Η γνώση της μορφολογίας είναι σημαντική αλλά για την ελληνική γλώσσα, που οι περισσότερες δυσκολίες εντοπίζονται στα λεξικά μορφήματα (στο θέμα των λέξεων), δεν είναι εύκολο να διατυπωθούν κανόνες για αυτά (Παπαναστασίου, 2008: 277).

Οι Διακογιώργη, Μπαρής και Βαλμάς (2005: 570, 572) σημειώνουν ότι, ενώ έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία (Α΄ Δημοτικού) χρησιμοποιούν φωνολογικές στρατηγικές –λόγω της συνέπειας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος στην αποτύπωση των φωνημάτων– για να γράψουν ορθογραφήματα, δεν είναι βέβαιο πότε εμφανίζονται οι ορθογραφικές στρατηγικές που βασίζονται στη μορφολογία. Ωστόσο, τα ερευνητικά τους δεδομένα έδειξαν ότι οι μαθητές από την Α΄ Δημοτικού κάνουν χρήση μορφολογικών στρατηγικών, όμως όχι με συστηματικό τρόπο. Τα παιδιά αναζητούν στρατηγικές, πέραν των φωνολογικών, γιατί αντιλαμβάνονται ότι οι προηγούμενες είναι ανεπαρκείς, καθώς η ορθογραφία της ΝΕΚ δεν είναι μια απλή αντιστοίχιση φωνημάτων-γραφήματων. Στη Β΄ Δημοτικού φαίνεται ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν εξίσου με τις φωνολογικές και τις μορφολογικές στρατηγικές, ενώ στην Γ΄ παρατηρείται ραγδαία αύξηση της χρήσης των μορφολογικών στρατηγικών (Διακογιώργη κ.ά., 2005: 582· Διακογιώργη, Τασσιοπούλου & Κουρκούτα, 2008: 168· Diakogiorgi & Tassiopoulou, 2009: 372-373· Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010: 133).

Οι πρώτες λέξεις που γράφει ένας μαθητής είναι περισσότερο τυχαίες, παρά αποτέλεσμα κάποιας λελογισμένης ενέργειας. Οι αρχικές αυτές απόπειρες αποτύπωσης λέξεων μοιάζουν με τυχαίες ακολουθίες γραμμάτων, συμβόλων ή αριθμών. Αργότερα γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά ότι τα γράμματα είναι αναπαραστάσεις των ήχων με γράμματα στον γραπτό λόγο. Όσο πιο πολλά μαθαίνουν τα παιδιά για τα γράμματα και η φωνολογική τους επίγνωση αυξάνεται, τόσο η ορθογραφική τους ικανότητα βελτιώνεται και πλησιάζει πλήρως τις φωνολογικές δομές των λέξεων (Διακογιώργη κ.ά., 2008: 168).

Όπως έγινε φανερό και από τα προηγούμενα, η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση έχουν άμεση συνάφεια με την *ορθογραφική*, η οποία μπορεί να οριστεί «ως η γνώση και η χρήση του ορθογραφικού κώδικα από τον συντάκτη ενός γραπτού κειμένου, αλλά και η συνειδητοποιημένη γνώση ότι η ορθογραφία αποτελεί έναν αυθαίρετο και συμβατικό τρόπο γραφημικής αναπαράστασης του προφορικού λόγου» (Ξυδόπουλος κ.ά., 2014: 331). Άλλοι ερευνητές, όπως ο Perfetti (στο Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010: 54), θεωρούν ότι η ορθογραφική επίγνωση σχετίζεται με τη γνώση του χρήστη της γλώσσας για τους επιτρεπόμενους συνδυασμούς των γραμμάτων που μπορούν να εμφανιστούν σ' αυτή. Με άλλα λόγια, ο χρήστης μπορεί να διαμορφώσει κάποιες νοητικές αναπαραστάσεις για την εμφάνιση κάποιου συνδυασμού ή ακολουθίας γραμμάτων ή και ολόκληρων λέξεων. Τέλος, η εν λόγω επίγνωση βοηθά και τον

χρήστη να είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τα αποδεκτά ορθογραφικά πρότυπα μιας γλώσσας (Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010: 54).

Ακόμα, στη διεθνή βιβλιογραφία εκτός της *ορθογραφικής επίγνωσης* συναντάται και ο όρος *ορθογραφική επεξεργασία*, η οποία αφορά «την ικανότητα του ατόμου για τη δημιουργία, αποθήκευση και πρόσβαση στις ορθογραφικές αναπαραστάσεις». Μέσω της εν λόγω δεξιότητας το άτομο μπορεί γρήγορα να αναγνωρίζει τις γραμμένες λέξεις που βλέπει και επιπλέον του δίνει τη δυνατότητα να ανασύρει γρήγορα από τη μνήμη του την ορθογραφία μιας πολύ συχνής λέξης. Η προαναφερθείσα δυνατότητα καθίσταται εφικτή διότι η ορθογραφική επεξεργασία επικουρεί τον χρήστη, ώστε αυτός να έχει γρήγορη πρόσβαση σε «οπτικο-ορθογραφικούς κώδικες» όμως μόνο για συχνόχρηστες λέξεις. Τέλος, η συγκεκριμένη δεξιότητα βοηθάει το άτομο να απομνημονεύει συγκεκριμένα «οπτικο-ορθογραφικά σχήματα», με άλλα λόγια συντελεί στο να θυμάται πώς γράφονται κάποιες λέξεις (Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010: 54).

Η ορθογραφική επίγνωση εξαρτάται από τη διαφάνεια ή την αδιαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος κάθε γλώσσας ως προς τη γραφημική αναπαράσταση του προφορικού λόγου. Το ελληνικό αλφαβητικό σύστημα γραφής, που χαρακτηρίζεται ως ημιδιαφανές, βασίζεται μεν στην «κωδικοποίηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας», αλλά η φωνολογική επίγνωση δεν αρκεί για να ορθογραφήσει σωστά ένας Έλληνας (ενήλικος ή μαθητής) (Διακογιώργη κ.ά., 2005: 571· Diakogiorgi & Tassiopoulou, 2009: 373· Ξυδόπουλος κ.ά., 2014: 329-330).

Το ορθογραφικό σύστημα της κοινής νέας ελληνικής είναι μορφοφωνημικό, δηλαδή για την αναπαράσταση του προφορικού λόγου σε γραπτό, εκτός από τις φωνολογικές μονάδες, είναι απαραίτητη και η εμπλοκή της μορφολογίας των λέξεων. Για παράδειγμα, το φώνημα /i/ μπορεί να αναπαρασταθεί με 6 διαφορετικούς τρόπους, όμως μόνο όταν λειτουργεί ως κλιτικό επίθημα είναι προβλέψιμη η ακριβής του αναπαράσταση (π.χ., *ει* ως κλιτικό επίθημα των ρημάτων της ενεργητικής φωνής). Ουσιαστικά, η ορθογραφία δεν μπορεί πάντα να προβλεφτεί με γνώμονα τη φωνολογία, όμως μπορεί σε μεγαλύτερο βαθμό να γίνει από τη μορφολογική και λεξική πληροφορία (Διακογιώργη κ.ά., 2005: 571· Διακογιώργη κ.ά., 2008: 170-171).

Ακόμα, κατ' άλλους ερευνητές, σημαντική είναι και η συμβολή της συντακτικής επίγνωσης στην ορθή γραφή. Η κατανόηση ενός κειμένου δεν επιτυγχάνεται μόνο με την προσθήκη των κατάλληλων λεξικών στοιχείων (από άποψη σημασίας), αλλά και με την ύπαρξη των απαιτούμενων γραμματικών δεικτών, που φανερώνουν τον τρόπο

με τον οποίο μπορούν να ενωθούν σε λειτουργικές ενότητες οι σημασίες που εκπορεύονται από μία λέξη. Συγκεκριμένα η *συντακτική επίγνωση* είναι η «συνειδητή ικανότητα του μαθητή να κατευθύνει την προσοχή του στη γραμματική δομή της πρότασης και να ασκεί έλεγχο πάνω στη σωστή εφαρμογή των γραμματικών κανόνων» (Καρατζάς, 2005: 139· πβ. Ζέρβα, 2016: 29).

Επιπρόσθετα, άλλοι παράγοντες που βοηθούν στην ορθογραφημένη γραφή είναι και η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων στον γραπτό λόγο, αφού κατεξοχήν οι μαθητές επιλέγουν να αποδώσουν ένα φώνημα με το κατάλληλο –για αυτούς– γράφημα ανάλογα με τη συχνότητά του στον γραπτό τους λόγο, χωρίς να σκέφτονται τη μορφολογία της λέξης. Σ' αυτήν την περίπτωση η συγκεκριμένη στρατηγική (της συχνότητας) υπερισχύει των μορφολογικών (Διακογιώργη κ.ά., 2008: 169, 172· Diakogiorgi & Tassiopoulou, 2009: 380).

Για τον προηγούμενο λόγο, κάποιοι ερευνητές (βλ. Ξυδόπουλος κ.ά., 2014: 330-332) υποστηρίζουν με σθένος ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων, για να ορθογραφήσουν σωστά, «φωτογραφίζουν» τις λέξεις στη μνήμη τους, απομνημονεύοντας την εικόνα αυτών στην οπτική τους μνήμη και έπειτα, σε μεγαλύτερες τάξεις, αξιοποιούν τις μορφολογικές στρατηγικές. Αξιοποιώντας τις πληροφορίες για την υπόρρητη γνώση, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η ορθογραφική επίγνωση θα ενισχυθεί αν οι δάσκαλοι κάνουν συστηματικές παρατηρήσεις μνημονικού τύπου στην αυθαίρετη κωδικοποίηση της ορθογραφίας, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι αυτή αποτελεί μία «ισχυρή σύμβαση» με την οποία πρέπει να εναρμονιστούν για να αντεπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Ξυδόπουλος κ.ά., 2014: 332).

Από τα προηγούμενα μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες της φωνολογίας και της μορφολογίας είναι εκ των ων ουκ άνευ για την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών. Οι μαθητές αν δεν κατακτήσουν επαρκώς τις μεταγλωσσικές ικανότητες, που αναλύσαμε, τότε δε θα μπορέσουν να έχουν ένα πολύ καλό επίπεδο στην ορθογράφηση. Ωστόσο, αυτές οι δεξιότητες δεν τους εξασφαλίζουν το προνόμιο να γνωρίζουν τη γραφή των λέξεων που βασίζονται στην ιστορική αρχή ή τη γραφή των δανείων.

5.3 Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

Η ορθογραφική δεξιότητα είναι μία πολύπλοκη διαδικασία για την οποία πρέπει να συνεργαστούν πολλοί γνωστικοί μηχανισμοί. Ο κλάδος της Γνωστικής Ψυχολογίας θεωρεί ότι η ορθογραφία είναι μία συνειδητή ικανότητα του μαθητή ή του ενηλίκου να μεταχειρίζεται τα φωνήματα του προφορικού λόγου μέσω άλλων σημειακών συστημάτων, όπως η γραφή. Ο ορισμός που θα μπορούσε να δοθεί για την ορθογραφική δεξιότητα είναι ο εξής: «ο ιδιαίτερος τρόπος διαμόρφωσης και λειτουργίας του γνωστικού ορθογραφικού συστήματος [...] του παιδιού ή του ενήλικου και συνειδητής αξιοποίησής του για γραπτή έκφραση (ανάγνωση και γραφή) μέσα σε συγκεκριμένο βιολογικό και κοινωνικό περιβάλλον» (Καρατζάς, 2005: 54).

Η ορθογραφική δεξιότητα μπορεί να εκδηλωθεί στο παιδί με δύο τρόπους: 1) στη γραφή μέσω της αντιγραφής ενός κειμένου, της καθ' υπαγόρευσης γραφής και της αυτόνομης παραγωγής λόγου. 2) Στην ανάγνωση, καθώς το άτομο για να διαβάσει μία λέξη πρέπει να την αποκωδικοποιήσει και να ανασύρει από τη μνήμη του τη σημασία της. Η ανάγνωση μπορεί να επιτελεστεί με δύο τρόπους, είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά. Από αυτά μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η ορθογραφική δεξιότητα έχει τρεις ποιοτικές βαθμίδες. Συγκεκριμένα αυτές είναι: (i) η χαμηλή ποιοτική βαθμίδα, που συναντάται στην αντιγραφή, (ii) η μεσαία βαθμίδα που εντοπίζεται στην καθ' υπαγόρευση γραφή και την εξωτερική (μηχανική) ανάγνωση και τέλος (iii) η υψηλή ποιοτική βαθμίδα, που υφίσταται στην αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου και την εσωτερική ανάγνωση (που αφορά την κατανόηση του κειμένου) (Καρατζάς, 2005: 56-58).

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ορθογραφία και ανάγνωση είναι δύο αλληλένδετες λειτουργίες, καθώς οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ορθογραφία συμβάλει στο να αναπτυχθεί και η ανάγνωση σε δύο σημεία. Το ένα αφορά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης σε αρχάριους αναγνώστες. Η εμπλοκή εδώ της ορθογραφίας αφορά την επινοημένη γραφή και όχι την ορθογραφία με την τυπική έννοια που τη γνωρίζουμε. Το δεύτερο πεδίο αφορά την «ανάπτυξη των ορθογραφικών αναπαραστάσεων» που συνέχουν το νοητικό λεξικό του αναγνώστη. Μέσω αυτών των θεωρήσεων είναι δυνατόν να περιγραφούν διακριτά στάδια για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γνώσης (Μουζάκη, 2010: 34-35).

Το παιδί από μικρή ηλικία πρέπει να έρχεται σε επαφή με γραπτά σύμβολα, υπό το πρίσμα πάντοτε κάποιου επικοινωνιακού σκοπού, ώστε να βοηθηθεί, να ανακαλύψει και να χειριστεί τα φωνήματα, να αποκτήσει γνώσεις αναφορικά με τη δομή του γραπτού λόγου και τέλος να θέσει τα ερείσματα της αντιστοίχισης ανάμεσα στους ήχους

και στα γραπτά σύμβολά τους. Μέσω του γραπτού λόγου τα παιδιά ανακαλύπτουν τη φωνολογική διάσταση του προφορικού, δηλαδή εντοπίζουν τα φωνήματα (ή φθόγγους) και τις συλλαβές. Το μοντέλο που αναλύει τις δεξιότητες του γραπτού λόγου και τυγχάνει της ευρύτερης αποδοχής θεωρεί ότι υφίστανται τέσσερα βασικά στάδια για την ανάπτυξή του: «1) προ-αλφαβητικό, 2) μερικώς αλφαβητικό, 3) πλήρως αλφαβητικό και 4) εδραιωμένο αλφαβητικό» (Μουζάκη, 2010: 35-36· πβ. Treiman, 2017: 8).

Σταχυολογώντας τις πληροφορίες για τα εν λόγω στάδια, μπορεί να ειπωθεί ότι στο πρώτο γίνεται η αναγνώριση των λέξεων βάσει των οπτικών τους χαρακτηριστικών. Για παράδειγμα, ένα παιδί σ' αυτή τη φάση είναι δυνατόν να αναγνωρίσει το όνομά του ή κάποια οικεία του λέξη. Το δεύτερο στάδιο, το *μερικώς αλφαβητικό*, προϋποθέτει ότι τα παιδιά, που βρίσκονται σ' αυτό, γνωρίζουν κάποια γράμματα και βάσει αυτών καταφέρνουν να αναγνωρίσουν μία λέξη. Ωστόσο, αυτή η γνώση των γραμμάτων δε συνεπάγεται την πλήρη αποκωδικοποίηση και κατανόηση της λέξης. Τα παιδιά σ' αυτή τη φάση πιθανόν να χρησιμοποιούν «φωνογραφημικές αντιστοιχίες» ως τεχνική ενθυμήσεως της γραφής των λέξεων και δεν είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν ή να γράψουν με ακρίβεια καινούριες λέξεις (Μουζάκη, 2010: 36-38).

Το τρίτο στάδιο είναι το *πλήρως αλφαβητικό*, στο οποίο ευρισκόμενα τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν τις λέξεις βάσει της ορθογραφικής τους μορφής, καθώς τα γραφήματα των λέξεων μπορούν να αντιστοιχιστούν με τα ανάλογα φωνήματα, υπάρχει δηλαδή φωνογραφημική σύνδεση. Αυτό είναι ιδιαίτερα φανερό σε παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν σε κάποιο διαφανές αλφαβητικό ορθογραφικό σύστημα, γιατί η ανάπτυξη του γραπτού λόγου τους δεν εξαρτάται άμεσα από την «προηγούμενη ευαισθητοποίηση των φωνολογικών τους δεξιοτήτων», καθώς αντιστοιχίζουν γρήγορα τα γραφήματα με τα φωνήματα ταυτίζοντας ευκολότερα τις λέξεις του προφορικού λόγου με τις γραφηματικές τους αναπαραστάσεις. Τέλος, η τέταρτη φάση αφορά το *εδραιωμένο αλφαβητικό* στάδιο. Οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής σ' αυτό το στάδιο γνωρίζουν την πλήρη τελειοποίησή τους και το κύριο χαρακτηριστικό της είναι η δυνατότητα για επεξεργασία μεγαλύτερων λεξικών τμημάτων. Οι λέξεις ανακαλούνται από τη μακρόχρονη μνήμη μέσω της αντιστοιχίας μεμονωμένων γραμμάτων και φθόγγων αλλά και μέσω συλλαβών και υπερσυλλαβικών τμημάτων λόγου ή ακόμα και ολόκληρων μορφημάτων (Μουζάκη, 2010: 39-40).

Στην εδραιωμένη φάση τα παιδιά έχουν παγιώσει τις μνημονικές αναπαραστάσεις των φωνολογικών και ορθογραφικών μερών των λέξεων, αναπαραστάσεις που συντε-

λούν στη μετατροπή από τη φωνολογική μορφή στην ορθογραφική. Στα προηγούμενα στάδια αναφέρθηκε ότι η επανάληψη ενός ορθογραφικού μοτίβου βοηθάει το παιδί στην ευκολότερη ανάκληση των λέξεων, όμως σε αυτό το στάδιο η δεξιότητα αυτή παγιώνεται, καθώς επεξεργάζονται γρηγορότερα τους συχνότερα εμφανιζόμενους συνδυασμούς γραμμάτων και τα ταχτικά εμφανιζόμενα λεξικά μορφήματα με αποτέλεσμα την ευχερέστερη ανάγνωση και την πιο ακριβή γραφή (Μουζάκη, 2010: 40).

Η ορθογραφημένη γραφή απαιτεί την πιστή ανάσυρση από τη μνήμη της «ορθογραφικής ταυτότητας της λέξης». Σε αυτό συμβάλει κατά πολύ η φωνογραφημική γνώση της λέξης, η οποία όμως δεν μπορεί να διασφαλίσει την ορθή γραφή της αν βασίζεται στην ιστορική ορθογραφία ή σε κάθε είδους γλωσσική παρεμβολή. Επιπρόσθετα, εκτός από την προηγούμενη γνώση, σημαντικά βοηθάει και η μορφογραφημική αντιστοίχιση, που εξασφαλίζει την άμεση πρόσβαση στη μνήμη και στο νοητικό ορθογραφικό λεξικό. Ωστόσο, οι φωνολογικοί παράγοντες είναι άκρως σημαντικοί για τη διαμόρφωση των ορθογραφικών αναπαραστάσεων, καθώς βοηθούν στην αναγνώριση κάποιων μεμονωμένων λέξεων κατά την ανάγνωση, παρέχοντας φωνολογικές ενδείξεις που βοηθούν στη δόμησή τους (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010: 131· Καρατζάς, 2005: 79-80· Μουζάκη, 2010: 44).

Η δημιουργία, η ανάκληση και η παγίωση των πληροφοριών για τις ορθογραφικές αναπαραστάσεις των λέξεων «αποτελούν εκφάνσεις της λειτουργίας της άρρητης μνήμης». Όσο περισσότερο αυξάνεται η αναγνωστική εμπειρία του αρχάριου αναγνώστη τόσο περισσότερο αυξάνονται «οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις στο νοητικό λεξικό». Στο νοητικό λεξικό οι λέξεις που ο χρήστης έχει εξασκηθεί αναπαρίστανται με «συγχωνευμένες» τις φωνολογικές και ορθογραφικές τους πληροφορίες, δηλαδή ο αναγνώστης συσχετίζει την ορθογραφική μορφή της λέξης με την προφορά της (Μουζάκη, 2010: 44).

Όσο περισσότερο ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τον γραπτό λόγο τόσο πιο πολύ καταχωρίζει στη μακρόχρονη μνήμη του τις φωνολογικές και μορφολογικές πληροφορίες των λέξεων. Το σύνολο όλων αυτών των πληροφοριών απαρτίζει το *νοητικό ορθογραφικό λεξικό*, υποσύστημα του νοητικού λεξικού, το οποίο συγκεντρώνει πληροφορίες από το πεδίο της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης και της σημασιολογίας της λέξης. Επιπλέον, στην ορθογραφική μνήμη οι λέξεις καταχωρίζονται ανάλογα με την ομοιότητά τους ως προς τη γραφή, δημιουργώντας έτσι τις «ορθογραφικές γειτονιές», δηλαδή ομάδες λέξεων που ορθογραφούνται παρόμοια (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010: 131· Καρατζάς, 2005: 80).

Τελειώνοντας, να σημειωθεί ότι η έκθεση των παιδιών σε ερεθίσματα του γραπτού λόγου είναι μεν ένας τρόπος για να βοηθηθούν στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή, όμως δεν αρκεί μόνο αυτό. Η δεξιότητα της ορθογραφίας απαιτεί μεθοδικότητα και χρόνο για να αναπτυχθεί και δεν είναι κατ' ανάγκη χαρακτηριστικό γνώρισμα των καλών αναγνωστών (Μουζάκη, 2010: 52).

5.4 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Πολλοί από τους ομιλητές θεωρούν ότι το να είναι κανείς άριστος ορθογράφος σημαίνει ότι κατέχει άριστα και τη γλώσσα και συχνά ο ανορθόγραφος λογίζεται από κάποιους ως χαμηλής νοημοσύνης άνθρωπος. Σε παλαιότερες εποχές υπήρχε η τάση η διδασκαλία της ορθογραφίας να συγγέται με τη διδασκαλία της γλώσσας, ακόμα και από εκπαιδευτικούς. Διαχρονικά δίνεται μεγάλη σημασία συνήθως στα ορθογραφικά λάθη των μαθητών (Χαραλαμπάκης, 2001: 196), όμως παραγνωρίζοντας τις αιτίες που αυτά συμβαίνουν και επικεντρώνονται μόνο στο γεγονός. Τα λάθη αυτού του είδους, δυστυχώς, δε σταματάνε κατά τη διάρκεια της δωδεκαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά παρατηρείται σωρεία αυτών και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που γεννά ερωτηματικά ως προς το τι διδάσκονται οι μαθητές για την ορθογραφία από το δημοτικό έως το λύκειο (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Αρχικά, ο δάσκαλος ανάλογα με την τάξη και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές καλό θα είναι να συγκεντρώσει τα λάθη των μαθητών του και να τα αξιοποιήσει διδακτικά. Ο Χαραλαμπάκης (2001: 197) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της ορθογραφίας οφείλει να αρχίζει από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές και όχι φυσικά από τις δύσκολες λέξεις που νομίζουν οι δάσκαλοι ή από «μια θεωρητική κατηγοριοποίηση των λαθών».

Η όποια κατηγοριοποίηση των λαθών που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς είναι ανάγκη να λαμβάνει υπόψη τη βαρύτητα των λαθών, όμως ανάλογα με την τάξη και την ηλικία των μαθητών. Για παράδειγμα, για τους μαθητές της Γ' Δημοτικού είναι περισσότερο σημαντικό να συμφωνεί το άρθρο με το προσδιοριζόμενο ουσιαστικό (π.χ. **η μητέρες*) και λιγότερο το να γράφουν σωστά μία λέξη που η ιστορική της γραφή απαιτεί διπλό σύμφωνο, προφανώς δεν εννοούνται λέξεις όπως *αλλά, γράμμα, θάλασσα* κτλ. αλλά κάποιες μη συχνόχρηστες (πβ. Χαραλαμπάκης, 2001: 197-198).

Η διδασκαλία της ορθογραφίας δε θα πρέπει να είναι αποκομμένη από το γλωσσικό μάθημα. Κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να υποστηριχτεί από κανέναν, καθώς είναι κάτι που αντιβαίνει στις σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρήσεις για τη διδακτική της γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο ό,τι διδάσκει να έχει λειτουργικό και επικοινωνιακό⁵⁹ υπόβαθρο και να είναι σύμφωνο με τις επιταγές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης⁶⁰, δηλαδή να είναι σύμφωνο με την προσέγγιση στην οποία έχει στηριχτεί η συγγραφή των βιβλίων Γλώσσας του δημοτικού. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να ενσωματωθεί στο γλωσσικό μάθημα και ο δάσκαλος, γνωρίζοντας τις δυσκολίες των μαθητών του, να επωφελείται από τις λέξεις των κειμένων που διδάσκει, αν αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ορθογράφηση των εν λόγω λέξεων.

Η γνώση των γραμματικών⁶¹ κανόνων είναι σημαντική αλλά δεν επαρκεί για να αναπτύξει κανείς την επικοινωνιακή του ικανότητα. Το γλωσσικό μάθημα, όπως και η

⁵⁹ Η επικοινωνιακή ικανότητα σχετίζεται με την ικανότητα των ομιλητών να παράγουν και να κατανοούν μια ορθή από γραμματική άποψη δομή, αλλά και να «γνωρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες» που θα τη χρησιμοποιήσουν (Αρχάκης, 2017¹¹: 20-21). Σε αυτήν την ικανότητα περιλαμβάνεται, εκτός από τη γνώση των γραμματικών κανόνων, και η γνώση του τι να πει κάποιος, σε ποιο, γιατί, πού και κάτω από ποιες περιστάσεις. Αν το παιδί δεν αποκτήσει αυτές τις δεξιότητες, η γνώση των κανόνων της γραμματικής δεν έχουν καμία αξία. Κάποιο άτομο μπορούμε να πούμε ότι κατέχει την επικοινωνιακή ικανότητα αν, εκτός από τις μορφολογικές, συντακτικές και φωνολογικές γνώσεις για τη δομή του λεξιλογίου, κατέχει και την ικανότητα «να παράγει και να κατανοεί εκφωνήματα κατάλληλα για κάθε περίπτωση επικοινωνίας» (Φτερνιάτη, 2012: 12-13· πβ. Αρχάκης, 2017¹¹: 32). Η επικοινωνιακή-λειτουργική διδασκαλία συντελείται με την εμπλοκή των μαθητών σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας που θα άπτονται των ενδιαφερόντων τους (Αρχάκης, 2017¹¹: 32-33).

⁶⁰ Σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση, το κείμενο θεωρείται το πιο βασικό σημείο για να ξεκινήσει η όποια γλωσσική διδασκαλία. Νοείται ως ένα σύστημα που αποτελείται από ανεξάρτητες, αλλά και συνδεδεμένες «γλωσσικές υποομάδες», π.χ. λέξη, φράση, πρόταση, δηλαδή είναι ένα σύνολο «περικειμενοποιημένων προτάσεων με συγκεκριμένη δομή» και χαρακτηρίζεται από γλωσσική συνοχή και συνεκτικότητα. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση συνδέεται με την επικοινωνιακή, αφού για να επιλεγεί κάποιο κείμενο πρέπει να είναι διδάξιμο και να στρέφει τον μαθητή σε κάποιον κοινωνικό προβληματισμό κ.ά. και τέλος να τον ωθεί στην αναγνώριση των ιδιοτροπιών του, π.χ. αν είναι αφηγηματικό, περιγραφικό, επιχειρηματολογικό κτλ. (Ιορδανίδου, 2007: 356-357· Ματσαγγούρας, 2004⁵: 306· Φτερνιάτη, 2012: 37, 48).

⁶¹ Πρέπει να σημειωθεί ότι ο μηχανισμός της γραμματικής εκλαμβάνεται ως «εσωτερικευμένος» για τους φυσικούς ομιλητές (Ιορδανίδου, 2007: 360).

διδασκαλία της ορθογραφίας, δεν έχουν σκοπό τη στείρα γνώση κάποιων κανόνων που διέπουν το όποιο γλωσσικό σύστημα, αλλά λειτουργούν ως μέσα ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Η γραμματική γνώση συμβάλει στη συστηματοποίηση, την ομαδοποίηση, την ταξινόμηση και στη δόμηση κάποιων γλωσσικών στοιχείων. Τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα είναι πολύ σημαντικός τομέας του γλωσσικού μαθήματος και δεν μπορούν να διδάσκονται μεμονωμένα, αλλά πρέπει πάντα να μελετώνται στο φυσικό τους περιβάλλον, το κείμενο (Φτερνιάτη, 2012: 38).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός καλό θα είναι να οδηγεί τα παιδιά στη μάθηση μέσω της επαγωγικής μεθόδου διδασκαλίας. Η εν λόγω μάθηση ενισχύει τα κίνητρα των παιδιών για να μάθουν, εφόσον τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, συγκεντρώνοντας υλικό και αναζητώντας τους κανόνες που διέπουν την ορθογράφηση των υπό εξέταση λέξεων (Χαραλαμπίδης, 2001: 198).

Αναφορικά με τις προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας, ο Χαραλαμπίδης (2001: 198-199) υποστηρίζει ότι είναι χρήσιμος ο συνδυασμός της ολικής και της μερικής, καθώς το παιδί έρχεται σε επαφή με τη φωνημική και γραφημική αναπαράσταση της λέξης και έπειτα τη χαράσσει στη μνήμη του. Άλλοι ερευνητές (βλ. Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010: 378) κάνουν λόγο για την αναλυτικοσυνθετική και την ολική μέθοδο προσέγγισης του γραπτού λόγου.

Όσον αφορά την ολική μέθοδο, ξεκίνησε να εφαρμόζεται στα 1925 και έχει τις ρίζες της στη μορφολογική ψυχολογία, η οποία πρεσβεύει ότι ο άνθρωπος «αντιλαμβάνεται ολοκληρωμένες μορφές ή ολότητες». Η ολική προσέγγιση ξεκινάει με ολόκληρη τη λέξη και έπειτα προχωρά στα επιμέρους συστατικά της. Κατά την εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου επαναλαμβάνονται συνέχεια κάποιες λέξεις, ώστε μέσω της επανάληψης να γίνουν κτήμα των μαθητών. Όμως οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν σωστά μόνο αυτές τις λέξεις, ενώ παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες σε άλλες που δε γνωρίζουν (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010: 378-379).

Αναφορικά με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, έκανε την εμφάνισή της στα μέσα του 19^{ου} αιώνα στη Γερμανία. Η μέθοδος αυτή προωθεί την ανάγνωση και τη γραφή μέσω της ανάλυσης και της σύνθεσης της λέξης στα εξ'ων συνετέθη, δηλαδή αναλύονται οι συλλαβές και τα γράμματα της λέξης. Σήμερα η πλειονότητα των ερευνητών θεωρεί ότι αυτή η μέθοδος είναι η πλησιέστερη του τρόπου με τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος επεξεργάζεται τις πληροφορίες κατά τη διάρκεια της μάθησης. Ο δάσκαλος, εφαρμόζοντας αυτή τη μέθοδο, παρουσιάζει μια λέξη στα παιδιά, η οποία θα έχει το γράμμα που πρέπει να διδαχτεί. Έπειτα, οι μαθητές χωρίζουν τη λέξη σε συλ-

λαβές και μετά τις συλλαβές σε φωνήματα. Ωστόσο, το αρνητικό αυτής τη μεθόδου είναι ότι αν μία λέξη δεν έχει απόλυτη φωνογραφημική αντιστοιχία, τότε το παιδί θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010: 379-380).

Η διδασκαλία της ορθογραφίας μπορεί να διαιρεθεί σε επιμέρους φάσεις ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Κάθε φάση της έχει άλλες απαιτήσεις, οπότε δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν οι ίδιες τεχνικές για όλες τις ηλικιακές ομάδες των μαθητών, καθώς διαφέρει η πνευματική τους ωριμότητα. Ο διαχωρισμός που θα μπορούσε να γίνει ανά σχολική βαθμίδα είναι ο εξής:

- ❖ Πρώτη επαφή με την ορθογραφία και εξοικείωση με αυτή.
- ❖ Εμπέδωση βασικών γνώσεων για αυτή και κατάκτηση της ορθής γραφημικής αναπαράστασης των λέξεων προοδευτικά .
- ❖ Απόκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας και ανατροφοδότηση του μαθητή. Η ορθογραφία παύει πλέον να θεωρείται αντικείμενο προς κατάκτηση και θεωρείται το μέσο της γλωσσικής επάρκειας στο επίπεδο του γραπτού λόγου (Αναγνωστοπούλου, 2010: 205).

Οποσδήποτε η διδασκαλία και η εκμάθηση της ορθογραφίας δεν μπορεί να ξεκινάει από τη διδασκαλία κάποιων «δύσκολων» ή ορθογραφικά προβληματικών λέξεων (βλ. § 4.3), αλλά από τη διδασκαλία του βασικού λεξιλογίου της νέας ελληνικής (Χαραλαμπίκης, 2001: 199). Ωστόσο, το βασικό λεξιλόγιο είναι ανάγκη να είναι σύμφωνο με την κάθε τάξη, δηλαδή άλλες είναι οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού από τους μαθητές της Γ΄ Δημοτικού και άλλες από αυτούς της Στ΄.

Είναι ανάγκη να υπογραμμιστεί ότι τίποτα δεν αποτελεί πανάκια και ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να βρει μόνος του τι θα πρέπει να πράξει για να επιτύχει τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από πλευράς των μαθητών του. Κάθε φορά που ο δάσκαλος θα χρησιμοποιεί σύνθετες διδακτικές τεχνικές και μεθόδους τόσο περισσότερο θα αναπτύσσεται η ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών.



ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ:
Η ΕΡΕΥΝΑ

6. Η ΕΡΕΥΝΑ

6.1 ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας διενεργείται έρευνα που αφορά κυρίως την εξέταση των γνώσεων των υποψήφιων δασκάλων και συγκεκριμένα των πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών των Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και του Πανεπιστημίου Πατρών (Π.Π.), όσον αφορά τους κανόνες της ΝΕ ορθογραφίας.

Μέσα από την εν λόγω έρευνα εξετάζεται αν οι φοιτητές γνωρίζουν τους κανόνες της ΝΕ ορθογραφίας αλλά παράλληλα και αν ξέρουν τον λόγο που μία λέξη ορθογραφείται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο (βλ. § 3.2). Όπως ειπώθηκε και προηγούμενα, το σημαντικό δεν είναι κανείς να ξέρει να ορθογραφεί πλήθος λέξεων, αλλά να ξέρει τον λόγο που γράφονται με τον συγκεκριμένο τρόπο (να έχει εκλογικεύσει την ορθογραφία). Σίγουρα αυτό δεν είναι μία γνώση που αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και όλους του φυσικούς ομιλητές των ελληνικών και για αυτόν τον λόγο είναι πολύ σημαντικό οι γνώσεις αυτές να μεταλαμπαδεύονται στους μαθητές από τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου, έτσι ώστε μέχρι το λύκειο να έχουν γίνει κτήμα τους.

Δευτερευόντως μέσα από την έρευνα αυτή εξετάζεται αν οι φοιτητές μπορούν να διακρίνουν τις δάνειες λέξεις μόνο όταν αυτές είναι άκλιτες. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και πάλι βάσει του ποια γραφή επιλέγουν για τα κλιτά και τα άκλιτα δάνεια, κάτι που είναι άμεσα συνυφασμένο με τους κανόνες ορθογράφησης. Επιπλέον, εξετάζεται αν η ιδιωτική ή η δημόσια εκπαίδευση και οι κατευθύνσεις που επέλεξαν τα παιδιά στη δευτεροβάθμια διαδραματίζουν κάποιον ρόλο.

Ο λόγος που επιλέχτηκαν τα έτη Α΄ & Δ΄ είναι διότι θέλαμε να διερευνήσουμε το επίπεδο των γνώσεων των φοιτητών από τις δύο προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης (Α΄ έτος) και να διαπιστώσουμε αν υπήρξε βελτίωση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα Π.Τ.Δ.Ε. (Δ΄ έτος).

6.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να ανιχνεύσει τις γνώσεις των υποψήφιων δασκάλων για τη νεοελληνική ορθογραφία και αν έχουν αποκτήσει την ορθογραφική δεξιότητα.

Επιπλέον, ένας ακόμα βασικός λόγος διεξαγωγής αυτής της έρευνας είναι και το ότι θέλουμε να προτείνουμε κάποιες λύσεις για τυχόν προβλήματα που θα εντοπίσουμε, διότι πιστεύουμε ακράδαντα ότι η κατάλληλη διδασκαλία είναι ικανή να δώσει λύσεις σε ποικίλες δυσκολίες.

Να υπογραμμιστεί ότι η έρευνά μας δεν επιδιώκει την αξιολόγηση και τον ψόγο κανενός φοιτητή, δασκάλου και πανεπιστημίου. Άλλωστε, είναι περιορισμένη στο πεδίο της ορθογραφίας και δεν εξετάζει τίποτα άλλο πέρα από αυτό. Αυτό που προσπαθούμε να κάνουμε είναι να αφουγκραστούμε την πραγματικότητα και να δούμε τι μπορεί να γίνει για τη βελτίωσή της.

6.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Οι φοιτητές έχουν συνειδητοποιήσει τις ορθογραφικές ρυθμίσεις της νεοελληνικής ορθογραφίας;
2. Ποιο είναι το ποσοστό της ορθογραφικής επίδοσης των φοιτητών;
3. Οι φοιτητές είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις δάνειες λέξεις μόνο όταν αυτές είναι άκλιτες, π.χ. *πάρτι*;
4. Υπάρχει διαφορά στις γνώσεις των φοιτητών του πρώτου και του τέταρτου έτους σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. των ΕΚΠΑ και Π.Π.;
5. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα αντίστοιχα έτη των δύο Πανεπιστημίων;
6. Η κατεύθυνση που ακολούθησαν οι φοιτητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην ορθογραφική τους επίδοση;
7. Παίζει κάποιον ρόλο η δημόσια και η ιδιωτική εκπαίδευση στην επίδοση των φοιτητών στην ορθογραφία;

6.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.4.1 ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο⁶² (βλ. Παράρτημα) το οποίο διανεμήθηκε σε τυχαίο δείγμα φοιτητών και περιλάμβανε τα εξής:

1. Τις ερωτήσεις προφίλ: φύλο, έτος φοίτησης, το πανεπιστήμιο φοίτησης, την ηλικία, τον αριθμό των μαθημάτων Γλώσσας που οι φοιτητές παρακολούθησαν (αφορούσε μόνο τους τεταρτοετείς), την ομάδα προσανατολισμού (για τους πρωτοετείς) ή την κατεύθυνση (για τους τεταρτοετείς) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τέλος το σχολείο που πήγαιναν κατά την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δημόσιο ή ιδιωτικό).
2. Τις ερωτήσεις που αφορούσαν τις γνώσεις των φοιτητών για τους κανόνες της ΝΕ ορθογραφίας. Συγκεκριμένα, ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων ήταν 14 και υπήρχαν τρεις επιλογές, οι οποίες έδιναν μία απάντηση και την αιτιολογία για αυτή την απάντηση. Κάθε φορά μία απάντηση ήταν η σωστή και ο ερωτώμενος, επιστρατεύοντας τις γνώσεις του, επέλεγε τη σωστή κατά τη γνώμη του. Όλες οι λέξεις-στόχοι που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο δόθηκαν στους φοιτητές μέσα στο φυσικό περιβάλλον τους, δηλαδή σε μία αυθεντική πρόταση, και οι λέξεις που μας ενδιέφερε κάθε φορά να εξετάσουμε ήταν σημειωμένες με έντονη γραφή (**bold**). Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε και οι τρεις επιλογές να φαίνονται αληθοφανείς για να μπερδεύονται όσο είναι δυνατόν οι φοιτητές. Παρ' όλ' αυτά πρέπει να σημειωθεί ότι για όσους γνώριζαν τους κανόνες ορθογράφησης οι απαντήσεις ήταν προφανείς.

⁶² Εκφράζουμε θερμές ευχαριστίες σ' όλους τους φοιτητές που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς και στους καθηγητές, οι οποίοι μας έδωσαν τον απαιτούμενο χρόνο για τη διεξαγωγή της. Συγκεκριμένα, ευχαριστούμε θερμά την κυρία Ευγενία Μαγουλά (αναπλ. καθηγ. Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ), η οποία μας έδωσε αφειδώς τον χρόνο που χρειαζόταν για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τόσο στο Α' όσο και στο Δ' έτος και για τις χρήσιμες συμβουλές της για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, ευχαριστούμε ολόθερμα την κυρία Άννα Ιορδανίδου (καθηγ. Π.Τ.Δ.Ε. Π.Π.), η οποία συνέβαλε τα μέγιστα για την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου με τις παρατηρήσεις, τις πολλές και εποικοδομητικές διορθώσεις της, αλλά και για τον χρόνο που διέθεσε για τη διεξαγωγή της έρευνας στο Α' έτος σπουδών στο Π.Π. Ακόμα, πρέπει να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες στην κυρία Γεωργία Κατσούδα (ερευνήτρια Α' βαθμίδας στην Ακαδ. Αθηνών), η οποία στάθηκε πολύτιμος αρωγός στη δημιουργία του ερωτηματολογίου μέσω των χρήσιμων παρατηρήσεών της. Επιπλέον, ευχαριστούμε πολύ την κυρία Πέννυ Παναγιωτοπούλου (επικ. καθηγ. Π.Τ.Δ.Ε. Π.Π.) και την κυρία Στυλιανή Τσεσμελή (λέκτ. Π.Τ.Δ.Ε. Π.Π.) για τον χρόνο που μας διέθεσαν για την έρευνα στους φοιτητές του Δ' έτους στο Π.Π. Τέλος, ευχαριστούμε θερμότατα τον κύριο Χρήστο Παναγιωτακόπουλο (καθηγ. Π.Τ.Δ.Ε. Π.Π.), ο οποίος συντέλεσε καθοριστικά στην ολοκλήρωση της έρευνας στους φοιτητές του Δ' έτους του Π.Π., αφού ο ίδιος ανέλαβε να μοιράσει τα ερωτηματολόγια που απαιτούνταν, για να συμπληρωθεί ο ζητούμενος αριθμός.

Οι λέξεις που επιλέχθηκαν για να ερωτηθούν οι φοιτητές κάλυπταν σχεδόν όλο το φάσμα των ορθογραφικών ρυθμίσεων (από ένα ερωτηματολόγιο δεν είναι δυνατόν να ελεγχθούν τα πάντα για προφανείς λόγους). Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν δύο ομάδες λέξεων, η μία ομάδα αφορούσε τις δάνειες λέξεις και η άλλη αυτές που ορθογραφούνται βάσει της ετυμολογίας τους από τα αρχαία ελληνικά. Η πρώτη ομάδα περιελάμβανε τέσσερα άκλιτα δάνεια (*πάρτι, σπαγκέτι, σίριαλ & στιλ*) και δύο κλιτά δάνεια (*σιντριβάνι & κομμουνιστική*). Η δεύτερη ομάδα περιείχε οχτώ λέξεις που βασιζόνταν στην ιστορική ορθογραφία (*ορυζώνας, κατάφωρη, εννεηκοστά, στύβω & αιμόπτυση*), μία ομόηχη λέξη (*έκλυση*) και δύο λέξεις που βασιζόνταν στην ιστορική ορθογραφία μεν αλλά η γραφή τους ρυθμίζεται βάσει συγκεκριμένων κανόνων από την αρχαία γλώσσα (*ηλιοκαμένος & αρχαιολατρία*).

Για να συμπληρωθεί σωστά αυτό το ερωτηματολόγιο οι φοιτητές θα έπρεπε να γνωρίζουν τους δύο πολύ βασικούς κανόνες που διέπουν τη ΝΕ ορθογραφία, δηλαδή ότι οι λέξεις από τα αρχαία ελληνικά διατηρούν τη γραφή τους, ενώ τα δάνεια απλογραφούνται. Ωστόσο, με αυτή τη γνώση θα μπορούσε κανείς να απαντήσει σωστά σε έξι ερωτήσεις. Είναι γνωστό ότι στις λέξεις της ιστορικής ορθογραφίας γίνονται τα περισσότερα λάθη, διότι οι μαθητές στις περισσότερες από αυτές τις λέξεις θα πρέπει να έχουν αποστηθίσει τη γραφή τους για να την αποδώσουν σωστά. Μολαταύτα, επειδή το ερωτηματολόγιό μας τους παρείχε τις επιλογές της ορθογράφησης θα μπορούσαν να απαντήσουν σωστά σε αρκετές ερωτήσεις ιστορικής ορθογραφίας.

Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν εύκολα να απαντηθούν 3 ερωτήσεις που αφορούσαν την ιστορική ορθογραφία μεν αλλά σχετίζονταν με την εφαρμογή κανόνα και την επιστράτευση της λογικής τους. Αυτές οι περιπτώσεις αφορούν τις λέξεις *ηλιοκαμένος & αρχαιολατρία* από τη μία και την ομόηχη λέξη *έκλυση* από την άλλη.

Το επίθετο *ηλιοκαμένος* αν καταταμηθεί θα μας δώσει το ουσιαστικό *ήλιος* και τη μετοχή του παθητικού παρακειμένου *καμένος*, η οποία δε διπλασιάζει το *μ* διότι πριν το κλιτικό επίθημα *-ω* δεν υπάρχει χαρακτήρας *π, β, φ* ή *πτ*. Επιπλέον, το επίθετο *αρχαιολατρία* ορθογραφείται με *-ι*, διότι προκύπτει από το ουσιαστικό *αρχαιολάτρης* και όχι από ρήμα **αρχαιολατρεύω*. Τέλος, για να βρει κάποιος τη σωστή γραφή στην ομόηχη λέξη *έκλυση* θα έπρεπε να σκεφτεί μόνο το περιεχόμενο της πρότασης στην οποία βρισκόταν. Οι διαθέσιμες επιλογές αφορούσαν τη λέξη *έκκληση* και την ανύπαρκτη λέξη **έκκλιση*, ενώ η πρόταση αναφερόταν σε «απελευθέρωση φυσικού αερίου».

Επιπρόσθετα, κάποιος φοιτητής θα μπορούσε να απαντήσει σωστά και σε τρεις ακόμα λέξεις αν αξιοποιούσε τη μορφολογική του επίγνωση. Οι λέξεις αυτές ήταν:

ορυζώνας, ενενηκοστά & αιμόπτυση. Στις λέξεις αυτές είναι εύκολο να εντοπιστεί το θέμα: στην πρώτη βρίσκουμε το θέμα *ορυζ-* (< *ρύζι*), στη δεύτερη το θέμα *ενενηκ-* (< *ενενήντα*) και στην τρίτη αναγνωρίζουμε τα δύο συνθετικά της λέξης *αίμα* + *αρχ. πτύω* (> *φτύνω*). Έτσι, οι φοιτητές από τις 14 λέξεις του ερωτηματολογίου καλούνταν να είχαν αποστηθίσει (να γνωρίζουν απέξω την ορθογραφία τους) μόνο δύο λέξεις: το *κατάφωρος* και το *στύβω*, για να απαντήσουν σωστά.

3. Το ερωτηματολόγιο δεν περιείχε λέξεις με λάθη στα κλιτικά επιθήματα, με φωνολογικά λάθη και με λάθη τονισμού, διότι θεωρούμε αδιανόητο να γίνονται από κάποιον υποψήφιο εκπαιδευτικό και κάτι τέτοιο δεν αποτελούσε στόχο της εργασίας.
4. Περιέχονταν πολλές δάνειες λέξεις, διότι είναι αυτές που κατεξοχήν μας φανερώνουν αν κάποιος γνωρίζει ή όχι τις ορθογραφικές ρυθμίσεις. Δεν υπάρχει νόημα παράθεσης πλήθους λέξεων ιστορικής ορθογραφίας, καθώς είναι βέβαιο ότι θα γίνονται πάντα αρκετά λάθη σ' αυτές (έχουν αναλυθεί οι λόγοι στα § 1 & 3).
5. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι λέξεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο δεν ήταν αποτέλεσμα τυχαίας επιλογής. Οι περισσότερες λέξεις που επιλέχθηκαν είχαν υψηλή συχνότητα λάθους, σύμφωνα με προηγούμενη έρευνα των Ιορδανίδου & Σέργη (υπό έκδοση).

6.4.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της έρευνας ήταν πρωτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές των Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ και Π.Π. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία και η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Π.Π. τη δεύτερη εβδομάδα των μαθημάτων (08 & 10/10/2018 [Α' & Δ' έτος]) και στο ΕΚΠΑ την τρίτη εβδομάδα των μαθημάτων (15 & 16/10/2018 [Α' & Δ' έτος αντίστοιχα]).

Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν στο Α' έτος του Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Π. ανέρχονται στον αριθμό των 118. Από αυτά τα τέσσερα ήταν άκυρα (τα τρία απαντήθηκαν εν μέρει και το τέταρτο απαντήθηκε από φοιτητή άλλου Τμήματος). Από τα 113 ερωτηματολόγια επιλέχθηκαν τυχαία τα 100⁶³. Από το Δ' έτος του ίδιου πανεπιστημίου συλλέχθηκαν 100 και ήταν όλα έγκυρα (συνολικά συλλέχθηκαν 105, αλλά τα

⁶³ Ο αριθμός 100 είναι αυτός που είχε τεθεί ως όριο για τη συλλογή των ερωτηματολογίων.

πέντε αφαιρέθηκαν τυχαία από το δείγμα). Το δείγμα των φοιτητών του Π.Π. στο Α΄ έτος ήταν 16 άνδρες και 84 γυναίκες και στο Δ΄ 17 άνδρες και 83 γυναίκες.

Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, από το Α΄ έτος συμπληρώθηκαν 128 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα έξι ήταν άκυρα (τα πέντε δεν ήταν πλήρως συμπληρωμένα και το έκτο συμπληρώθηκε από δάσκαλο που παρακολουθούσε μαθήματα για εξομοίωση του πτυχίου του). Από τα 122 έγκυρα ερωτηματολόγια επιλέχτηκαν τυχαία τα 100. Τέλος, στο Δ΄ έτος του ίδιου πανεπιστημίου συμπληρώθηκαν 106 ερωτηματολόγια από τα οποία τα δύο ήταν άκυρα (λόγω εξομοίωσης πτυχίου και ελλιπούς συμπλήρωσης). Από τα 104 έγκυρα ερωτηματολόγια επιλέχτηκαν τυχαία τα 100. Το δείγμα των φοιτητών του ΕΚΠΑ, όσον αφορά το Α΄ έτος, ήταν 14 άνδρες και 86 γυναίκες και στο Δ΄ έτος ήταν 11 άνδρες και 89 γυναίκες.

Συνολικά το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 400 ερωτηματολόγια και η ανάλυση των δεδομένων (ποσοτική έρευνα), για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος *SPSS statistics 21* και του *Microsoft Excel*.



7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα για τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών:



Εικόνα 1: Απόλυτος αριθμός απαντήσεων φοιτητών Π.Π.

Το παραπάνω γράφημα απεικονίζει τον απόλυτο αριθμό των απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές (Α΄ & Δ΄ έτους). Για κάθε ομάδα επιλέχτηκαν τυχαία 100 ερωτηματολόγια, τα οποία περιείχαν 14 ερωτήσεις, οπότε το σύνολο των ερωτήσεων για κάθε έτος ήταν 1.400 (100 X 14). Συνεπώς, οι φοιτητές του Π.Π. στο Α΄ έτος απάντησαν σωστά σε 489 ερωτήσεις και στο Δ΄ έτος σε 901.

Στο παρακάτω γράφημα απεικονίζονται τα ποσοστά των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων για κάθε έτος. Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά, θα δούμε ότι οι δύο ομάδες του δείγματός μας παρουσιάζουν αντιστρόφως ανάλογα ποσοστά στο εναρκτήριο και στο καταληκτικό έτος σπουδών.



Εικόνα 3: Ποσοστό απαντήσεων φοιτητών Α΄ έτους Π.Π.

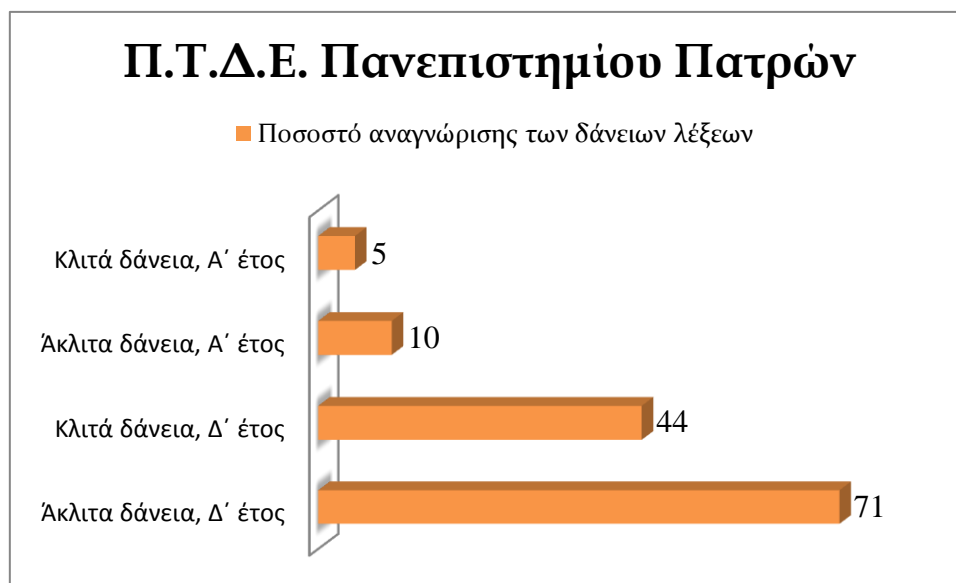


ΕΙΚΟΝΑ 2: Ποσοστό απαντήσεων φοιτητών Δ΄ έτους Π.Π.

Άρα στο Α΄ έτος σπουδών οι φοιτητές μπορούσαν να απαντήσουν ορθά μόνο στο 35% των ερωτήσεων ορθογραφίας που τους δόθηκαν, ενώ στο Δ΄ έτος η ικανότητά των φοιτητών άγγιξε το ποσοστό των 64%. Θεωρούμε ότι η διαφορά αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς είναι αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας των κανόνων της ΝΕ

ορθογραφίας κατά το Α΄ έτος σπουδών στο υποχρεωτικό τους μάθημα «ΝΕ Γλώσσα Ι» [δεύτερο ερευνητικό ερώτημα].

Όμως για να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε τι συμβαίνει και με την ορθογράφηση των άκλιτων –κυρίως– και κλιτών δανείων. Όπως αναφέραμε και προηγούμενα, η κατάκτηση των ορθογραφικών ρυθμίσεων γίνεται εμφανής κυρίως μέσω της ορθής γραφής των δανείων λέξεων (εξωτερικού δανεισμού) και πιο συγκεκριμένα μέσω των άκλιτων δανείων, διότι η ορθογραφία των λέξεων που ακολουθούν την ιστορική αρχή δεν είναι δυνατόν να διδαχθεί μέσω κανόνων (πλην εξαιρέσεων⁶⁴).



ΕΙΚΟΝΑ 4: Ποσοστό αναγνώρισης άκλιτων και κλιτών δανείων από φοιτητές του Π.Π.

Όπως είναι φανερό από το γράφημα της εικόνας 4, μόνο το 10% των φοιτητών του πρώτου έτους είναι σε θέση να αναγνωρίσει τα άκλιτα δάνεια και το 5% τα κλιτά. Ωστόσο, στο τέταρτο έτος η αλλαγή είναι θεαματική, καθώς το 71% των φοιτητών αναγνωρίζει τελικά τα άκλιτα δάνεια και το 44% τα κλιτά.

Από τα προηγούμενα στοιχεία είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε ότι οι φοιτητές του Π.Π. στο τέταρτο έτος έχουν συνειδητοποιήσει του ορθογραφικούς κανόνες (λαμβάνοντας υπόψη τα γραφήματα των εικόνων 3 & 4), ενώ δε συμβαίνει το ίδιο και με τους φοιτητές στο πρώτο έτος σπουδών, διότι προφανώς ποτέ δεν τους διδάχτηκαν [πρώτο ερευνητικό ερώτημα].

⁶⁴ Για παράδειγμα, οι σύνθετες λέξεις που τρέπουν το ο σε ω, π.χ. όροφος – δώροφος.

Επιπρόσθετα, μέσω της εικόνας 4 μπορούμε να συμπεραίνουμε ότι οι φοιτητές αναγνωρίζουν κατά κόρον τα άκλιτα δάνεια, ενώ δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα κλιτά, κάτι που είναι φανερό ακόμα και από τα χαμηλά ποσοστά του Α΄ έτους αλλά κυρίως αυτό γίνεται εμφανές στο Δ΄ έτος, που ούτε το 50% των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν μπόρεσε να βρει τα κλιτά δάνεια, ενώ μόνο το 29% δε βρήκε όλα τα άκλιτα.

Επειδή θελήσαμε να ελέγξουμε τη στατιστική σημαντικότητα (μέσω του προγράμματος ανάλυσης δεδομένων και στατιστικής επεξεργασίας SPSS⁶⁵) των πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών ως προς την αναγνώριση των άκλιτων δανείων, παραθέτουμε τους παρακάτω πίνακες:

Group Statistics

	Year of Education	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	Πρωτοετείς	100	1,45	1,019	,102
	Τεταρτοετείς	100	3,62	,632	,063

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Equal variances assumed	14,773	,000	-18,099	198	,000	-2,170	,120	-2,406	-1,934	
Σωστά Equal variances not assumed			-18,099	165,391	,000	-2,170	,120	-2,407	-1,933	

Πίνακας 1: Άκλιτα δάνεια Α΄ & Δ΄ έτος Π.Π.

Στον πρώτο πίνακα απεικονίζεται ο Μ.Ο. των φοιτητών και η τυπική τους απόκλιση, η οποία είναι μικρή και κατ' επέκταση γνωρίζουμε ότι οι τιμές του Μ.Ο. είναι

⁶⁵ Οι πληροφορίες για τη στατική ανάλυση είναι αντλημένες από το εγχειρίδιο: Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Παπαζήσης.

πολύ κοντινές σ' αυτόν, δηλαδή οι πρωτοετείς απάντησαν συνήθως σωστά 1-2 άκλιτα δάνεια, ενώ οι τεταρτοετείς 3-4.

Ο πίνακας «Independent Samples Test» παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Στις δύο πρώτες στήλες παρατίθενται τα αποτελέσματα από το κριτήριο του Levene, που αφορά την ισότητα των διακυμάνσεων των δύο ομάδων και επιπλέον μας φανερώνει αν πρέπει να διαβάσουμε την πρώτη ή τη δεύτερη γραμμή του πίνακα. Πληροφορούμαστε ότι οι διακυμάνσεις μας είναι άνισες (διότι το Sig. στο τεστ του Levene είναι μικρότερο από το 0,05), οπότε ως κριτήριο ελέγχου θα έχουμε την ποσότητα, δηλαδή τη δεύτερη γραμμή του πίνακα (Equal variances not assumed). Από τη δεύτερη γραμμή του πίνακα πληροφορούμαστε ότι το Sig. < 0,05, άρα υπάρχει **στατιστικά σημαντική διαφορά** στην αναγνώριση των άκλιτων δανείων μεταξύ των πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Sosta is the same across categories of Year of Education.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05

Πίνακας 2: Άκλιτα δάνεια Α' & Δ' έτος Π.Π.

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει το αποτέλεσμα του μη παραμετρικού τεστ «Mann-Whitney U», αντίστοιχο του t-test για τις περιπτώσεις των άνισων διακυμάνσεων. Όπως είναι φανερό, επιβεβαιώνεται η στατιστική σημαντικότητα.

Σε ό,τι αφορά τα κλιτά δάνεια τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης μας ενημερώνουν για τα ακόλουθα:

Group Statistics

	Year of Education	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	Πρωτοετείς	100	,61	,601	,060
	Τεταρτοετείς	100	1,27	,679	,068

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
--	-----------------------------------------	------------------------------

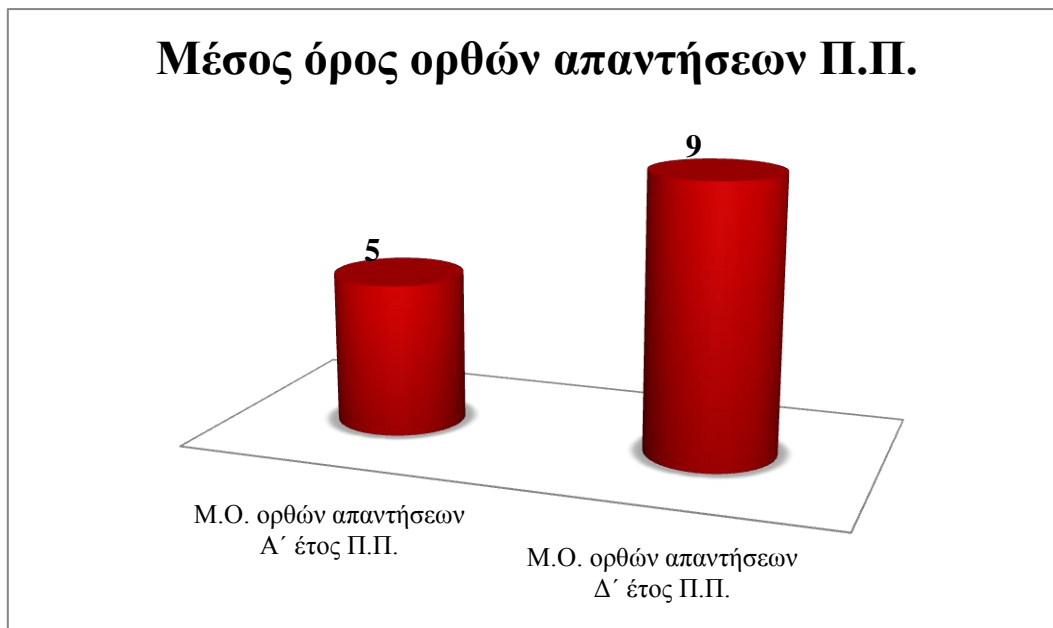
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,703	,403	-7,274	198	,000	-,660	,091	-,839	-,481
Σωστά Equal variances not assumed			-7,274	195,109	,000	-,660	,091	-,839	-,481

Πίνακας 3: Κλιτά δάνεια Α' & Δ' έτος Π.Π.

Από τον πίνακα 3 «Group Statistics» μαθαίνουμε ότι ο Μ.Ο. των πρωτοετών φοιτητών βρίσκεται ανάμεσα στο 0 και στο 1 (επίσης η τυπική απόκλιση είναι πολύ μικρή), δηλαδή συνήθως έβρισκαν 1 ή κανένα κλιτό δάνειο, ενώ οι τεταρτοετείς συνήθως έβρισκαν το 1 ή και τα 2 κλιτά δάνεια. Από τον πίνακα «Independent Samples Test» βλέπουμε ότι το Sig. στο τεστ του Levene είναι μεγαλύτερο από το 0,05, οπότε είναι στατιστικά μη σημαντικό, άρα οι διακυμάνσεις μας είναι ίσες και λαμβάνουμε υπόψη την πρώτη γραμμή του πίνακα (Equal variances assumed). Το Sig. < 0,05, άρα **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** ανάμεσα στους φοιτητές του Α' & Δ' έτους σπουδών [τρίτο & τέταρτο ερευνητικό ερώτημα].

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω ποσοστά (εικόνα 4) προέκυψαν από ερωτηματολόγια φοιτητών που είχαν όλα τα άκλιτα δάνεια σωστά (τέσσερα συνολικά) και όλα τα κλιτά δάνεια σωστά (δύο συνολικά). Δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι κάποιος φοιτητής έχει συνειδητοποιήσει τους ορθογραφικούς κανόνες ακόμα και αν κάνει λάθος σε ένα μόνο άκλιτο δάνειο, διότι το ερωτηματολόγιό μας εξετάζει τις μεταγνώσεις των φοιτητών, δε ζητάει απλά μία στείρα γραφημική απόδοση λέξεων, που κάποιος θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι ο ερωτώμενος μπερδεύτηκε και απέδωσε λανθασμένα την ορθογραφία της λέξης. Είναι γεγονός ότι κάποιοι (όχι πολλοί) φοιτητές είχαν επιλέξει την ορθή απάντηση σε τρία από τα τέσσερα άκλιτα δάνεια ή σε ένα από τα δύο κλιτά, όμως για τον προηγούμενο λόγο θεωρήθηκε ορθό να μη συγκαταλεχτούν στους φοιτητές που έχουν συνειδητοποιήσει τους ορθογραφικούς κανόνες.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ο γενικός Μ.Ο. των ορθών απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές του Π.Π.



ΕΙΚΟΝΑ 5: Μ.Ο. ορθών απαντήσεων φοιτητών Π.Π.

Από το γράφημα (εικόνα 5) είναι σαφές ότι υπάρχει αισθητή βελτίωση του επιπέδου των φοιτητών από το πρώτο στο τέταρτο έτος σπουδών, όσον αφορά την ορθογραφία, καθώς ο Μ.Ο. των ορθών απαντήσεων ανά γραπτό στο Α΄ έτος υπολογίζεται στις 5 (περίπου), ενώ στο Δ΄ στις 9 από τις 14 συνολικά. Τέλος, οι επικρατούσες τιμές στο Α΄ έτος είναι οι τρεις και οι πέντε σωστές απαντήσεις, ενώ στο Δ΄ έτος η επικρατούσα τιμή είναι οι εννιά ορθές απαντήσεις. Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο Μ.Ο. και η επικρατούσα τιμή συμπίπτουν, ισχυροποιώντας έτσι την εγκυρότητα των δεδομένων μας [τέταρτο ερευνητικό ερώτημα].

Επιπλέον, για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα προχωρήσαμε σε περαιτέρω επεξεργασία των δεδομένων με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS. Το τεστ που αξιοποιήθηκε (όπως και παραπάνω) για την ανάλυση είναι το «t-test σε ανεξάρτητα δείγματα» (independent-samples t-test). Ο συγκεκριμένος έλεγχος γίνεται όταν έχουμε δύο ανεξάρτητους πληθυσμούς (οι φοιτητές Α΄ & Δ΄ έτους ή οι φοιτητές του ΕΚΠΑ & του Π.Π.) και μία εξαρτημένη μεταβλητή (οι σωστές απαντήσεις).

Group Statistics					
	Year of Education	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	Πρωτοετείς	100	4,89	2,220	,222
	Τεταρτοετείς	100	9,01	2,028	,203

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,783	,377	-13,704	198	,000	-4,120	,301	-4,713	-3,527
Σωστά Equal variances not assumed			-13,704	196,398	,000	-4,120	,301	-4,713	-3,527

Πίνακας 4: Σύγκριση γνώσεων φοιτητών Α' & Δ' έτους σπουδών Π.Π.

Στον πίνακα 4 (Group Statistics) καταγράφεται ο αριθμός των συμμετεχόντων (N), ο Μ.Ο. και η τυπική απόκλιση. Η τυπική απόκλιση, που δείχνει πόσο κοντά βρίσκονται οι τιμές γύρω από τον Μ.Ο., είναι μικρότερη αυτού, οπότε οι περισσότερες τιμές βρίσκονται κοντά στον Μ.Ο. – εν προκειμένω οι περισσότεροι φοιτητές έχουν περίπου 5 σωστές απαντήσεις στο Α' έτος και 9 σωστές στο Δ' έτος.

Από τα αποτελέσματα του κριτηρίου του Levene (Independent Samples Test) βλέπουμε ότι Sig. > 0,05, οπότε είναι φανερό ότι οι δύο διακυμάνσεις μας είναι ίσες και μας αφορά η πρώτη γραμμή του πίνακα (Equal variances assumed). Επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η διαφορά των πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών στην επίδοσή τους στην ορθογραφία **είναι στατιστικά σημαντική**, διότι το Sig. < 0,05.

Επιπρόσθετα, προχωρήσαμε σε μία επιπλέον ανάλυση, η οποία μας φανερώνει αν τα δύο αυτά έτη των φοιτητών έχουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις γνώσεις τους για την ιστορική ορθογραφία (δηλαδή αναλύσαμε τις 8 λέξεις που ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία). Χρησιμοποιήσαμε το ίδιο τεστ για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Group Statistics					
	Year of Education	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	Πρωτοετείς	100	2,88	1,486	,149
	Τεταρτοετείς	100	4,06	1,516	,152

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σωστά	Equal variances assumed	,033	,855	-5,558	198	,000	-1,180	,212	-1,599	-,761
	Equal variances not assumed			-5,558	197,918	,000	-1,180	,212	-1,599	-,761

Πίνακας 5: Ιστορική ορθογραφία Α' & Δ' έτος Π.Π.

Από τον πίνακα 5 (Group Statistics) πληροφορούμαστε ότι ο Μ.Ο. των σωστών απαντήσεων των πρωτοετών φοιτητών είναι περίπου 3 (2,88) με μικρή τυπική απόκλιση (δηλαδή οι απαντήσεις των περισσότερων κυμάνθηκαν γύρω από αυτόν τον αριθμό), ενώ ο Μ.Ο. των τεταρτοετών φοιτητών υπολογίζεται γύρω στο 4 (4,06) με μικρή τυπική απόκλιση. Ο πίνακας των αποτελεσμάτων (Independent Samples Test), που έπεται, μας πληροφορεί ότι οι διακυμάνσεις μας είναι ίσες, διότι $Sig > 0,05$, οπότε λαμβάνουμε υπόψη την πρώτη γραμμή. Επειδή το $Sig. < 0,05$, **υπάρχει στατιστική σημαντικότητα** ανάμεσα στις γνώσεις των πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών.

Για να απαντήσουμε στο έκτο ερευνητικό μας ερώτημα εφαρμόσαμε την «ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα» (One-Way ANOVA), διότι συγκρίναμε τις μετρήσεις τριών ομάδων (θεωρητική, τεχνολογική & θετική κατεύθυνση) με μία εξαρτημένη μεταβλητή (σωστές απαντήσεις).

Descriptives

Σωστά (Α΄ έτος)

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Ανθρωπιστικών σπουδών	83	4,71	2,156	,237	4,24	5,18	1	11
Θετικών σπουδών	13	5,85	2,609	,724	4,27	7,42	3	11
Σπουδών οικονομίας & πληροφορικής	4	5,50	1,732	,866	2,74	8,26	3	7
Total	100	4,89	2,220	,222	4,45	5,33	1	11

Test of Homogeneity of Variances

Σωστά

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,277	2	97	,758

ANOVA

Σωστά

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16,037	2	8,019	1,649	,198
Within Groups	471,753	97	4,863		
Total	487,790	99			

Πίνακας 6: Κατεύθυνση & πρωτοετείς φοιτητές Π.Π.

Στον πρώτο τμήμα του πίνακα 6 (Descriptives) παρουσιάζεται ο αριθμός όλων όσων συμμετείχαν στην έρευνα ανά κατεύθυνση, ο Μ.Ο. που συγκέντρωσε κάθε κατηγορία (τις περισσότερες σωστές απαντήσεις έδωσαν παιδιά των θετικών σπουδών, καθώς ο Μ.Ο. είναι 5,85), η τυπική απόκλιση, το τυπικό σφάλμα, το 95% διάστημα εμπιστοσύνης και οι ακραίες τιμές του ερωτηματολογίου (βλέπουμε ότι οι φοιτητές κατάφεραν να φτάσουν μέχρι τις 11 σωστές απαντήσεις).

Στο δεύτερο τμήμα του πίνακα 6 (Test of Homogeneity of Variances) απεικονίζονται τα αποτελέσματα από το τεστ του Levene. Όπως παρατηρούμε, οι διακυμάνσεις μας είναι ίσες, διότι το Sig. > 0,05, άρα το τεστ είναι στατιστικώς μη σημαντικό και μπορούμε να συνεχίσουμε στο τρίτο τμήμα του πίνακα (ANOVA), το οποίο μας απεικονίζει τα αποτελέσματα. Επειδή όμως το Sig. > 0,05, καταλήγουμε στο συμπερά-

σμα ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** ανάμεσα στην κατεύθυνση που επέλεξαν οι φοιτητές του Α΄ έτους του Π.Π. και στην ορθογραφική τους επίδοση.

Ακολουθούν οι αντίστοιχοι πίνακες για τους φοιτητές του Δ΄ έτους του Π.Π.

Descriptives

Σωστά (Δ΄ έτος)

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Θεωρητική	82	8,94	2,045	,226	8,49	9,39	4	14
Τεχνολογική	10	8,40	1,776	,562	7,13	9,67	5	11
Θετική	8	10,50	1,604	,567	9,16	11,84	8	13
Total	100	9,01	2,028	,203	8,61	9,41	4	14

Test of Homogeneity of Variances

Σωστά

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,225	2	97	,799

ANOVA

Σωστά

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	21,895	2	10,947	2,758	,068
Within Groups	385,095	97	3,970		
Total	406,990	99			

Πίνακας 7: Κατεύθυνση & τεταρτοετείς φοιτητές Π.Π.

Στον πρώτο τμήμα του πίνακα 7 βλέπουμε ότι και πάλι 8 παιδιά της θετικής κατεύθυνσης συγκέντρωσαν τον μεγαλύτερο Μ.Ο., όμως μόνο από τη θεωρητική κατεύθυνση να απαντήσουν σωστά και στις δεκατέσσερις ερωτήσεις. Το τεστ του Levene δεν είναι στατιστικά σημαντικό (Sig. > 0,05), οπότε έχουμε ίσες διακυμάνσεις και μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα από το τρίτο τμήμα του πίνακα 7. Είναι φανερό ότι το Sig. στο ANOVA είναι μεγαλύτερο από το 0,05, οπότε **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική** διαφορά ανάμεσα στην κατεύθυνση που επέλεξαν οι φοιτητές του Δ΄ έτους και στην ορθογραφική τους επίδοση.

Επίσης, ελέγξαμε αν ο αριθμός μαθημάτων Γλώσσας που παρακολούθησαν οι τεταρτοετείς φοιτητές επηρέασε τις ορθές απαντήσεις τους. Για να το διαπιστώσουμε αυτό, εφαρμόσαμε το τεστ της «γραμμικής παλινδρόμησης» (linear regression) με

στόχο να ελέγξουμε αν η μεταβολή των τιμών μίας μεταβλητής προκύπτει με γραμμικό τρόπο από τη μεταβολή των τιμών της άλλης μεταβλητής.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,181 ^a	,033	,023	2,004

a. Predictors: (Constant), Number_Lessons

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	13,332	1	13,332	3,319	,072 ^b
	Residual	393,658	98	4,017		
	Total	406,990	99			

a. Dependent Variable: Sosta

b. Predictors: (Constant), Number_Lessons

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	7,960	,610		13,041	,000
	Number_Lessons	,436	,239	,181	1,822	,072

a. Dependent Variable: Sosta

Πίνακας 8: Μαθήματα Γλώσσας & τεταρτοετείς φοιτητές Π.Π.

Ο πρώτος κατά σειρά πίνακας (Model Summary) μας δίνει τον συντελεστή συσχέτισης (R) μεταξύ της ανεξάρτητης (μαθήματα που παρακολούθησαν) και της εξαρτημένης (σωστές απαντήσεις) μεταβλητής και αποτελεί το μέτρο της συνολικής γραμμικής σχέσης των δύο μεταβλητών. Επίσης, αναφέρεται ο συντελεστής πολλαπλού προσδιορισμού (R^2) που φανερώνει το ποσοστό που μεταβάλλεται η εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή περίπου των 3,3% των σωστών απαντήσεων ερμηνεύεται από τον συνολικό αριθμό μαθημάτων Γλώσσας, που παρακολούθησε κάποιος τα τρία προηγούμενα χρόνια.

Στον δεύτερο και στον τρίτο κατά σειρά πίνακα (ANOVA & Coefficients) αξιολογείται αν τελικά ο αριθμός των μαθημάτων που παρακολούθησε κάποιος επηρεάζει

την επίδοσή του. Όπως είναι φανερό το Sig. > 0,05, άρα δεν υπάρχει **καμία στατιστική σημαντικότητα** ανάμεσα στα μαθήματα που παρακολούθησε και στην ορθογραφική του επίδοση.

Τέλος, ελέγξαμε αν το σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό) που φοίτησε ο πρώην μαθητής και νυν φοιτητής είναι στατιστικά σημαντικό σε σχέση με τις γνώσεις του στην ορθογραφία. Για να διαπιστωθεί αυτό, εφαρμόστηκε το τεστ της «γραμμικής παλινδρόμησης» (linear regression) [έβδομο ερευνητικό ερώτημα].

Model Summary (A' έτος)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,007 ^a	,000	-,010	2,231

a. Predictors: (Constant), Elementary

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,025	1	,025	,005	,944^b
	Residual	487,765	98	4,977		
	Total	487,790	99			

a. Dependent Variable: Sosta

b. Predictors: (Constant), Elementary

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,776	1,641		2,911	,004
	Πρωτοβάθμια	,112	1,594	,007	,070	,944

a. Dependent Variable: Sosta

Πίνακας 9: Δημόσια/ιδιωτική εκπαίδευση & πρωτοετείς φοιτητές Π.Π.

Πρέπει να σημειωθεί ότι κανένας φοιτητής του Α' έτους του Π.Π. δεν πήγε σε ιδιωτικό σχολείο κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή του. Από τα αποτελέσματα του πίνακα 9 βλέπουμε ότι το R² είναι μηδενικό, οπότε δε μας δίνει καμία ερμηνεία για το αν επηρεάστηκε η επίδοση των φοιτητών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, όπως φανερώνουν οι επόμενοι δύο πίνακες το Sig. > 0,05, άρα **δεν υπάρχει καμία**

στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στην εκπαίδευση (ιδιωτική ή δημόσια) και στις γνώσεις τους στην ορθογραφία, όσον αφορά τους πρωτοετείς φοιτητές.

Ακολουθούν τα ανάλογα στοιχεία που αφορούν τους φοιτητές του Δ΄ έτους:

Model Summary (Δ΄ έτος)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,099 ^a	,010	-,011	2,0383

a. Predictors: (Constant), Secondary, Elementary

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	4,000	2	2,000	,481	,619 ^b
1 Residual	402,990	97	4,155		
Total	406,990	99			

a. Dependent Variable: Sosta

b. Predictors: (Constant), Secondary, Elementary

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	8,980	2,079		4,318	,000
	Πρωτοβάθμια	2,010	2,049	,140	,981	,329
	Δευτεροβάθμια	-2,000	2,883	-,099	-,694	,489

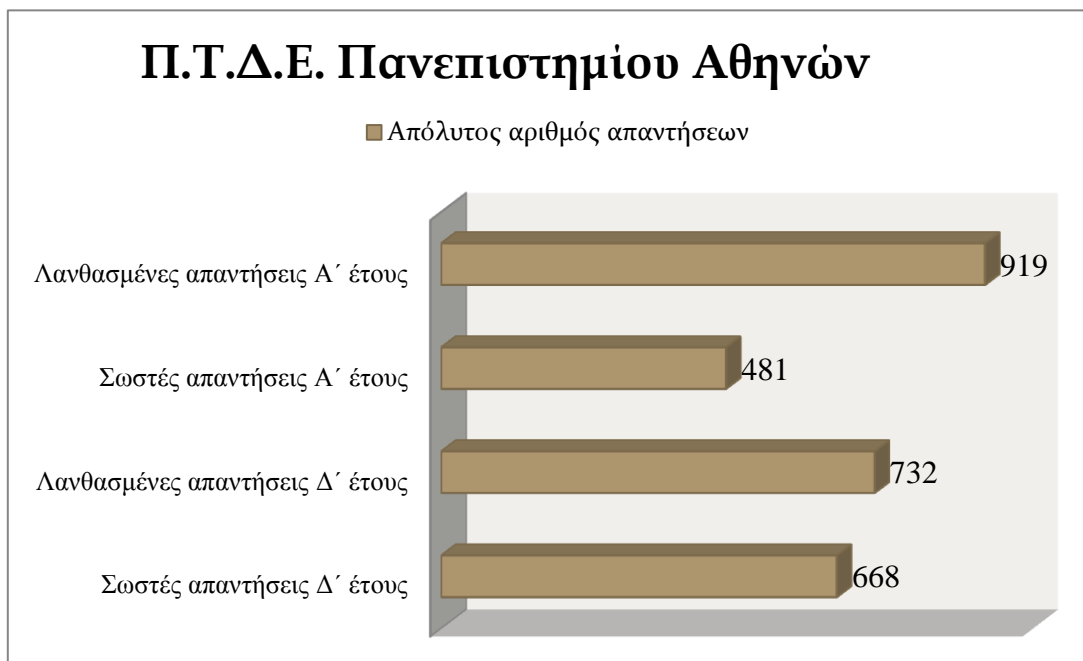
a. Dependent Variable: Sosta

Πίνακας 10: Δημόσια/ιδιωτική εκπαίδευση & τεταρτοετείς φοιτητές Π.Π.

Το R^2 είναι 0,10, δηλαδή μπορούμε να πούμε ότι το 1% των σωστών απαντήσεων ερμηνεύεται από την εκπαίδευση (ιδιωτική ή δημόσια). Τέλος, όπως φανερώνουν οι δύο άλλοι πίνακες το Sig. > 0,05 και κατ' επέκταση **δεν υπάρχει καμία στατιστική σημαντικότητα** ανάμεσα στην ανεξάρτητη και την εξαρτημένη μεταβλητή στους φοιτητές του Δ΄ έτους.

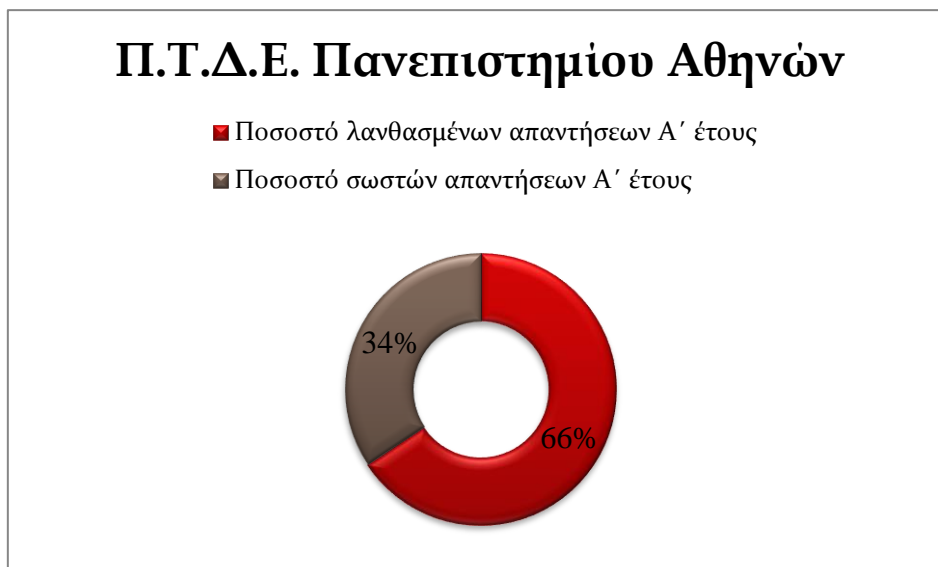
7.2 ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

Όσον αφορά τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, παρατίθεται το ακόλουθο γράφημα, που απεικονίζει το σύνολο των απαντήσεων που έδωσαν και τα δύο έτη:



Εικόνα 6: Απόλυτος αριθμός απαντήσεων φοιτητών ΕΚΠΑ

Η εικόνα 6 απεικονίζει τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα για τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. της Αθήνας. Όπως έγινε και για το δείγμα του προηγούμενου πανεπιστημίου, επιλέχτηκαν τυχαία 100 ερωτηματολόγια για κάθε έτος, τα οποία περιείχαν 14 ερωτήσεις, οπότε συνολικά καταχωρίστηκαν 1.400 απαντήσεις για κάθε έτος (2.800 και για τα δύο). Σύμφωνα με τα στοιχεία, οι φοιτητές του Α' έτους έδωσαν 481 ορθές απαντήσεις (σε σύνολο 1.400) και οι φοιτητές του Δ' έτους 668 ορθές απαντήσεις (σε σύνολο 1.400).



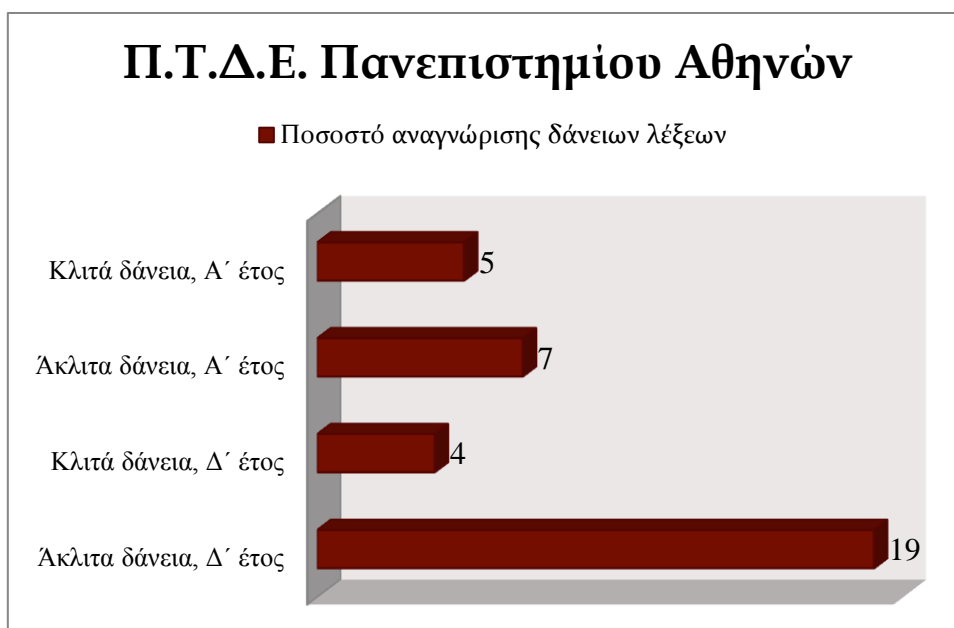
Εικόνα 7: Ποσοστό απαντήσεων φοιτητών Α' έτους ΕΚΠΑ



Εικόνα 8: Ποσοστό απαντήσεων φοιτητών Δ' έτους ΕΚΠΑ

Από τις εικόνες 7 & 8 είναι φανερό ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση στις γνώσεις ορθογραφίας των φοιτητών του Δ' έτους, που προέκυψε μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος «Νεοελληνική Γλώσσα. Το λεξιλόγιο». Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του Α' έτους σπουδών απάντησαν σωστά στο 34% των 1.400 ερωτήσεων, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών του Δ' έτους άγγιξε το 48% [δεύτερο ερευνητικό ερώτημα].

Αναφορικά με την ικανότητα των φοιτητών να αναγνωρίζουν τα άκλιτα και τα κλιτά δάνεια, παρατίθεται το ακόλουθο γράφημα:



Εικόνα 9: Ποσοστό αναγνώρισης άκλιτων και κλιτών δανείων από φοιτητές του ΕΚΠΑ

Η εικόνα 9 μας πληροφορεί ότι οι φοιτητές στο Α΄ έτος σπουδών αναγνώρισαν το σύνολο των άκλιτων δανείων σε ποσοστό 7%, ενώ στο Δ΄ έτος οι σπουδαστές που αναγνώρισαν πλήρως τα άκλιτα δάνεια άγγιξαν το ποσοστό των 19%. Αναφορικά με τα κλιτά δάνεια, δεν παρατηρείται κάποια αξιοσημείωτη βελτίωση, αφού στο πρώτο έτος αναγνώρισαν και τα δύο δάνεια το 5% των φοιτητών, ενώ στο Δ΄ έτος το 4% [τρίτο ερευνητικό ερώτημα].

Group Statistics

	Year of Education	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	Πρωτοετείς	100	1,26	1,107	,111
	Τεταρτοετείς	100	1,96	1,294	,129

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Equal variances assumed	3,291	,071	-4,111	198	,000	-,700	,170	-1,036	-,364	
Σωστά Equal variances not assumed			-4,111	193,334	,000	-,700	,170	-1,036	-,364	

Πίνακας 11: Άκλιτα δάνεια Α΄ & Δ΄ έτος ΕΚΠΑ

Από τον πίνακα 11 αντλούμε τις πληροφορίες ότι ο Μ.Ο. των πρωτοετών φοιτητών, όσον αφορά τα τέσσερα άκλιτα δάνεια, είναι γύρω στο 1 (1,26) με σχετικά μικρή τυπική απόκλιση και για τους τεταρτοετείς φοιτητές ο Μ.Ο. είναι σχεδόν 2 (1,96) με μικρότερη τυπική απόκλιση από την τιμή του Μ.Ο. Έπειτα, το κριτήριο του τεστ του Levene μας γνωστοποιεί ότι οι διακυμάνσεις μας είναι ίσες, οπότε βασιζόμαστε στην πρώτη γραμμή του πίνακα από την οποία πληροφορούμαστε ότι **υπάρχει στατιστική**

σημαντικότητα ανάμεσα στις γνώσεις των πρωτοετών και των τεταρτοετών φοιτητών⁶⁶.

Όσον αφορά τα κλιτά δάνεια, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Group Statistics

	Year of Education	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	Πρωτοετείς	100	,41	,588	,059
	Τεταρτοετείς	100	,40	,586	,059

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,017	,897	,120	198	,904	,010	,083	-,154	,174
Σωστά Equal variances not assumed			,120	197,998	,904	,010	,083	-,154	,174

Πίνακας 12: Κλιτά δάνεια Α' & Δ' έτος ΕΚΠΑ

Ο πίνακας 12 μας πληροφορεί ότι ο Μ.Ο. και στα δύο έτη, όσον αφορά τα δύο κλιτά δάνεια, είναι περίπου ο ίδιος (0,41 & 0,40 αντίστοιχα), όμως οι τυπικές αποκλίσεις είναι και στα δύο έτη μεγαλύτερες του Μ.Ο., οπότε αυτό φανερώνει ότι οι απαντήσεις δεν είναι ομοιόμορφα κατανομημένες γύρω από αυτόν. Όσον αφορά τον πίνακα των αποτελεσμάτων, βλέπουμε ότι έχουμε ίσες διακυμάνσεις και δεν υπάρχει **καμία στατιστική σημαντικότητα** ανάμεσα στα δύο έτη (Sig. > 0,05).

⁶⁶ Να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης δεν έλαβε υπόψη του τους αριθμούς 7 & 19, που υπάρχουν στο γράφημα της εικόνας 9, αλλά έβγαλε τα συμπεράσματα από το σύνολο των ορθών απαντήσεων που έδωσαν οι 200 φοιτητές του ΕΚΠΑ.

Συνεπώς, το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα μπορεί να επιβεβαιωθεί, διότι υπάρχει εμφανής αδυναμία των φοιτητών να αναγνωρίσουν τα κλιτά δάνεια σε σχέση με τα άκλιτα (παρόλο που τα ποσοστά επιτυχίας είναι μικρά).

Μετά από τα προηγούμενα θεωρούμε ότι οι φοιτητές του Α' & του Δ' έτους σπουδών δεν έχουν συνειδητοποιήσει τους κανόνες ορθογραφίας. Σ' αυτό το συμπέρασμα καταλήγουμε κυρίως από τα αποτελέσματα του γραφήματος της εικόνας 9, καθώς το 19% είναι ένα σχετικά μικρό ποσοστό φοιτητών που γνωρίζει συνειδητά τους κανόνες ορθογραφίας [πρώτο ερευνητικό ερώτημα].

Για να απαντήσουμε στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, θα παραθέσουμε αρχικά γράφημα με τον Μ.Ο. των δύο ετών και στη συνέχεια θα προχωρήσουμε σε παράθεση των στατιστικών πινάκων.



ΕΙΚΟΝΑ 10: Μ.Ο. ορθών απαντήσεων φοιτητών ΕΚΠΑ

Από το γράφημα 10 είναι εμφανής η διαφορά στις γνώσεις των φοιτητών των δύο ετών, καθώς περίπου στο Α' έτος οι φοιτητές βρίσκουν 5 από τις 14 σωστές απαντήσεις, ενώ στο Δ' τις 7, δηλαδή τις μισές. Η επικρατούσα τιμή για το Α' έτος είναι οι 5 σωστές απαντήσεις και για το Δ' οι 8 σωστές απαντήσεις. Ακόμα, προς απάντηση του τέταρτου ερευνητικού μας ερωτήματος θα αξιοποιήσουμε και τους στατιστικούς πίνακες, που θα μας πληροφορήσουν για τη στατιστική σημαντικότητα των γνώσεων των φοιτητών στα δύο αυτά έτη.

Group Statistics

	Year of Education	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	Πρωτοετείς	100	4,81	2,360	,236
	Τεταρτοετείς	100	6,68	2,326	,233

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Equal variances assumed	,075	,785	-5,643	198	,000	-1,870	,331	-2,523	-1,217	
Σωστά Equal variances not assumed			-5,643	197,959	,000	-1,870	,331	-2,523	-1,217	

Πίνακας 13: Σύγκριση γνώσεων φοιτητών Α' & Δ' έτους σπουδών ΕΚΠΑ

Βλέπουμε ότι ο ακριβής Μ.Ο. για το Α' έτος είναι το 4,81 και για το Δ' το 6,68. Η τυπική απόκλιση και στα δύο έτη είναι μικρή, ωστόσο οι τιμές είναι περισσότερο διάσπαρτες από τον Μ.Ο. του Α' έτους, διότι η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη από την εκείνη του Δ' έτους και η τιμή του Μ.Ο. αυτού του έτους είναι μικρότερη από ό,τι αυτή του Α' έτους.

Ο πίνακας των αποτελεσμάτων μάς δείχνει ότι οι διακυμάνσεις μας είναι ίσες (Sig. > 0,05 στο τεστ του Levene) και κατ' επέκταση διαβάζοντας την πρώτη γραμμή του πίνακα συμπεραίνουμε ότι **υπάρχει στατιστική σημαντικότητα** στις γνώσεις ορθογραφίας των πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του ΕΚΠΑ (Sig. < 0,05) [τέταρτο ερευνητικό ερώτημα].

Επιπλέον, ελέγξαμε αν είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά ανάμεσα στις γνώσεις των τεταρτοετών και των πρωτοετών φοιτητών ως προς την ιστορική ορθογραφία.

	Year of Education	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	Πρωτοετείς	100	3,18	1,500	,150
	Τεταρτοετείς	100	4,36	1,534	,153

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Σωστά	Equal variances assumed	,632	,427	-5,499	198	,000	-1,180	,215	-1,603	-,757
	Equal variances not assumed			-5,499	197,899	,000	-1,180	,215	-1,603	-,757

Πίνακας 14: Ιστορική ορθογραφία Α' & Δ' έτος ΕΚΠΑ

Στον πίνακα 14 αναφέρεται ότι ο Μ.Ο. των ορθών απαντήσεων στις ερωτήσεις ιστορικής ορθογραφίας ήταν 3,18 με τυπική απόκλιση 1,500, ενώ στο τέταρτο έτος ο Μ.Ο. αυξάνεται στα 4,36 με τυπική απόκλιση 1,534. Ο πίνακας των αποτελεσμάτων δείχνει ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες (Levene Sig. > 0,05), οπότε η πρώτη σειρά του πίνακα μας πληροφορεί για **τη στατιστική σημαντικότητα** ως προς τη διαφορά των γνώσεων των φοιτητών σε αυτά τα δύο έτη, δηλαδή υπάρχει βελτίωση στους φοιτητές του Δ' έτους [τέταρτο ερευνητικό ερώτημα].

Στη συνέχεια, εξετάζοντας το έκτο ερευνητικό ερώτημα προχωρήσαμε σε ανάλυση των δεδομένων μέσω της ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα» (One-Way ANOVA). Συγκρίναμε τις μετρήσεις τριών ομάδων της ανεξάρτητης μεταβλητής μας (θεωρητική, τεχνολογική & θετική κατεύθυνση) με μία εξαρτημένη μεταβλητή (σωστές απαντήσεις).

Descriptives

Σωστά (Α' έτος)

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Ανθρωπιστικών σπουδών	83	4,73	2,237	,245	4,25	5,22	0	12
Θετικών σπουδών	14	5,00	2,909	,777	3,32	6,68	1	9
Σπουδών οικονομίας & πληροφορικής	3	6,00	3,606	2,082	-2,96	14,96	3	10
Total	100	4,81	2,360	,236	4,34	5,28	0	12

Test of Homogeneity of Variances

Σωστά

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,806	2	97	,065

ANOVA

Σωστά

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,221	2	2,611	,464	,630
Within Groups	546,169	97	5,631		
Total	551,390	99			

Πίνακας 15: Κατεύθυνση & πρωτοετείς φοιτητές ΕΚΠΑ

Ο πρώτος πίνακας απεικονίζει τα αποτελέσματα για κάθε κατεύθυνση (ο μεγαλύτερος Μ.Ο. εμφανίζεται στα παιδιά που ακολούθησαν θετικές επιστήμες). Από το δεύτερο τμήμα του πίνακα πληροφορούμαστε ότι οι διακυμάνσεις μας είναι ίσες (Sig. > 0,05), οπότε μπορούμε να βγάλουμε τα συμπεράσματά μας από τον τρίτο κατά σειρά πίνακα, ο οποίος δείχνει ότι **δεν υπάρχει καμία στατιστική σημαντικότητα** ανάμεσα στην κατεύθυνση που επέλεξαν οι φοιτητές του Α' έτους και στις γνώσεις της ορθογραφίας.

Σε ό,τι αφορά τους φοιτητές του Δ' έτους αναφορικά με την κατεύθυνση, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Descriptives

Σωστά (Δ' έτος)

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Θεωρητική	84	6,51	2,321	,253	6,01	7,02	0	12
Τεχνολογική	8	7,88	2,416	,854	5,85	9,90	5	11
Θετική	8	7,25	2,121	,750	5,48	9,02	4	10
Total	100	6,68	2,326	,233	6,22	7,14	0	12

Test of Homogeneity of Variances

Σωστά

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,230	2	97	,795

ANOVA

Σωστά

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16,397	2	8,198	1,531	,221
Within Groups	519,363	97	5,354		
Total	535,760	99			

Πίνακας 16: Κατεύθυνση & τεταρτοετείς φοιτητές ΕΚΠΑ

Ο πίνακας 16 στο πρώτο τμήμα του και πάλι περιγράφει λεπτομερώς τους συμμετέχοντες της έρευνας (και πάλι τα παιδιά από τις θετικές επιστήμες σημειώνουν τον μεγαλύτερο M.O.). Ο δεύτερος κατά σειρά πίνακας αναφέρει ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες (Sig. > 0,05), οπότε μπορούμε να συμπεράνουμε από τον τρίτο πίνακα ότι η διαφορά ανάμεσα στην κατεύθυνση και τους τεταρτοετείς φοιτητές **δεν είναι στατιστικά σημαντική** (Sig. > 0,05).

Επιπλέον, ελέγξαμε και αν τα μαθήματα Γλώσσας που παρακολούθησαν οι τεταρτοετείς φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είναι στατιστικά σημαντικά σε σύγκριση με τη βελτίωση των γνώσεών τους στην ορθογραφία. Για να το διαπιστώσουμε αυτό προχωρήσαμε σε ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια του τεστ της «γραμμικής παλινδρόμησης». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα 3 μέρη του πίνακα 17.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,147 ^a	,021	,012	2,313

a. Predictors: (Constant), Number_Lessons

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	11,512	1	11,512	2,152	,146 ^b
1 Residual	524,248	98	5,349		
Total	535,760	99			

a. Dependent Variable: Sosta

b. Predictors: (Constant), Number_Lessons

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	7,680	,720		10,671	,000
	Αριθμός μαθημάτων	-,418	,285	-,147	-1,467	,146

a. Dependent Variable: Sosta

Πίνακας 17: Μαθήματα Γλώσσας & τεταρτοετείς φοιτητές ΕΚΠΑ

Στο πρώτο μέρος του πίνακα υπάρχει ο συντελεστής πολλαπλού προσδιορισμού (R^2), που φανερώνει το ποσοστό που μεταβάλλεται η εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή περίπου των 2,1% των σωστών απαντήσεων ερμηνεύεται από τον συνολικό αριθμό μαθημάτων Γλώσσας, που παρακολούθησε κάποιος τα τρία προηγούμενα χρόνια. Το δεύτερο και το τρίτο μέρος του πίνακα δείχνουν αν τα μαθήματα αυτά είναι στατιστικά σημαντικά ως προς την επίδοση των φοιτητών, όμως αφού το Sig. > 0,05 είναι σαφές ότι **δεν υπάρχει καμία στατιστική σημαντικότητα**.

Τέλος, εξετάσαμε τον ρόλο που έπαιξαν τα σχολεία που φοίτησαν οι φοιτητές μέσω του τεστ της «γραμμικής παλινδρόμησης». Τα αποτελέσματα του τεστ έχουν ως εξής:

Model Summary (Α' έτος)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,192 ^a	,037	,017	2,340

a. Predictors: (Constant), Secondary, Elementary

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	20,274	2	10,137	1,851	,163 ^b
	Residual	531,116	97	5,475		
	Total	551,390	99			

a. Dependent Variable: Sosta

b. Predictors: (Constant), Secondary, Elementary

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,715	1,463		3,223	,002
	Πρωτοβάθμια	2,296	1,360	,192	1,688	,095
	Δευτεροβάθμια	-2,204	1,360	-,184	-1,620	,108

a. Dependent Variable: Sosta

Πίνακας 18: Δημόσια/ιδιωτική εκπαίδευση & πρωτοετείς φοιτητές ΕΚΠΑ

Στον πρώτο πίνακα βλέπουμε ότι ο συντελεστής πολλαπλού προσδιορισμού (R^2) είναι 0,037, δηλαδή το 3,7% των απαντήσεων επηρεάστηκαν από το σχολείο που παρακολούθησαν οι φοιτητές του δείγματός μας. Οι επόμενοι δύο πίνακες υπολογίζουν τη στατιστική σημαντικότητα, η οποία είναι 0,163 στον ANOVA και 0,095 (πρωτοβάθμια) & 0,108 δευτεροβάθμια στον Coefficients. Δηλαδή **δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα** ανάμεσα στην ανεξάρτητη και στην εξαρτημένη μεταβλητή, διότι όλα τα Sig. είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

Model Summary (Δ' έτος)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,018 ^a	,000	-,020	2,350

a. Predictors: (Constant), Secondary, Elementary

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	,165	2	,082	,015	,985^b
Residual	535,595	97	5,522		
Total	535,760	99			

a. Dependent Variable: Sosta

b. Predictors: (Constant), Secondary, Elementary

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	6,490	1,123		5,777	,000
Πρωτοβάθμια	,089	1,741	,009	,051	,959
Δευτεροβάθμια	,089	1,741	,009	,051	,959

a. Dependent Variable: Sosta

Πίνακας 19: Δημόσια/ιδιωτική εκπαίδευση & τεταρτοετείς φοιτητές ΕΚΠΑ

Στον πίνακα 19 ο συντελεστής πολλαπλού προσδιορισμού (R^2) είναι μηδενικός, άρα δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε καθόλου τη μεταβολή της εξαρτημένης μεταβλητής από το σχολείο που φοίτησε το δείγμα μας (φοιτητές Δ' έτους ΕΚΠΑ). Τα ακόλουθα μέρη του πίνακα δείχνουν ότι **δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα** ανάμεσα στην εξαρτημένη και την ανεξάρτητη μεταβλητή (Sig. > 0,05).

7.3 ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Μετά από την παράθεση των στοιχείων για τους φοιτητές του δείγματός μας, θα επιχειρηθεί να γίνει μία σύγκριση των δεδομένων ανά έτος και ανά πανεπιστήμιο, για να διαπιστωθεί αν οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές και ακολούθως να απαντηθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Επιπλέον θα παρατεθούν τα ακριβή στοιχεία για τις επιλογές των φοιτητών στα ερωτηματολόγια και θα γίνει προσπάθεια να δοθούν κάποιες εξηγήσεις για τις επιλογές τους, συγκρίνοντας ταυτόχρονα τη συχνότητα της κάθε γραφής και στο Διαδίκτυο.

Αρχικά θα παρουσιαστούν οι πίνακες στατιστικής ανάλυσης για τους φοιτητές του πρώτου έτους στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Πατρών. Το τεστ που επιλέχθηκε στο SPSS ήταν το «t-test για ανεξάρτητα δείγματα», διότι ελέγξαμε δύο ομάδες μετρήσεων, οι οποίες περιλάμβαναν διαφορετικά άτομα ως προς μία εξαρτημένη μεταβλητή (πλήθος σωστών απαντήσεων). Τα αποτελέσματα του τεστ για τους πρωτοετείς φοιτητές των δύο πανεπιστημίων καταχωρίζονται στον πίνακα 20.

	University	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	ΕΚΠΑ	100	4,81	2,360	,236
	Π.Π.	100	4,89	2,220	,222

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,435	,510	-,247	198	,805	-,080	,324	-,719	,559
Σωστά Equal variances not assumed			-,247	197,261	,805	-,080	,324	-,719	,559

Πίνακας 20: Αποτελέσματα σύγκρισης πρωτοετών φοιτητών των δύο Πανεπιστημίων

Το πρώτο μέρος του πίνακα 20 αναφέρει ότι ο Μ.Ο. των πρωτοετών φοιτητών δε διαφέρει και πολύ στα δύο Τμήματα, καθώς οι φοιτητές του ΕΚΠΑ απάντησαν σωστά σε 4,81 ερωτήσεις (περίπου 5) και οι φοιτητές του Π.Π. σε 4,89 (περίπου 5) με μικρή τυπική απόκλιση και στις δύο ομάδες. Από το τεστ του Levene πληροφορούμαστε ότι οι διακυμάνσεις μας είναι ίσες, αφού το Sig. δεν είναι στατιστικά σημαντικό και λαμβάνοντας υπόψη την πρώτη γραμμή του πίνακα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** ανάμεσα στους πρωτοετείς φοιτητές των ΕΚΠΑ και Π.Π. (διότι Sig. > 0,05).

Όσον αφορά τους σπουδαστές του Δ' έτους του ΕΚΠΑ και του Π.Π., οι στατιστικοί πίνακες έχουν ως ακολούθως:

	University	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	ΕΚΠΑ	100	6,680	2,3263	,2326
	Π.Π.	100	9,010	2,0276	,2028

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	3,662	,057	-7,550	198	,000	-2,3300	,3086	-2,9385	1,7215
Σωστά Equal variances not assumed			-7,550	194,374	,000	-2,3300	,3086	-2,9386	1,7214

Πίνακας 21: Αποτελέσματα σύγκρισης τεταρτοετών φοιτητών των δύο Πανεπιστημίων

Στο πρώτο τμήμα του πίνακα 21 βλέπουμε ότι υπάρχει μία διαφορά ως προς τον Μ.Ο. των σωστών απαντήσεων. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του ΕΚΠΑ απάντησαν σωστά σε 7 περίπου ερωτήσεις (6,68), ενώ το αντίστοιχο δείγμα του Π.Π. απάντησε σε 9 ερωτήσεις (9,01) με μικρότερη τυπική απόκλιση (περίπου 2,32 στο ΕΚΠΑ και 2,03 στο Π.Π.). Ο πίνακας των αποτελεσμάτων δείχνει ότι οι διακυμάνσεις οριακά είναι ίσες, αφού το Sig.= 0,057 > 0,050, οπότε λαμβάνουμε υπόψη την πρώτη γραμμή του πίνακα, η οποία αναφέρει ότι το Sig. < 0,05. Μετά από τα προηγούμενα μπορούμε να συναγάγουμε ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** ανάμεσα στα δύο μας δείγματα, αναφορικά με τις γνώσεις τους στην ορθογραφία.

Αφού παρουσιάστηκαν τα γενικά αποτελέσματα, στη συνέχεια θα ακολουθήσουν τα αποτελέσματα ξεχωριστά για τις δύο μεγάλες κατηγορίες του ερωτηματολογίου, για τις λέξεις ιστορικής ορθογραφίας και τις δάνειες (κλιτές και άκλιτες). Ο λόγος

που γίνεται αυτή η διάκριση είναι για να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά στους πρωτοετείς φοιτητές, η οποία δεν είναι δυνατόν να φανεί μέσα από τα γενικά αποτελέσματα, και πού έγκειται η στατιστικά σημαντική διαφορά στους τεταρτοετείς φοιτητές, στις λέξεις που ακολουθούν την ιστορική γραφή ή στις δάνειες.

Ξεκινώντας με το πρώτο έτος των δύο Πανεπιστημίων βλέπουμε ότι στην ιστορική ορθογραφία (εξετάζουμε 8 ερωτήσεις) παρουσιάζουν τα παρακάτω αποτελέσματα:

	University	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	ΕΚΠΑ	100	3,180	1,5000	,1500
	Π.Π.	100	2,880	1,4858	,1486

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,658	,418	1,421	198	,157	,3000	,2111	-,1164	,7164
Σωστά Equal variances not assumed			1,421	197,982	,157	,3000	,2111	-,1164	,7164

Πίνακας 22: Ιστορική ορθογραφία και φοιτητές Α' έτους ΕΚΠΑ & Π.Π.

Οι φοιτητές του ΕΚΠΑ σημειώνουν μεγαλύτερο Μ.Ο. από ό,τι το αντίστοιχο δείγμα του Π.Π. (3,18 & 2,88 αντίστοιχα), με χαμηλή τυπική απόκλιση και στα δύο δείγματα της έρευνας. Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων είναι σαφές ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες (Sig. (0,418) > 0,05) και συνεπώς **δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά** ανάμεσα στους φοιτητές των δύο Πανεπιστημίων, όσον αφορά την ιστορική ορθογραφία, διότι Sig. (0,157) > 0,05.

Όσον αφορά την επίδοση των πρωτοετών φοιτών στις δάνειες λέξεις, αυτή έχει ως εξής:

	University	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	ΕΚΠΑ	100	1,670	1,3711	,1371
	Π.Π.	100	2,050	1,2583	,1258

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Equal variances assumed	1,973	,162	-2,042	198	,042	-,3800	,1861	-,7470	-,0130	
Σωστά Equal variances not assumed			-2,042	196,559	,042	-,3800	,1861	-,7470	-,0130	

Πίνακας 23: Ορθογραφία δανείων και φοιτητές Α' έτους ΕΚΠΑ & Π.Π.

Αναφορικά με τις δάνειες λέξεις (εξετάζουμε 6 ερωτήσεις), παρατηρούμε ότι οι φοιτητές του Π.Π. συγκέντρωσαν μεγαλύτερο Μ.Ο. απ' ό,τι οι αντίστοιχοι φοιτητές της Αθήνας (2,05 & 1,67 αντίστοιχα στις 6 σωστές απαντήσεις). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει διαφορά στην τυπική απόκλιση, καθώς είναι μεγαλύτερη για τους φοιτητές του ΕΚΠΑ, που έχουν συγκεντρώσει και τη χαμηλότερη τιμή στον Μ.Ο. Διαβάζοντας τη δεύτερη στήλη του πίνακα αποτελεσμάτων (πίνακας 23), διαπιστώνουμε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες, οπότε πρέπει να ληφθεί υπόψη η πρώτη γραμμή της πέμπτης στήλης, η οποία καταχωρίζει Sig. (0,04) < 0,05, που σημαίνει ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** ανάμεσα στα δύο δείγματα.

Ακολούθως θα παρατεθούν τα αποτελέσματα για τους φοιτητές του Δ' έτους των δύο Πανεπιστημίων:

Group Statistics					
	University	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	ΕΚΠΑ	100	4,360	1,5343	,1534
	Π.Π.	100	4,060	1,5164	,1516

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Σωστά	Equal variances assumed	,040	,843	1,391	198	,166	,3000	,2157	-,1254	,7254
	Equal variances not assumed			1,391	197,973	,166	,3000	,2157	-,1254	,7254

Πίνακας 24: Ιστορική ορθογραφία και φοιτητές Δ' έτους ΕΚΠΑ & Π.Π.

Από τα δύο τμήματα του πίνακα 24 μαθαίνουμε ότι οι φοιτητές του ΕΚΠΑ συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο Μ.Ο. στην ιστορική ορθογραφία σε σχέση με τους αντίστοιχους σπουδαστές του Π.Π. (4,36 & 4,06, περίπου 4 στις 8 σωστές απαντήσεις) με μικρή τυπική απόκλιση. Το τεστ του Leven είναι στατιστικά μη σημαντικό, οπότε οι διακυμάνσεις είναι ίσες, επομένως, λαμβάνοντας υπόψη την πρώτη γραμμή της πέμπτης στήλης του πίνακα αποτελεσμάτων, διαπιστώνουμε ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** (διότι Sig. > 0,05) στις γνώσεις των δύο δειγμάτων ως προς την ιστορική ορθογραφία.

Ο τελευταίος στατιστικός πίνακας αφορά τις γνώσεις των τεταρτοετών φοιτητών στην ορθογράφιση των δάνειων λέξεων:

Group Statistics					
	University	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	ΕΚΠΑ	100	2,36	1,554	,155
	Π.Π.	100	4,89	1,081	,108

Independent Samples Test										
	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Equal variances assumed	19,499	,000	-13,364	198	,000	-2,530	,189	-2,903	-2,157	
Σωστά Equal variances not assumed			-13,364	176,683	,000	-2,530	,189	-2,904	-2,156	

Πίνακας 25: Ορθογραφία δανείων και φοιτητές Δ' έτους ΕΚΠΑ & Π.Π.

Το πρώτο τμήμα του πίνακα 25 μας πληροφορεί σχετικά με τη μεγάλη διαφορά που υφίσταται στην επιλογή της σωστής απάντησης για τη γραφή των δανείων στα δύο μας δείγματα, καθώς οι φοιτητές του ΕΚΠΑ συγκεντρώνουν Μ.Ο. 2,36 (περίπου 2 στις 6 σωστές απαντήσεις) με τυπική απόκλιση 1,55, ενώ η τιμή του Μ.Ο. των σπουδαστών του Π.Π. είναι 4,89 (περίπου 5 στις 6 σωστές απαντήσεις) με τυπική απόκλιση 1,08.

Ο πίνακας των αποτελεσμάτων δείχνει την ανισότητα στις διακυμάνσεις, καθώς το τεστ του Levene είναι στατιστικά σημαντικό (Sig. < 0,05), οπότε θα λάβουμε υπόψη τη δεύτερη γραμμή του πίνακα, η οποία αναφέρει ότι η διαφορά στις γνώσεις γραφής των δάνειων λέξεων είναι **στατιστικά σημαντική** στους φοιτητές των δύο Πανεπιστημίων (Sig. < 0,05). Βέβαια λόγω των άνισων διακυμάνσεων θα προχωρήσουμε και στην πραγματοποίηση του μη παραμετρικού τεστ «Mann-Whitney U», για να βεβαιώσουμε του λόγου το ασφαλές:

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Sosta_loans is the same across categories of University.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 26: Ορθογραφία δανείων και φοιτητές Δ' έτους ΕΚΠΑ & Π.Π. (μη παραμετρικό τεστ)

Σύμφωνα και με τα δεδομένα του πίνακα 26 μπορούμε να επιβεβαιώσουμε τη στατιστική σημαντικότητα των δεδομένων μας.

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι λέξεις *ηλιοκαμένος* και *αρχαιολατρία* στους φοιτητές του Δ' έτους (βλ. παρακάτω πίνακες 36 & 39), αποφασίστηκε να γίνει στατιστική ανάλυση για αυτές τις δύο λέξεις. Αυτό που τις διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες λέξεις ιστορικής ορθογραφίας είναι ότι ακολουθούν ένα κανόνα, που έχει κληρονομηθεί από την αρχαία γλώσσα και έχει ενδιαφέρον να διαπιστωθεί αν η ρητή διδασκαλία του βοηθάει στην εκμάθηση της ορθογράφησης των λέξεων που τον ακολουθούν.

Group Statistics

	University	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	ΕΚΠΑ	100	,56	,625	,062
	Π.Π.	100	1,04	,695	,070

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	1,774	,184	-5,136	198	,000	-,480	,093	-,664	-,296
Σωστά Equal variances not assumed			-5,136	195,784	,000	-,480	,093	-,664	-,296

Πίνακας 27: Λέξεις ιστορικής ορθογραφίας που ακολουθούν κανόνα & φοιτητές Δ' έτους

Όπως γίνεται αντιληπτό από τον πίνακα 27, οι διακυμάνσεις είναι ίσες (Levene Sig. > 0,05) και λαμβάνοντας υπόψη την πρώτη γραμμή του πίνακα των αποτελεσμάτων διαπιστώνουμε ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** ανάμεσα στους φοιτητές του Δ' έτους των δύο Πανεπιστημίων, όσον αφορά τις λέξεις ιστορικής ορθογραφίας που η γραφή τους ρυθμίζεται βάσει κανόνων.

Όμως έχει ερευνητικό ενδιαφέρον να ελέγξουμε αν υπάρχει κάποια στατιστική σημαντικότητα στο δείγμα των τεταρτοετών φοιτητών αν αφαιρέσουμε τις λέξεις *αρχαιολάτρης* και *ηλιοκαμένος*, που οι φοιτητές του Π.Π. έχουν συγκεντρώσει υψηλά ποσοστά λόγω των γνωστών γι' αυτούς (από το υποχρεωτικό μάθημα του Α' έτους) κανόνων ρύθμισης της γραφής τους.

	University	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σωστά	ΕΚΠΑ	100	3,78	1,292	,129
	Π.Π.	100	2,98	1,333	,133

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,144	,705	4,310	198	,000	,800	,186	,434	1,166
Σωστά Equal variances not assumed			4,310	197,802	,000	,800	,186	,434	1,166

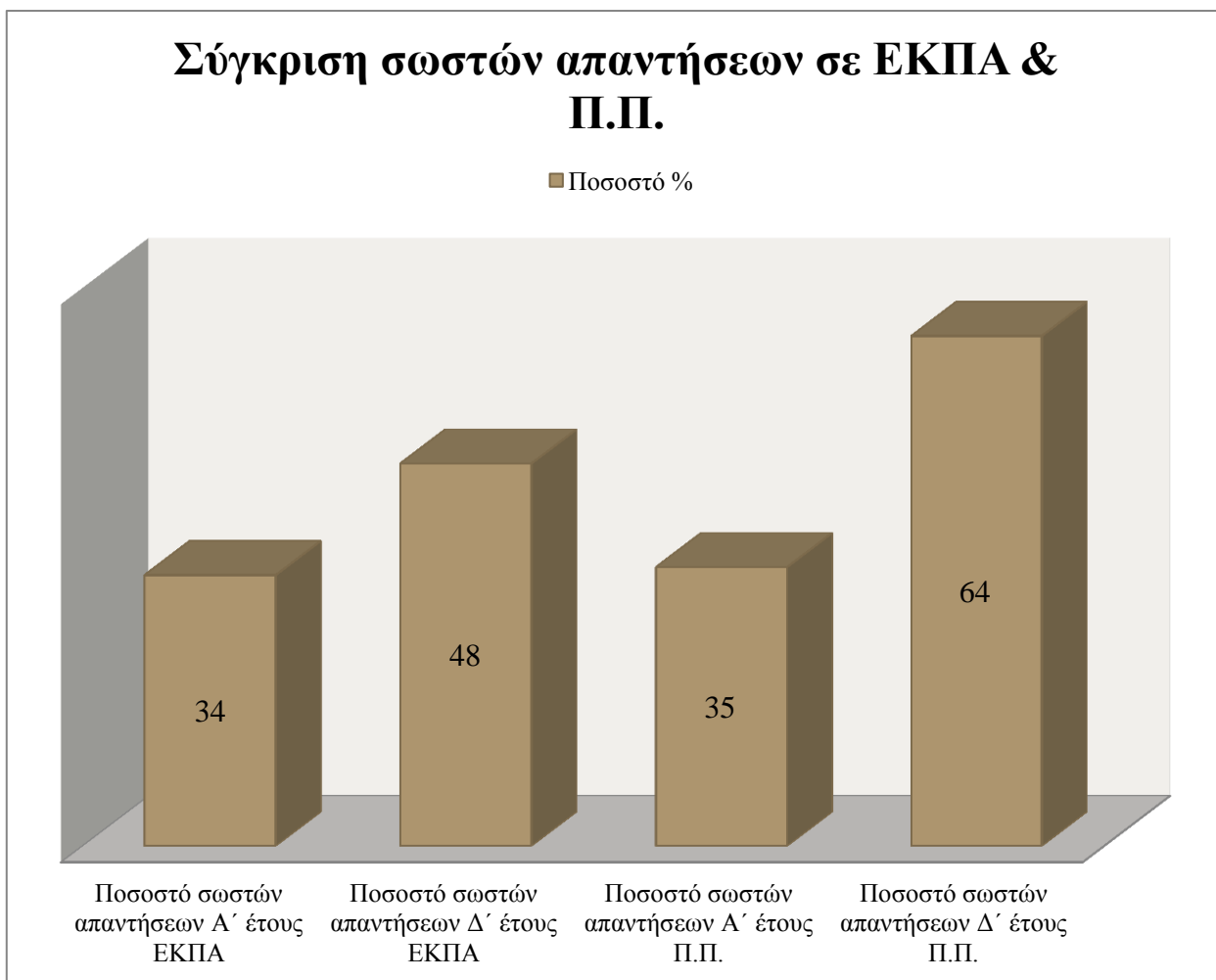
Πίνακας 28: Λέξεις ιστορικής ορθογραφίας & φοιτητές Δ' έτους

Συγκεκριμένα οι λέξεις που περιλαμβάνονται στη μέτρηση είναι: *ορυζώνας*, *κατάφωρος*, *ενενηκοστός*, *στύβω*, *έκλυση* και *αιμόπτυση*. Βλέπουμε ότι ο Μ.Ο. των απαντήσεων για τους φοιτητές του ΕΚΠΑ είναι 3,78 (σχεδόν 4 σωστές απαντήσεις), ενώ ο αντίστοιχος για τους φοιτητές της Πάτρας είναι 2,98 (3 σωστές απαντήσεις). Ωστόσο, υπάρχει διαφορά στην τυπική απόκλιση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Το δεύτερο τμήμα του πίνακα 28 μας ενημερώνει σχετικά με την ισότητα στις διακυμάνσεις (τεστ του Levene > 0,05, άρα στατιστικά μη σημαντικό). Οπότε, αφού οι διακυμάνσεις μας είναι ίσες, θα ασχοληθούμε με την πρώτη γραμμή του πίνακα, στην οποία το Sig. < 0,05, άρα **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των γνώ-

σεων των φοιτητών του ΕΚΠΑ και του Π.Π. (προφανώς υπέρ των φοιτητών του ΕΚΠΑ).

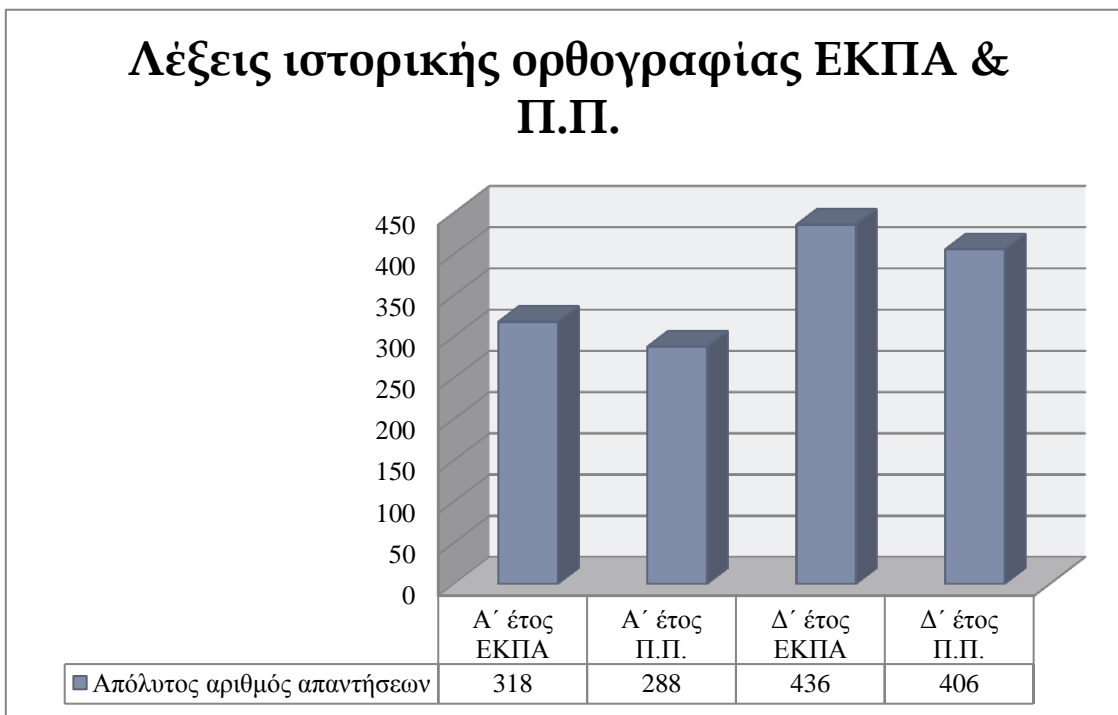
Άρα μπορούμε να συναγάγουμε το ασφαλές συμπέρασμα ότι η στατιστική σημαντικότητα στο δείγμα των τεταρτοετών φοιτητών έγκειται στις γνώσεις των τεταρτοετών φοιτητών του Π.Π. για τις ρυθμίσεις στην ορθογράφηση των δανείων και των λέξεων ιστορικής γραφής που ακολουθούν κανόνα (δηλαδή στις λέξεις που λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος παραγωγής).

Μετά από τις προηγούμενες αναλύσεις, καταλήγουμε στο ότι **δεν υπάρχει διαφορά στις γνώσεις των πρωτοετών φοιτητών** ανάμεσα στα δύο ιδρύματα, όμως δεν ισχύει το ίδιο για τους **τεταρτοετείς φοιτητές** των δύο Πανεπιστημίων μας, αφού **η διαφορά είναι εμφανής**. Τα ακόλουθο γραφήματα είναι δηλωτικό του ισχυρισμού μας:



Εικόνα 11: Ποσοστά σωστών απαντήσεων ανά έτος και πανεπιστήμιο

Επιπλέον, παραθέτουμε τα διαγράμματα σύγκρισης με τους απόλυτους αριθμούς τόσο για τις λέξεις ιστορικής ορθογραφίας όσο και για τις δάνειες:



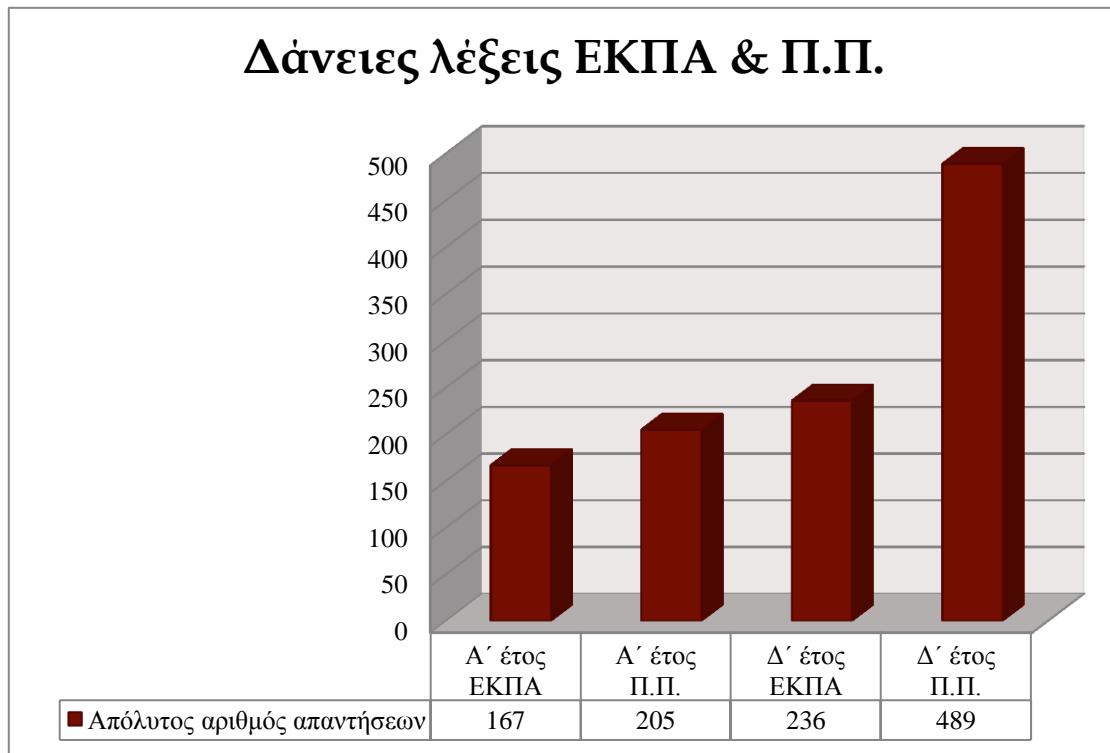
Εικόνα 12: Ακριβής αριθμός απαντήσεων στις λέξεις ιστορικής ορθογραφίας

Από την εικόνα 12 φαίνεται να επιβεβαιώνεται η υπεροχή των φοιτητών του ΕΚΠΑ στις γνώσεις τους για την ιστορική ορθογραφία. Να διευκρινιστεί ότι το ανώτατο όριο στις ορθές απαντήσεις ήταν ο αριθμός 800 (8 ερωτήσεις ιστορικής γραφής X 100 ερωτηματολόγια). Σε ποσοστά η κατάσταση έχει ως εξής:

- ✓ Α' έτος ΕΚΠΑ → 39,8%
- ✓ Δ' έτος ΕΚΠΑ → 54,5%
- ✓ Α' έτος Π.Π. → 36%
- ✓ Δ' έτος Π.Π. → 50,8%

Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι υπάρχει μία μικρή διαφορά στα δύο Πανεπιστήμια, όμως η στατιστική ανάλυση αναφέρει ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική. Μολαταύτα πρέπει να επισημάνουμε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στους φοιτητές Δ' έτους που υπάρχει στις λέξεις ιστορικής ορθογραφίας που η γραφή τους ρυθμίζεται με κανόνα και στις λέξεις ιστορικής γραφής που δεν μπορεί να ρυθμιστεί η γραφή τους βάσει κανόνα (βλ. πίνακα 27 & 28). Ωστόσο, είναι εμφανή δύο πράγματα: πρώτον, στο Α' έτος γίνονται πολλά λάθη στην ιστορική ορθογραφία, όπως επίσης το ίδιο συμβαίνει και με τους φοιτητές του Δ' έτους, αφού καταφέρνουν

να γράψουν σωστά περίπου το 50% των λέξεων (βλ. Μ.Ο. πίνακα 24). Δεύτερον, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι πρωτοετείς και των δύο Πανεπιστημίων βελτιώνονται αρκετά μέχρι το Δ΄ έτος σπουδών.



Εικόνα 13: Ακριβής αριθμός απαντήσεων στις δάνειες λέξεις

Από το γράφημα της εικόνας 13 πληροφορούμαστε για την ακριβή επίδοση των φοιτητών στις δάνειες λέξεις, των οποίων η ορθογράφηση διέπεται από εκλογικευμένους κανόνες. Ο ανώτατος αριθμός των ορθών απαντήσεων είναι το 600 (6 δάνεια X 100 ερωτηματολόγια). Τα αποτελέσματα σε ποσοστά είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Α΄ έτος ΕΚΠΑ → 27,8%
- ✓ Δ΄ έτος ΕΚΠΑ → 34,1%
- ✓ Α΄ έτος Π.Π. → 39,9%
- ✓ Δ΄ έτος Π.Π. → 81,5%

Ερμηνεύοντας τα ποσοστά καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η άγνοια των κανόνων για την ορθογράφηση των δανείων από τους φοιτητές του ΕΚΠΑ και του Α΄ έτους του Π.Π. είναι αδιαμφισβήτητη. Από τις 4 ομάδες μόνο οι τεταρτοετείς φοιτητές του Π.Π. γνωρίζουν τους κανόνες και τους έχουν ενστερνιστεί.

Ωστόσο, θεωρούμε εκ των ων ουκ άνευ να αναφέρουμε αναλυτικά τις απαντήσεις που έδωσαν οι τέσσερις ομάδες του δείγματός μας, διότι έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν οι σπουδαστές μας για κάθε ερώτηση.

Η πρώτη στήλη του πίνακα καταγράφει τις τρεις απαντήσεις που ήταν καταχωρισμένες στα ερωτηματολόγια και υπογραμμίζεται η σωστή απάντηση. Οι υπόλοιπες στήλες καταχωρίζουν το ποσοστό των απαντήσεων που έδωσε το δείγμα της έρευνας και η τελευταία καταγράφει τον αριθμό εμφανίσεων στο Google για κάθε εμφάνιση, φυσικά αν υπάρχει ο τύπος που αναζητούμε⁶⁷.

Ακολουθούν οι πίνακες και η συγκριτική ανάλυση για κάθε λέξη:

πάρτι					
Απαντήσεις	Α΄ έτος ΕΚΠΑ	Δ΄ έτος ΕΚΠΑ	Α΄ έτος Π.Π.	Δ΄ έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < αγγλ. <i>party</i> (πάρτυ)	26%	25%	11%	0%	210
β: <u>απλογρά- φηση</u>	43%	53%	66%	98%	140
γ: οι άκλ. λ. γράφονται με υ (πάρτυ)	31%	22%	23%	2%	βλ. α

Πίνακας 29: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη *πάρτι*

Ο πίνακας 29 δείχνει ότι οι πρωτοετείς φοιτητές των δύο Πανεπιστημίων παρουσιάζουν μία σημαντική διαφορά ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν για την ορθογράφηση της λέξης *πάρτι*, αφού η πλειοψηφία των φοιτητών της Αθήνας τάσσεται υπέρ της λανθασμένης γραφής, ενώ η πλειοψηφία στην Πάτρα επέλεξε την ορθή γραφή. Στο τέταρτο έτος οι φοιτητές βελτιώνονται και στα δύο ιδρύματα, με τη θεαματικότερη βελτίωση να παρουσιάζεται στους σπουδαστές του Π.Π. Οι χρήστες του Διαδικτύου φαίνεται να τάσσονται υπέρ της λαθεμένης γραφής. Το *ΛΚΝ* (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής), το *ΑΝΕΓ* (Λεξικό Μπαμπινιώτη), το *ΜΕΛ* (*Μείζον Ελληνικό Λεξικό*), το *ΧΛ* (*Χρηστικό λεξικό*) και το *ΣΑΝΓ* (Λεξικό Πατάκη) καταχωρίζουν τον ορθό τύπο.

Συνολικά: Το 65% του δείγματος απάντησε σωστά και το 35% λανθασμένα.

σπαγκέτι					
Απαντήσεις	Α΄ έτος ΕΚΠΑ	Δ΄ έτος ΕΚΠΑ	Α΄ έτος Π.Π.	Δ΄ έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < ιταλ. <i>spaghetti</i>	81%	73%	71%	24%	100

⁶⁷ Η αναζήτηση έγινε στην ίδια πτώση, αριθμό και πρόσωπο (για τα ρήματα) με τη λέξη που δινόταν στο ερωτηματολόγιο. Για την εύρεση των εμφανίσεων στο Google αξιοποιήθηκε ο τελευταίος «αυτολεξεί», ώστε να αποκλείσουμε το ενδεχόμενο ίδιων εμφανίσεων.

(σπαγγέτι)					
β: γράφεται στις συσκευασίες (σπαγγέτι)	9%	1%	12%	3%	βλ. α
γ: απλογράφηση	10%	26%	17%	73%	115

Πίνακας 30: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη σπαγγέτι

Είναι γεγονός ότι η λέξη *σπαγγέτι* είναι αυτή που έχει τα μεγαλύτερα ποσοστά λάθους σ' όλα τα έτη με εξαίρεση το καταληκτικό έτος του Π.Π. Θεωρούμε ότι αυτό συνέβη λόγω της άγνοιας της ρύθμισης για την απλογράφηση του /g/. Σύμφωνα με τον *Ορθογραφικό Οδηγό* της «Μεγάλης» Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη, το εν λόγω δίψηφο σύμφωνο αποδίδεται με *γκ* στις δάνειες λέξεις, λόγω απλογράφησης. Παρ' όλ' αυτά, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η απάντηση *γ* στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι φοιτητές ήταν σαφής. Επιπρόσθετα, παρόμοια είναι τα ευρήματα σε προηγούμενη έρευνα των Ιορδανίδου & Σέργη (υπό έκδοση), στην οποία το ποσοστό λάθους υπολογίζεται στα 78,8%. Αξίζει να σημειωθεί όμως το γεγονός ότι οι χρήστες του Διαδικτύου προτιμούν τον σωστό τύπο, όπως φαίνεται στον πίνακα 30.

Επιπρόσθετα, είναι άξιο λόγου το γεγονός ότι συνολικά το 6,3% του δείγματος της έρευνας θεωρεί ότι η ορθογραφία μπορεί να καθορίζεται από το πώς γράφεται κάποια λέξη στις επιγραφές ή στις συσκευασίες των προϊόντων. Από το προηγούμενο ποσοστό είμαστε σε θέση να εικάσουμε ότι μία μερίδα της κοινωνίας υιοθετεί τη λανθασμένη ορθογράφηση, επηρεαζόμενη από αυτά τα ερεθίσματα, καθώς η οπτική αποτύπωση είναι ισχυρή σε κάποιον που δε γνωρίζει τις σχετικές ορθογραφικές ρυθμίσεις. Τέλος, όσον αφορά τα λεξικά, το *AKN*, όπως και το *ΜΕΛ* καταχωρίζουν – παραδόξως– τον αποκλίνοντα τύπο, το *ΑΝΕΓ* και το *ΣΑΝΓ*⁶⁸ καταχωρίζει τον ορθό και το *ΧΙ* καταχωρίζει σε πρώτη θέση την αποκλίνουσα γραφή και εναλλακτικά προτείνει την ορθή.

Συνολικά: Το 31,5 % του δείγματος απάντησε σωστά και το 68,5% λανθασμένα.

σίριαλ					
Απαντήσεις	Α' έτος ΕΚΠΑ	Δ' έτος ΕΚΠΑ	Α' έτος Π.Π.	Δ' έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < αρχ. σει-ρά (σειρίαλ)	26%	6%	29%	3%	111

⁶⁸ Καταχωρίζεται ο τύπος *σπαγγέτο*.

β: απλογρά- φηση	48%	69%	39%	95%	170
γ: < αγγλ. serial (σήρι- αλ)	26%	25%	32%	2%	200

Πίνακας 31: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη *σίριαλ*

Από τα δεδομένα του πίνακα 31 προκύπτει ότι τα ποσοστά της ορθής γραφής είναι ιδιαίτερα υψηλά από το Α΄ έτος σπουδών. Προφανώς δε γνωρίζουν το κανόνα για την απλογράφηση, ωστόσο θεωρούμε ότι είναι διαδομένη η ορθή γραφή, όπως προκύπτει και από τη σχετική αναζήτηση στο Google, αφού η διαφορά με την αποκλίνουσα γραφή *σήριαλ* είναι μικρή. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας των Ιορδανίδου & Σέργη (υπό έκδοση), κατά την οποία η λέξη *σίριαλ* συγκέντρωνε ποσοστό λάθους 38,5%⁶⁹, οπότε αυτό ισχυροποιεί την πεποίθησή μας για την επικράτηση της πιο διαδεδομένης γραφής. Τα *AKN*, *MEA*, *ΣΑΝΓ*, *ΧΑ* και *ΑΝΕΓ* καταχωρίζουν τον ορθό τύπο, ενώ το *ΑΝΕΓ* αναφέρει ότι συνηθίζεται η γραφή με *η*. Η διαπίστωση αυτή συμπίπτει με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας, καθώς η απάντηση *γ* ήταν η δεύτερη κατά σειρά στην προτίμηση των φοιτητών, με μόνη εξαίρεση το Δ΄ έτος του Π.Π.

Συνολικά: Το 62,3% του δείγματος απάντησε σωστά και το 37,7% λανθασμένα.

στιλ					
Απαντήσεις	Α΄ έτος ΕΚΠΑ	Δ΄ έτος ΕΚΠΑ	Α΄ έτος Π.Π.	Δ΄ έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < γαλλ. <i>style</i> (στυλ)	54%	44%	38%	4%	176
β: < αρχ. στύ- λος (στυλ)	19%	8%	37%	2%	βλ. α
γ: απλογρά- φηση	27%	48%	25%	94%	130

Πίνακας 32: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη *στιλ*

Η αποκλίνουσα γραφή συγκεντρώνει ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό στους πρωτοετείς φοιτητές, ενώ δεν ισχύει το ίδιο στο Δ΄ έτος ιδίως για τους φοιτητές του Π.Π. Όπως είναι φανερό και από τη σχετική στήλη, η αποκλίνουσα γραφή είναι περισσότερο συχνή από ό,τι η ορθή. Ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη γραφή παρουσιάζει το πώς τη καταχωρίζουν τα λεξικά, αφού μόνο τα *AKN*, *MEA* και *ΣΑΝΓ* συμβαδίζουν με τη ρύθμιση της σχολικής ορθογραφίας. Το *ΑΝΕΓ* καταχωρίζει την αποκλίνουσα γρα-

⁶⁹ Το παρόν εύρημα δεν καταχωρίζεται στο υπό δημοσίευση άρθρο.

φή και παραθέτει σχόλιο που εξηγεί τους λόγους, δηλαδή ότι ετυμολογείται από το αρχαίο *στυλος*, ωστόσο αυτή η άποψη αντιβαίνει στις ρυθμίσεις της σχολικής Γραμματικής και δεν μπορεί να υιοθετηθεί. Το *Χ1* καταχωρίζει πρώτα την ορθή γραφή και παραθέτει την αποκλίνουσα ως εναλλακτική επιλογή.

Συνολικά: Το 48,5% του δείγματος απάντησε σωστά και το 51,5% λανθασμένα.

σιντριβάνι					
Απαντήσεις	Α΄ έτος ΕΚΠΑ	Δ΄ έτος ΕΚΠΑ	Α΄ έτος Π.Π.	Δ΄ έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < αρχ. <i>σιντριβάνι</i> (<i>σιντριβάνι</i>)	46%	47%	37%	15%	152
β: <i>απλογράφηση</i>	14%	16%	31%	71%	150
γ: <i>σιν- + -τρίβω</i> (<i>σιντριβάνι</i>)	40%	37%	32%	14%	βλ. α

Πίνακας 33: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη *σιντριβάνι*

Ο πίνακας 33 εξετάζει ένα κλιτό δάνειο, το οποίο είναι συμμορφωμένο με το μορφολογικό σύστημα της ΝΕΚ, άρα δύσκολο να καταλάβει κανείς ότι είναι δάνειο. Αυτό φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας η οποία δείχνει ότι η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί ότι η λέξη ακολουθεί μία ιστορική γραφή – πλην του Δ΄ έτους του Π.Π. Ακόμα αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι χρήστες του Διαδικτύου επιλέγουν την ορθή γραφή εξίσου με την αποκλίνουσα. Τα *ΑΚΝ*, *ΣΑΝΓ*, *ΜΕΛ*, *Χ1* και *ΑΝΕΓ* καταχωρίζουν τον ορθό τύπο, ενώ το τελευταίο λεξικό κάνει αναφορά και στην εσφαλμένη γραφή και εξηγεί ότι πρόκειται για παρετυμολόγηση με το *σιντρίβω*.

Συνολικά: Το 33% του δείγματος απάντησε σωστά και το 67% λανθασμένα.

κομμουνιστικός -ή -ό					
Απαντήσεις	Α΄ έτος ΕΚΠΑ	Δ΄ έτος ΕΚΠΑ	Α΄ έτος Π.Π.	Δ΄ έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < γαλλ. <i>communiste</i> (<i>κομμουνιστική</i>)	35%	40%	20%	17%	140
β: < κόμμα (<i>κομμουνιστική</i>)	38%	36%	47%	23%	βλ. α
γ: <i>απλογράφηση</i>	27%	24%	33%	60%	155

Πίνακας 34: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη κομμουνιστική

Η συγκεκριμένη λέξη είναι η ίδια περίπτωση με αυτή του προηγούμενου πίνακα. Οι φοιτητές και πάλι αγνοώντας την ετυμολογία της και την ανάλογη ορθογραφική ρύθμιση⁷⁰, επέλεξαν κατά πλειοψηφία τις άλλες δύο γραφές – πλην των φοιτητών του Δ' έτους του Π.Π. Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει το γεγονός ότι η πλειοψηφία επέλεξε την απάντηση β (36%), διότι θεωρεί ότι η λέξη ετυμολογείται από το *κόμμα*. Πιθανόν η διαδεδομένη αποκλίνουσα γραφή να οφείλεται και στον τίτλο του Κ.Κ.Ε., στον οποίο είναι και η μοναδική περίπτωση που γίνεται αποδεκτή η γραφή με *μμ* (βλ. Ιορδανίδου, 2013: 127). Το *ΣΑΝΓ* και το *ΜΕΛ* καταχωρίζουν μόνο τον ορθό τύπο, το *ΑΚΝ* –αδικαιολόγητα– καταχωρίζει την αποκλίνουσα γραφή, ενώ το *ΑΝΕΓ* καταχωρίζει την ορθή και αναφέρει ότι είναι συνήθης η γραφή με *μμ*. Το *ΧΑ* καταχωρίζει σε πρώτη θέση την αποκλίνουσα γραφή⁷¹ και εναλλακτικά την ορθή. Σε έρευνα των Ιορδανίδου & Σέργη (υπό έκδοση) έχει βρεθεί ότι η λέξη *αντικομμουνισμός* συγκεντρώνει ποσοστό λάθους 61,5%. Οι χρήστες του Διαδικτύου φαίνεται ότι επιλέγουν την ορθή γραφή.

Συνολικά: Το 36% του δείγματος απάντησε σωστά και το 64% λανθασμένα.

ορυζώνας					
Απαντήσεις	Α' έτος ΕΚΠΑ	Δ' έτος ΕΚΠΑ	Α' έτος Π.Π.	Δ' έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < ορίζον- τας (οριζώ- νες)	45%	39%	55%	41%	130
β: < ρύζι	30%	46%	33%	43%	120
γ: απλογρά- φηση (οριζώ- νες)	25%	15%	12%	16%	βλ. α

Πίνακας 35: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη ορυζώνες

Ο *ορυζώνας* είναι γεγονός ότι είναι λέξη χαμηλής συχνότητας και αν κάποιος δεν αξιοποιήσει τη μορφολογική του επίγνωση για τον τεμαχισμό της λέξης, είναι δύσκολο να βρει τη σωστή ορθογράφηση. Όλοι οι πρωτοετείς φοιτητές είχαν ανάλογη απόδοση και θεώρησαν ότι η λέξη σχετίζεται με τον *ορίζοντα*, ενώ οι φοιτητές του Δ' έ-

⁷⁰ Ο ισχυρισμός μας για την ορθογραφική άγνοια φαίνεται κυρίως από το ποσοστό που συγκέντρωσε η απάντηση α. Επί τη ευκαιρία να σημειωθεί ότι οι δύο από τις τρεις επιλογές ενημέρωσαν τους φοιτητές για το ότι η λέξη είναι δάνειο (απάντηση α & γ).

⁷¹ Είναι πολύ προβληματικό το γεγονός να καταχωρίζεται σε πρώτη θέση ο αποκλίνων τύπος.

τους του ΕΚΠΑ συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό στις ορθές απαντήσεις, όμως η σωστή απάντηση σε κανένα έτος δεν υπερίσχυσε των άλλων δύο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση γ, η οποία είναι δηλωτική της άγνοιας των ορθογραφικών ρυθμίσεων, αφού ανέφερε ότι η λέξη απλογραφείται όμως παρέμενε το *ω* στην απάντηση! Την τρίτη απάντηση επέλεξε το 17% του δείγματος. Παρόμοια περίπτωση είναι η λέξη *ρουζόγαλο*⁷² που στην έρευνα των Ιορδανίδου & Σέργη (υπό έκδοση) βρέθηκε ότι γραφόταν λάθος από το 51,5% των φοιτητών. Τα *AKN*, *ANEG*, *ΣΑΝΓ*, *ΜΕΛ* και *ΧΙ* καταχωρίζουν μόνο τον ορθό τύπο. Τέλος, το Διαδίκτυο περιλαμβάνει πολλές εμφανίσεις και για τις δύο γραφές, με την αποκλίνουσα να προηγείται της ορθής κατά 10 εμφανίσεις.

Συνολικά: Το 38% του δείγματος απάντησε σωστά και το 62% λανθασμένα.

ηλιοκαμένος -η -ο					
Απαντήσεις	Α' έτος ΕΚΠΑ	Δ' έτος ΕΚΠΑ	Α' έτος Π.Π.	Δ' έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < καίω → διπλασιάζει μ	33%	32%	26%	25%	134
β: < καίω → δε διπλασιάζει μ	23%	29%	20%	40%	140
γ: οι μτχ παθ. πρκ διπλασιάζουν πάντα το μ.	44%	39%	54%	35%	βλ. α

Πίνακας 36: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη ηλιοκαμένος

Το επίθετο *ηλιοκαμένος* ανήκει μεν στην ιστορική αρχή, όμως η ορθογραφία του ρυθμίζεται από ένα κανόνα των αρχαίων ελληνικών, ο οποίος είναι σχεδόν βέβαιο ότι διδάχτηκε στους φοιτητές της θεωρητικής κατεύθυνσης κυρίως, ωστόσο δε φαίνεται να έχει γίνει κτήμα των πρωτοετών φοιτητών, αν κρίνουμε από το υψηλό ποσοστό αποτυχίας. Οι τεταρτοετείς του ΕΚΠΑ δε φαίνεται να βελτιώνονται αισθητά, όπως οι συμφοιτητές του στο Π.Π. Η συγκεκριμένη λέξη σε προηγούμενη έρευνα (Ιορδανίδου & Σέργη, υπό έκδοση) συγκέντρωσε ποσοστό λάθους 59,3%. Οι εμφανίσεις στο Διαδίκτυο είναι εξίσου πολλές για την αποκλίνουσα γραφή, όμως δεν υπερνικούν την ορθή. Ίσως οι περισσότεροι φοιτητές να επηρεάστηκαν από το κύριο όνομα *Καμμένος*, του οποίου ο κάτοχος το γράφει με *μμ*, αλλά επίσης σύνδεσαν τη γραφή με *μμ* με

⁷² Το παρόν εύρημα δεν καταχωρίζεται στο υπό δημοσίευση άρθρο.

άλλες μετοχές παθητικού παρακειμένου, π.χ. γραμμένος. Τα *ΛΚΝ*, *ΣΑΝΓ*, *ΜΕΛ*, *ΧΙ* και *ΛΝΕΓ* καταχωρίζουν μόνο τον ορθό τύπο.

Συνολικά: Το 28% του δείγματος απάντησε σωστά και το 72% λανθασμένα.

κατάφωρος -η -ο					
Απαντήσεις	Α' έτος ΕΚΠΑ	Δ' έτος ΕΚΠΑ	Α' έτος Π.Π.	Δ' έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < ελνστ. <u>κατάφωρος</u>	33%	48%	27%	33%	170
β: <u>κατά-</u> + - <u>φέρω</u> (κα- <u>τάφορη</u>)	60%	43%	60%	59%	178
γ: αναλογι- κά με το <u>παράφορος</u> (κατάφορη)	7%	9%	13%	8%	βλ. β

Πίνακας 37: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη κατάφορη

Η λέξη *κατάφορος* ακολουθεί την ιστορική γραφή και είναι μία λέξη με μεγάλο ποσοστό λάθους, πιθανόν λόγω της σύγχυσης με το δεσμευμένο θέμα *-φόρος < φέρω* (βλ. Ράλλη, 2005: 56-58), αφού οι χρήστες της νέας ελληνικής γλώσσας δεν είναι βέβαιο ότι θα γνωρίζουν το θέμα της αρχαίας *φώρ* (= κλέφτης) από το οποίο ετυμολογείται το *κατά-φωρ-ος*. Ο προηγούμενος ισχυρισμός γίνεται σαφέστερος αν κοιτάξει κανείς τα ποσοστά που συγκέντρωσε η απάντηση β στους πρωτοετείς φοιτητές και στους τεταρτοετείς του Π.Π. Μόνο οι φοιτητές του Δ' έτους του ΕΚΠΑ κατάφεραν να συγκεντρώσουν ένα ικανοποιητικό ποσοστό αναφορικά με την ορθή γραφή της λέξης. Να σημειωθεί ότι η ορθή απάντηση περιλάμβανε την πληροφορία ότι ακολουθεί την ορθογραφία του *αυτόφορος*, οπότε πιθανολογείται ότι αγνοούν και αυτή την ορθογράφιση. Οι χρήστες του Διαδικτύου φαίνεται να ορθογραφούν ορθά τη λέξη σε αρκετά υψηλό ποσοστό, όμως η πλειοψηφία φαίνεται να αγνοεί την ιστορική γραφή. Τα *ΛΚΝ*, *ΧΙ*, *ΣΑΝΓ*, *ΜΕΛ* και *ΛΝΕΓ* καταχωρίζουν μόνο τον ορθό τύπο.

Συνολικά: Το 35,3% του δείγματος απάντησε σωστά και το 64,7% λανθασμένα.

ενενηκοστός					
Απαντήσεις	Α' έτος ΕΚΠΑ	Δ' έτος ΕΚΠΑ	Α' έτος Π.Π.	Δ' έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < εννιά (εννενηκοστά)	23%	18%	29%	12%	60
β: < εννήντα	51%	64%	49%	64%	132
γ: < ενεννη-	26%	18%	22%	24%	20

κοστά (ενεν- νηκοστά)					
--------------------------	--	--	--	--	--

Πίνακας 38: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη *ενεννηκοστά*

Άλλη μία λέξη που παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς τα λάθη που γίνονται κατά την ορθογράφηση είναι η λέξη *ενεννηκοστός*. Ήδη από την έρευνα των Ιορδανίδου & Σέργη (υπό έκδοση) είχε διαπιστωθεί ότι πρόκειται για λέξη με υψηλή συχνότητα λάθους, ενδεικτικά είχε βρεθεί το ποσοστό 65,4% και αφορούσε τη γραφή της λέξης με διπλό ν (είτε στο εν- είτε στο -νη-). Αυτό επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, αν και τα ποσοστά λάθους είναι μικρότερα απ' ό,τι αυτά της προηγούμενης έρευνας. Όπως είναι σαφές και από τον πίνακα 38, το 49% των πρωτοετών σπουδαστών της Αθήνας θεωρεί ότι η λέξη αποτυπώνεται με διπλό ν και αντίστοιχα το 51% αυτών της Πάτρας έχουν την ίδια πεποίθηση. Η κατάσταση βελτιώνεται αισθητά στο Δ' έτος, καθώς οι φοιτητές του Δ' έτους επέλεξαν την ορθή απάντηση κατά 64% και στα δύο Πανεπιστήμια. Συνολικά το 20,5% του δείγματος πιστεύει ότι η λέξη διατηρεί την ορθογραφία του *εννιά*, ενώ το 22,5% πιστεύει ότι η γραφή **ενεννηκοστά* είναι η ιστορική. Θεωρούμε ότι είναι προβληματικό το γεγονός ότι το 43% των υποψήφιων δασκάλων δεν μπορεί να κατατιμήσει μορφολογικά τη λέξη και να την αντιστοιχίσει με το *ενενήντα*. Είναι γεγονός ότι και στο Διαδίκτυο υπάρχουν αρκετές εμφανίσεις κυρίως της γραφής που συγγέεται με τη γραφή του *εννιά*, όμως υπερισχύει η ορθή γραφή. Τα *AKN*, *MEΛ*, *ΧΛ*, *ANEG* και *ΣANΓ* καταχωρίζουν μόνο τον ορθό τύπο.

Συνολικά: Το 57% του δείγματος απάντησε σωστά και το 43% λανθασμένα.

αρχαιολατρία					
Απαντήσεις	Α' έτος ΕΚΠΑ	Δ' έτος ΕΚΠΑ	Α' έτος Π.Π.	Δ' έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < <i>αρχαιολά- τρης</i>	20%	27%	25%	64%	135
β: β' συνθετικό είναι η <i>λατρεία</i> (<i>αρχαιολατρεία</i>)	52%	36%	50%	17%	132
γ: αναλογικά με το <i>λατρεία</i> , <i>θρησκεία</i> και <i>πορεία</i> (<i>αρχαι- ολατρεία</i>)	28%	37%	25%	19%	βλ. β

Πίνακας 39: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη *αρχαιολατρία*

Η *αρχαιολατρία* είναι η δεύτερη περίπτωση λέξης ιστορικής ορθογραφίας που μπορεί να διδαχτεί η ορθογραφία της μέσω κανόνα. Αν παρατηρήσει κανείς τα ποσοστά επιτυχίας, θα διαπιστώσει ότι ο κανόνας δεν είναι κτήμα των πολλών. Μόνο το 64% των φοιτητών του Δ' έτους επέλεξε κατά πλειοψηφία την ορθή απάντηση, ενώ το ποσοστό επιτυχίας στις υπόλοιπες ομάδες κυμάνθηκε από 20%-27%. Παρόμοια είναι και η κατάσταση στην έρευνα των Ιορδανίδου & Σέργη (υπό έκδοση), στην οποία το ποσοστό αποτυχίας ανέρχεται στο 54,5%⁷³. Παρ' όλ' αυτά στο Διαδίκτυο οι εμφανίσεις με τη σωστή ορθογράφηση είναι περισσότερες απ' ό,τι η λανθασμένη. Τα *AKN*, *ΧΑ*, *ΜΕΛ*, *ΣΑΝΓ* και *ΑΝΕΓ* καταχωρίζουν μόνο τον ορθό τύπο.

Συνολικά: Το 34% του δείγματος απάντησε σωστά και το 66% λανθασμένα.

στύβω					
Απαντήσεις	Α' έτος ΕΚΠΑ	Δ' έτος ΕΚΠΑ	Α' έτος Π.Π.	Δ' έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < στίβος (στίβω)	31%	20%	46%	30%	140
β: < αρχ. στύφω	67%	76%	46%	69%	134
γ: < στοιίβα (στοίβω)	2%	4%	8%	1%	24

Πίνακας 40: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη στύβω

Η λέξη *στύβω* είναι μία από τις λέξεις ιστορικής γραφής, αλλά με διαδεδομένη διαφορετική γραφή (με *ι*) από τη γραφή της ρύθμισης (Ιορδανίδου & Σέργη, υπό έκδοση). Η ίδια έρευνα (ό.π.) καταγράφει ποσοστά λάθους της τάξης των 61% στη λέξη *λεμονοστύφης*. Είναι πρόδηλο και από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας ότι οι φοιτητές του Α' έτους του Π.Π. ορθογραφούν στην πλειοψηφία τους λάθος τη λέξη (54%), ενώ ούτε οι φοιτητές στο Δ' έτος καταφέρνουν να συγκεντρώσουν τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας του αντίστοιχου έτους της Αθήνας. Αξιοσημείωτη είναι και η διαφορά μεταξύ των πρωτοετών φοιτητών των δύο Πανεπιστημίων, αφού οι σπουδαστές της Αθήνας συγκεντρώνουν σχεδόν τα ίδια ποσοστά με αυτά των τεταρτοετών της Πάτρας. Ίσως το γεγονός των χαμηλότερων ποσοστών λάθους να οφείλεται στο γεγονός ότι αξιοποίησαν τις πληροφορίες για την ετυμολογία της λέξης, που δίνονταν στην απάντηση β. Αναφορικά με τα λεξικά, μόνο τα *AKN*, *ΣΑΝΓ* και *ΜΕΛ* καταχωρίζουν τη γραφή της σχολικής Γραμματικής, ενώ το *ΑΝΕΓ* καταχωρίζει τη γραφή *στειβω*, ακολουθώντας την ακριβή ετυμολογία της λέξης, αναφέροντας ταυτόχρονα εντός

⁷³ Το παρόν εύρημα δεν καταχωρίζεται στο υπό δημοσίευση άρθρο.

παρενθέσεως τη σχολική ορθογραφία με *υ*, αλλά και τη συνήθη γραφή με *ι*. Το *ΧΙ* καταχωρίζει σε πρώτη θέση τη σχολική ορθογραφία σε δεύτερη θέση το *στιβω*⁷⁴ και σε τρίτη το *στειβω*. Η γραφή *στιβω* φαίνεται να έχει τις περισσότερες διαδικτυακές εμφανίσεις, όμως σε μικρή απόσταση ακολουθεί και η ορθή γραφή, ενώ το *στειβω*, που προτείνεται από το *ΑΝΕΓ* έχει 70 εμφανίσεις (5/12/2018).

Συνολικά: Το 64,5% του δείγματος απάντησε σωστά και το 35,5% λανθασμένα.

έκλυση					
Απαντήσεις	Α' έτος ΕΚΠΑ	Δ' έτος ΕΚΠΑ	Α' έτος Π.Π.	Δ' έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < εκ- + - καλώ (έκ- κλήση)	37%	25%	36%	48%	140
β: < εκλύω	36%	59%	29%	34%	150
γ: < εκ- + - κλίνω (έκ- κλιση)	27%	16%	35%	18%	170

Πίνακας 41: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη έκλυση

Ο πίνακας 41 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της λέξης *έκλυση* (= απελευθέρωση, αποδέσμευση ενέργειας· ηθική διαφθορά) η οποία είναι ομόηχη με την *έκκληση* (= επίκληση, παράκληση, θερμή ικεσία), ενώ στα ερωτηματολόγια υπήρχε και η ανύπαρκτη λέξη **έκκλιση*. Για να απαντήσουν σωστά οι φοιτητές στην παρούσα ερώτηση, έπρεπε να κατανοήσουν πρώτα το περιεχόμενο και μετά να αποκωδικοποιήσουν τις τρεις απαντήσεις που ακολουθούσαν, δηλαδή να συνδέσουν τη γραφή με τη σημασία. Όπως είναι εμφανές από τα στατιστικά του πίνακα, το 24% του δείγματος επέλεξε την αμάρτυρη γραφή **έκκλιση*, ενώ μόνο οι τεταρτοετείς φοιτητές του ΕΚΠΑ κατάφεραν πλειοψηφικά να βρουν τη σωστή απάντηση, τη στιγμή που το αντίστοιχο δείγμα του Π.Π. δεν κατάφερε να ξεπεράσει ούτε τους πρωτοετείς φοιτητές του ΕΚΠΑ. Εντύπωση προξενεί το γεγονός ότι ο αμάρτυρος αυτός τύπος έχει τις περισσότερες εμφανίσεις στο Διαδίκτυο και απαντά τόσο με τη σημασία της λ. *έκλυση* όσο και με τη αυτή της λ. *έκκληση*. Τα *ΣΑΝΓ*, *ΑΚΝ*, *ΧΙ*, *ΜΕΛ* και *ΑΝΕΓ* δεν καταχωρίζουν τον αμάρτυρο τύπο, ενώ προφανώς καταχωρίζονται οι άλλες δύο λέξεις.

Συνολικά: Το 39,5% του δείγματος απάντησε σωστά και το 60,5% λανθασμένα.

⁷⁴ Η εν λόγω γραφή είναι πολύ παράδοξη και προβληματικό να καταχωρίζεται σ' ένα λεξικό ως ορθή, καθώς δε συντρέχει κανένας λόγος για κάτι τέτοιο, εκτός από το γεγονός ότι είναι ένας διαδεδομένος τύπος. Όμως, όπως αναφέρθηκε και στο § 3, η ορθογραφία είναι τυποποιημένη και στηρίζεται σε συγκεκριμένες ρυθμίσεις, οπότε τέτοιες πρακτικές περιττεύουν.

αιμόπτυση					
Απαντήσεις	Α΄ έτος ΕΚΠΑ	Δ΄ έτος ΕΚΠΑ	Α΄ έτος Π.Π.	Δ΄ έτος Π.Π.	Google (3/12/18)
α: < αίμα + πτύω	59%	86%	62%	59%	150
β: αίμα + πτήση (αι- μόπτηση)	14%	4%	14%	10%	40
γ: < επίθημα -ηση (αιμό- πτηση)	27%	10%	24%	31%	βλ. β

Πίνακας 42: Αναλυτικά δεδομένα για τη λέξη αιμόπτυση

Η τελευταία λέξη που θα πραγματευτούμε είναι η *αιμόπτυση*. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι όλες οι ομάδες της έρευνάς μας κατάφεραν πλειοψηφικά να βρουν τη σωστή απάντηση. Κυρίως οι φοιτητές και των δύο ετών του ΕΚΠΑ είχαν τις καλύτερες επιδόσεις στα ποσοστά επιτυχίας. Οι εμφανίσεις του ορθού τύπου στο Διαδίκτυο είναι περισσότερες απ' ό,τι του αποκλίνοντος τύπου. Τέλος, τα *ΑΚΝ*, *ΣΑΝΓ*, *ΜΕΛ*, *ΧΛ* και *ΑΝΕΓ* καταχωρίζουν μόνο τον ορθό τύπο.

Συνολικά: Το 66,5% του δείγματος απάντησε σωστά και το 33,5% λανθασμένα.



8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνάς μας, οι πρωτοετείς φοιτητές όταν τελειώνουν τις σπουδές τους έχουν εμπλουτίσει τις γνώσεις τους, όσον αφορά την ορθογραφία, και η διαφορά είναι φανερή (εικόνα 11). Η μεγαλύτερη διαφορά στις γνώσεις των φοιτητών παρατηρήθηκε στο Π.Π., ενώ και οι φοιτητές του ΕΚΠΑ σημειώνουν μία ικανοποιητική βελτίωση.

Όπως προέκυψε από τα στατιστικά στοιχεία των πινάκων 4 & 13, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις γνώσεις των πρωτοετών και των τεταρτοετών φοιτητών, αναφορικά με την ορθογραφία, άρα μπορούμε να απαντήσουμε καταφατικά στο τέταρτο ερώτημα της έρευνάς μας.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα της έρευνας, πιστεύουμε ότι οι φοιτητές του ΕΚΠΑ δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις ορθογραφικές ρυθμίσεις, όπως αποδεικνύεται από την εικόνα 8 και κυρίως από την 9. Κάτι ανάλογο ισχύει και για τους πρωτοετείς φοιτητές του Π.Π., όμως τα δεδομένα αλλάζουν στο Δ' έτος, αφού παρατηρείται μία σημαντική βελτίωση των φοιτητών κάτι που αποδεικνύεται από τις εικόνες 3 & 4.

Όσον αφορά τους πρωτοετείς φοιτητές, δεν προκύπτει κάποια στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στα δύο δείγματα (πίνακας 20) και ο Μ.Ο. των σωστών απαντήσεων είναι ίδιος (5). Ταυτόχρονα δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε στις γνώσεις τους για την ιστορική ορθογραφία, παρά μόνο υπάρχει μία σχετικά μικρή διαφορά στις γνώσεις τους για τη γραφή των δανείων.

Δεν ισχύει όμως το ίδιο για τους φοιτητές του Δ' έτους των δύο Πανεπιστημίων, αφού η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (πίνακας 21) και ο Μ.Ο. τους επί των ορθών απαντήσεων διαφοροποιείται, 9 για το Π.Π. και 7 για το ΕΚΠΑ. Εξετάζοντας τις δύο βασικές μας κατηγορίες διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις γνώσεις τους για την ιστορική ορθογραφία, παρά μόνο στη γραφή των δανείων. Όμως, όπως αποδείχτηκε από τους πίνακες 36 & 39, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο λέξεις που ακολουθούν ρυθμίσεις οι οποίες είναι δυνατόν να διδαχθούν (πίνακας 27), παρά το γεγονός ότι η γραφή τους στηρίζεται στην ιστορική αρχή. Ακολούθως, παρατηρώντας τα αναλυτικά στοιχεία που παρουσιάζονται στους πίνακες 35, 37, 38, 40, 41 και 42 θεωρήθηκε πιθανή η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς σ' αυτές τις λέξεις, αφού δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος κανόνας για να διδαχτεί η ιστορική τους γραφή. Σύμφωνα

με τα αποτελέσματα του πίνακα 28, βλέπουμε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς με τους τεταρτοετείς φοιτητές της Αθήνας να σημειώνουν καλύτερα αποτελέσματα στις επιδόσεις τους απ' ό,τι οι αντίστοιχοι συμφοιτητές τους στην Πάτρα [πέμπτο ερευνητικό ερώτημα].

Επιπλέον, η απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος είναι καταφατική, όπως προκύπτει από τις εικόνες 4 & 9. Το συμπέρασμα για την αναγνώριση ή μη ενός δανείου το εξαγάγαμε από την επιλογή της κατάλληλης γραφής του, διότι οι ρυθμίσεις για την ορθογραφία είναι σαφείς. Παρ' όλ' αυτά εικάζουμε ότι όλοι οι φοιτητές αναγνώρισαν τα άκλιτα δάνεια, δηλαδή ότι είναι ξένες λέξεις, αλλά αυτό δε φαίνεται στην έρευνα, καθώς δε γνώριζαν τους κανόνες για τη γραφή τους.

Από τα άκλιτα δάνεια είναι ενδιαφέρον να ασχοληθούμε με δύο κυρίως, το *πάρτι* και το *σίριαλ*. Παρόλο που οι φοιτητές των δύο Πανεπιστημίων του Α' έτους, κυρίως, δε γνωρίζουν τη σχετική ορθογραφική ρύθμιση, σημειώνουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας. Θεωρούμε ότι σ' αυτό καταλυτικό ρόλο έχει η οπτική αποτύπωση των συγκεκριμένων λέξεων, διότι είναι πολύ συχνές λέξεις στον γραπτό λόγο. Το *σίριαλ* οι χρήστες του Διαδικτύου το αποδίδουν ορθά σωστά σε υψηλό ποσοστό, οπότε πιθανόν για αυτές τις δύο λέξεις οι φοιτητές να γνώριζαν την ορθή γραφή τους, αλλά να αγνοούσαν την αιτιολογία. Αυτό θα μπορούσε να επιβεβαιωθεί μόνο αν οι φοιτητές είχαν κι άλλη μία επιλογή για γραφή με *ι* αλλά με διαφορετική αιτιολόγηση.

Οι αναλύσεις που έγιναν για την απάντηση του έκτου ερευνητικού ερωτήματος έδειξαν ότι η κατεύθυνση που διάλεξε κάποιος φοιτητής στο λύκειο δε διαδραματίζει κάποιο ρόλο στις γνώσεις του για την ορθογραφία. Οι σχετικές απαντήσεις δίνονται από τους πίνακες 6, 7, 15 & 16, οι οποίοι δε δείχνουν κάποια στατιστική σημαντικότητα.

Επίσης, εξετάζοντας αν η δημόσια ή η ιδιωτική εκπαίδευση επηρεάζει τα αποτελέσματα του πληθυσμού της έρευνάς μας, καταλήξαμε σε αρνητική απάντηση, διότι δε βρέθηκε σε καμία ομάδα κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως αποδεικνύεται και με τους πίνακες 9, 10, 18 & 19. Τέλος, ούτε ο αριθμός των μαθημάτων Γλώσσας που παρακολουθούσαν οι φοιτητές από το πρώτο μέχρι το τέταρτο έτος έχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοσή τους (πίνακες 8 & 17).

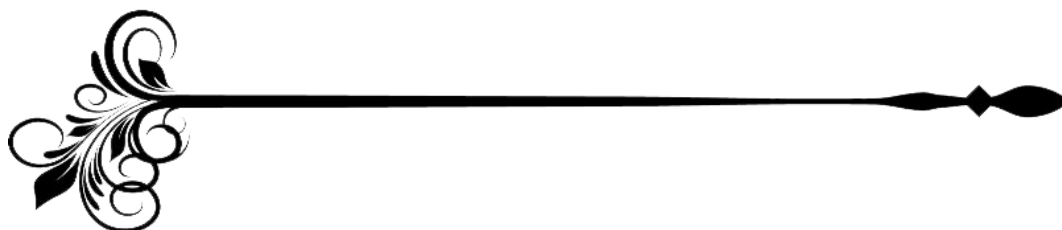
Τελειώνοντας, θεωρούμε ότι η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη γραπτή αποτύπωσή τους, όπως υποστηρίζουν και οι Διακογιώργη κ.ά., (2008: 169, 172), Diakogiorgi & Tassiopoulou (2009: 380) και Ξυδόπουλος κ.ά. (2014: 330-332). Οι φοιτητές της έρευνά μας επέλεξαν να αποδώσουν

ορθογραφικά κάποιες λέξεις, χρησιμοποιώντας κάποια καθιερωμένα (υψηλής συχνότητας) γραφήματα χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την ετυμολογία τους (βλ. Ξυδόπουλος κ.ά., 2014: 330), π.χ. *στύβω* (αποδόθηκε από πολλούς με *ι*).

Όμως και το γεγονός της αδιαφάνειας των θεμάτων (βλ. Ξυδόπουλος κ.ά., 2014: 336) οδήγησε τους φοιτητές στο να απαντήσουν λανθασμένα. Οι λέξεις που ενδεχομένως δυσκόλεψαν τους μαθητές ως προς τη διαφάνεια των θεμάτων τους (δυσκολία ένταξης σε οικογένεια λέξεων [βλ. και Ιορδανίδου & Σέργη, υπό έκδοση]) είναι οι: *ορυζώνας*, *ενενηκοστός*, *στύβω*, *έκλυση* και *αιμόπτυση* (βλ. τα ποσοστά απαντήσεων στους αντίστοιχους πίνακες).

Λογικά ο προηγούμενος ισχυρισμός δεν ισχύει μόνο για τις συγκεκριμένες λέξεις, αλλά μπορεί να γενικευτεί και για άλλες, καθώς δεν καταφεύγουν σε μορφολογικό τεμαχισμό και το θέμα της λέξης είναι αδιαφανές για αυτούς. Για την περίπτωση, π.χ., της λέξης *ορυζώνας*, έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο οικογένειες λέξεων, στον *ορίζοντα* και στο *ρύζι*· για το *κατάφωρος* έπρεπε να αποφασίσουν αν ανήκει στην ίδια οικογένεια με το *αυτόφωρος* ή με το *παράφωρος* ή αν απλά είναι μία σύνθετη λέξη (*κατά-* + *-φέρω*)· για το *ενενηκοστός* έπρεπε να σκεφτούν αν εντάσσεται στην οικογένεια του *ενενήντα* ή του *εννιά* ή αν η ιστορική του ορθογραφία απαιτεί διπλό *ν*. Τέλος, για το *στύβω* αποφάσισαν ανάμεσα σε δύο οικογένειες λέξεων, *στίβος* και *στοίβα*, ή επέλεξαν τη γραφή που αναφέρεται στην ετυμολογία της λέξης.

Σύμφωνα με τον Bonin (2012: 98), έρευνες έχουν δείξει ότι τα ορθογραφικά λάθη είναι περισσότερα στα ενδιάμεσα γράμματα απ' ό,τι στα αρχικά ή τα τελικά. Ουσιαστικά το προηγούμενο πόρισμα επιβεβαιώνει την ύπαρξη περισσότερων λαθών στο θέμα των λέξεων σε σχέση με τα προθήματα και τα επιθήματα.



9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μετά το πέρας των διεξοδικών αναλύσεων που προηγήθηκαν είναι δυνατόν να διατυπωθούν κάποια ασφαλή συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτές.

Το βασικότερο συμπέρασμα που συνήχθη από τις αναλύσεις που έγιναν είναι ότι η ρητή διδασκαλία των ορθογραφικών ρυθμίσεων είναι εκ των ων ουκ άνευ για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/φοιτητών, κάτι που είχε υποστηριχτεί και από τους Ιορδανίδου & Σέργη (υπό έκδοση), όμως με την παρούσα εργασία το επιχείρημα αυτό αποκτά πλέον σταθερά ερείσματα. Ο προηγούμενος ισχυρισμός προκύπτει από το γεγονός ότι οι φοιτητές του Δ' έτους του Π.Π. έχουν διδαχτεί στο Α' έτος όλες τις σχετικές ρυθμίσεις (ρυθμίσεις για ορθογράφιση δανείων, κανόνες ιστορικής ορθογραφίας κ.ά.) και τις έχουν ενστερνιστεί, όπως είναι πρόδηλο από τα ποσοστά επιτυχίας που σημείωσαν στα ερωτηματολόγια. Οι αντίστοιχοι φοιτητές του ΕΚΠΑ διδάσκονται στο Α' έτος μάθημα που αφορά το λεξιλόγιο της ελληνικής, οπότε είναι λογικό να μην εντρυφούν στη διδασκαλία των ορθογραφικών ρυθμίσεων, διότι δε σχετίζονται με το αντικείμενο του μαθήματος.

Επιπρόσθετα, μπορούμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα ότι οι μαθητές στη δωδεκαετή τους φοίτηση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε διδάσκονται τις ρυθμίσεις της ΝΕ ορθογραφίας και γι' αυτόν τον λόγο, πιθανότατα, δεν απέκτησαν την ορθογραφική επίγνωση (να χειρίζονται τον ορθογραφικό κώδικα), με εξαίρεση τους φοιτητές του Δ' έτους του Π.Π. (που διδάχτηκαν τους κανόνες στο Α' έτος σπουδών).

Από σχετική έρευνα στα βιβλία του δημοτικού διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει καμία ρητή αναφορά για τη διδασκαλία της διάκρισης και της τήρησης της ιστορικής ορθογραφίας και της απλογράφησης των δανείων, παρά μόνο έμμεσα (Ιορδανίδου & Σέργη, υπό έκδοση). Στο δημοτικό δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία της ορθογραφίας των παραγωγικών και κλιτικών επιθημάτων, καθώς και των γραμματικών μορφημάτων, π.χ. βλ. ενδ. σχολική Γραμματική Δημοτικού σσ. 73, 161 κ.α. Πιστεύουμε ακράδαντα ότι οι δάσκαλοι από τη Γ' Δημοτικού πρέπει να ξεκινήσουν να διδάσκουν συστηματικά στους μαθητές τους τον τρόπο με τον οποίο έχει ρυθμιστεί η ΝΕ ορθογραφία και να τους καταστήσουν σαφές το κριτήριο γραφής των δανείων.

Είναι αλήθεια ότι η ιστορική ορθογραφία δεν είναι δυνατόν να διδαχτεί και ο καθένας πρέπει μόνος του να αποστηθίσει την ορθογράφιση ενός μεγάλου αριθμού λέ-

ξεων. Ωστόσο, πρέπει να διδάσκονται κάποιοι κανόνες της, γιατί αποδείχτηκε ότι βοηθάει τα μέγιστα στην εκμάθηση της ορθής γραφής κάποιων λέξεων, εν προκειμένω της λ. *ηλιοκαμένος* και της λ. *αρχαιολατρία*. Παρόμοια μπορεί να διδαχτούν την τροπή το *ο σε ω σε* περιπτώσεις σύνθετων λέξεων, π.χ. *χρυσωρυχείο* – *ορυχείο*, *διώροφος* – *όροφος*, ή τη γραφή με *η* των ουσιαστικών που προκύπτουν από ρήματα β' συζυγίας, π.χ. *εξιστορώ* – *εξιστόρηση* (παρόμοια με *ι* τα ουσιαστικά που προκύπτουν από ρήματα σε *-ίζω*, π.χ. *υπενθύμιση*) ή την ορθογράφηση κάποιων συχνών παραγωγικών επιθημάτων, π.χ. *-οσύνη*, *-ίσσα* κτλ.

Ακολουθως είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές από τις μικρές τάξεις του δημοτικού να έρχονται σε επαφή με ασκήσεις όπως οι οικογένειες λέξεων, διότι είναι αυτές που κατεξοχήν βοηθούν στην εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας. Για παράδειγμα, οι φοιτητές θα είχαν σημειώσει υψηλότερες επιδόσεις αν γνώριζαν ότι το *στύβω* ανήκει στην ίδια οικογένεια λέξεων με το *στυπτικός* και το *στυφός*. Περαιτέρω θα είχαν άριστα αποτελέσματα στη λέξη *ενενηκοστός*, διότι θα μπορούσαν εύκολα να το συνδέσουν με το *ενενήντα* – εκτός αν δεν ξέρουν ούτε τη γραπτή αποτύπωση του 90!

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η σημαντικότητα της μορφολογικής επίγνωσης είναι αδιαμφισβήτητη, αφού, αν αναπτυχθεί επαρκώς, είναι δυνατόν οι μαθητές να βελτιωθούν στην ορθογραφία, διότι θα είναι σε θέση να εντοπίζουν αποτελεσματικά το θέμα, το πρόθημα, την παραγωγική και κλιτική κατάληξη μιας λέξης. Όπως φαίνεται και από την έρευνα, οι φοιτητές αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη μορφολογική ανάλυση των λέξεων.

Ιδιαίτερα, για την ένταξη των λέξεων σε οικογένειες είναι πολύ σημαντικό να μυηθούν στην αναζήτηση της ετυμολογίας, καθώς έτσι θα γίνει εφικτό να συνδυάσουν οι μαθητές τη σημασία της λέξης με τη μορφή της. Ένα ακόμα θετικό στοιχείο που προκύπτει από τη διδασκαλία της ετυμολογίας είναι ότι οι μαθητές καθίστανται ικανοί, γνωρίζοντας τους ορθογραφικούς κανόνες, να αποφαινούνται για την ορθογραφία των λέξεων, ιδίως για τις δάνειες και αντιδάνειες λέξεις, ακόμα και αν το λεξικό που συμβουλευτήκαν καταχωρίζει τύπο που αποκλίνει της σχολικής ρύθμισης, βλ. *σπαγκέτι* στο *ΛΚΝ*. Άρα οι μαθητές αποκτούν κριτική σκέψη και ο ειδικός επιστήμονας, π.χ. γλωσσολόγος, περιττεύει, αφού μόνοι τους γνωρίζουν τον τρόπο που θα σκεφτούν και θα αποφανθούν για την ορθή γραφή της λέξης.

Επιπλέον, είναι σημαντική και η διδασκαλία των ομόηχων λέξεων, όπως είναι φανερό και από τα υψηλά ποσοστά αποτυχίας στην έρευνά μας. Η διδασκαλία αυτή μπορεί να επιτευχθεί, π.χ. μέσω της αξιοποίησης των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμέ-

νων, διότι είναι απαραίτητο τα παιδιά να μάθουν να συνδέουν τη γραφή της λέξης με τη σημασία της.

Για να αποφευχθούν στο μέλλον όλα αυτά τα ορθογραφικά λάθη είναι ανάγκη να συστηματοποιηθεί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και κυρίως της ορθογραφίας της κοινής νέας ελληνικής. Είναι φρόνιμο οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να στηρίζονται μόνο στις ορθογραφικές ρυθμίσεις της σχολικής Γραμματικής⁷⁵ και να μη διδάσκουν στους μαθητές προσωπικές τους απόψεις. Παρά τις ελλείψεις που επισημάνθηκαν παραπάνω για τους κανόνες ορθογραφίας από τη σχολική Γραμματική και τα σχολικά εγχειρίδια, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα διδακτικά σενάρια και να διδάξει ο ίδιος στους μαθητές του όσα προαναφέραμε.

Η προηγούμενη αναφορά μπορεί να φαίνεται αυτονόητη, ίσως και περιττή αλλά δεν είναι, αφού οι δάσκαλοι όλων των βαθμίδων, επηρεασμένοι από προσωπικές ιδεολογίες, διδάσκουν άλλες ορθογραφήσεις –που μπορεί να είναι ετυμολογικά ορθές κάποτε– αλλά δεν εναρμονίζονται με το πνεύμα της επίσης Γραμματικής, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μπερδεύονται σε μεγάλο βαθμό. Ανεξαρτήτως από το αν διαφωνεί κάποιος με τις επιλογές της σχολικής Γραμματικής είναι υποχρεωμένος να τις ακολουθήσει στο σχολείο, ωστόσο στη διαπροσωπική του επικοινωνία καθέννας είναι ελεύθερος να γράφει ορθογραφημένα ή ανορθόγραφα! Ίσως το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δε διδάσκουν την επίσημη ορθογραφία να είναι και μία αιτία για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών και των ενηλίκων, αφού πολλές φορές οι ενήλικες διατείνονται ότι στο σχολείο έμαθαν την αποκλίνουσα γραφή και όχι την ορθή, π.χ. *γλυτώνω* και όχι *γλιτώνω* ή *τραίνο* και όχι *τρένο* ή *πηρούνι* και όχι *πιρούνι* κ.ά.

Στην εποχή μας πρέπει να αξιοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερο τα ηλεκτρονικά εργαλεία και συγκεκριμένα το Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, το *Αντίστροφο λεξικό της νέας ελληνικής*, τα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων και άλλα έγκυρα ηλεκτρονικά εργαλεία όπως το *Λεξισκόπιο*.

Συνοπτικά παρουσιάζουμε κάποιες πρακτικές συμβουλές για τη διδασκαλία της ορθογραφίας:

⁷⁵ Η σχολική ορθογραφία έχει ρυθμιστεί από την επίσημη κρατική Γραμματική Τριανταφυλλίδη (Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη) το 1976 και συνεχίζει να είναι σε ισχύ μέχρι και σήμερα, καθώς οι νέες Γραμματικές του δημοτικού και του γυμνασίου δεν ανέτρεψαν τις ορθογραφήσεις αυτής της Γραμματικής (βλ. ενδ. Ιορδανίδου, 1999· 2014· Παπαναστασίου, 2008· Τσολάκης, 2006· Χάρης, 2008· 2015).

1. Αναγκαία είναι η ρητή διδασκαλία των ρυθμίσεων που διέπουν την τυποποιημένη ορθογραφία της κοινής νέας ελληνικής από τη Γ΄ Δημοτικού (κυρίως τη διάκριση στην ορθογράφηση των λέξεων ιστορικής ορθογραφίας και των δάνειων λέξεων [βλ. Ιορδανίδου & Σέργης, υπό έκδοση]).
2. Συγγραφή ενός λεξικού τάξης, που θα περιλαμβάνει όλες τις λέξεις με τις οποίες οι μαθητές δυσκολεύονται στην ορθογράφηση.
3. Χρήση σε καθημερινή βάση ηλεκτρονικών λεξικών, δηλαδή αυτό της Κοινής νέας ελληνικής και σε μεγαλύτερες τάξεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το Αντίστροφο λεξικό της νέας ελληνικής, κυρίως για τη διδασκαλία της ορθογραφίας των προθημάτων και των επιθημάτων. Συμπληρωματικά μπορούν να αξιοποιηθούν και τα σχολικά λεξικά.
4. Αξιοποίηση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων μέσω ασκήσεων που θα πραγματεύονται ένα ορθογραφικό ζήτημα (π.χ. διδασκαλία ορθογραφικής ποικιλίας). Τα διαθέσιμα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων είναι αυτά του Ε.Θ.Ε.Γ., του Σ.Ε.Κ. και του Ε.Θ.Ε.Κ. Τα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων –όπως και τα ηλεκτρονικά λεξικά– συμβάλλουν σε μία διαφορετική διδακτική κατεύθυνση και η γνώση προκύπτει από την προσωπική έρευνα των διδασκομένων (βλ. Κουτσογιάννης, 2007).
5. Ενίσχυση της καλλιέργειας των μεταγλωσσικών ικανοτήτων (βλ. § 5.2). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Κωνσταντινίδου & Δουκλιά (2010: 382-384), στη φωνολογική επίγνωση πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην Α΄ Δημοτικού με κύριο στόχο την εκμάθηση της αντιστοίχισης φωνημάτων-γραφημάτων. Τα παιδιά διδάσκονται ότι κάθε φθόγγος αντιστοιχεί σε ένα ή περισσότερα γράμματα και έπειτα θα πρέπει να αποκτήσουν τη δεξιότητα να χειρίζονται τα φωνήματα.
6. Έπειτα, για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας (ετυμολογικής αρχή) πρέπει να αναπτυχθεί και η μορφολογική επίγνωση (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010: 384-385). Για παράδειγμα, ο δάσκαλος μπορεί να δώσει στα παιδιά την ετυμολογία μιας λέξης και τις διάφορες παραγωγικές της καταλήξεις και αυτά να αναζητήσουν άλλες παράγωγες που να ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Η προηγούμενη στρατηγική, δηλαδή ο μορφολογικός τεμαχισμός των λέξεων, σύμφωνα με τις Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη (2010: 65), είναι πολύ σημαντική, διότι μέσω αυτής 1) αιτιολογείται η ορθογράφηση των λέξεων, 2) καθίστανται σημασιολογικά διαφανείς οι κατασκευα-

- σμένες λέξεις και 3) γίνεται κατανοητή η διαδικασία της παραγωγής των λέξεων. Για τη διαδικασία του μορφολογικού τεμαχισμού εμπλέκονται οι λειτουργίες της 1) μνήμης, 2) της γνώσης και 3) της μεταγνώσης.
7. Διδασκαλία των ειδικών ρυθμίσεων που διέπουν την ιστορική ορθογραφία, π.χ. τροπή του *ο σε ω* όταν λειτουργεί ως δεύτερο συνθετικό στις λέξεις, π.χ. *ορχείο, όροφος* κτλ. Άλλο παράδειγμα είναι η διδασκαλία του τρόπου παραγωγής ουσιαστικών από ρήματα σε *-εύω*, π.χ. *θρησκεύω – θρησκεία*, αλλά *ανεξιθρησκία* (από το *ανεξίθρησκος*), η ορθογράφηση των θηλυκών σε *-εια* από τα επίθετα σε *-ης, -ες*, π.χ. *ακριβής – ακρίβεια* κτλ.
 8. Ακόμα, είναι χρήσιμο τα παιδιά να διδάχτούν την αναλογική αρχή, δηλαδή ότι μερικές αντιστοιχίες φωνημάτων-γραφημάτων ρυθμίζονται αναλογικά με άλλες γραφές. Για παράδειγμα, τα επίθετα με παραγωγικό επίθημα *-ινός* και τα ρήματα με το παραγωγικό επίθημα *-ίζω* γράφονται με *ι* (πβ. Κωνσταντινίδου & Δουκλιά, 2010: 385).
 9. Τέλος, είναι σημαντικό τα παιδιά να μπορούν να κάνουν τον σημασιολογικό διαχωρισμό των ομόηχων λέξεων. Για να μπορέσουν να βρουν τη σωστή ορθογράφηση των λέξεων είναι σημαντικό να μελετήσουν το περιεχόμενό τους και να αποφανθούν για τη σημασία τους. Επίσης, σε αυτό το έργο μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα και η συντακτική επίγνωση των μαθητών.

Πρέπει να υπογραμμίσουμε το προφανές, ότι δεν είναι δυνατόν οι μαθητές να πρέπει να εισαχθούν σε κάποιο πανεπιστήμιο, για να μάθουν βασικές γνώσεις της μητρικής τους γλώσσας. Άλλωστε, να λάβουμε υπόψη μας ότι ο σκοπός του πανεπιστημιακού ιδρύματος δεν είναι να αναπληρώσει τις γνώσεις των φοιτητών του που δεν απέκτησαν κατά τη δωδεκάχρονη εκπαίδευσή τους, αλλά στηριζόμενο σ' αυτές να τις εμπλουτίσει.

Κλείνοντας, το γενικό συμπέρασμα είναι ότι η ελληνική ορθογραφία είναι πανθολογούμενως πολύ δύσκολη, οπότε το να μάθει κάποιος ορθογραφία μέσω της οπτικής αποτύπωσης πλήθους λέξεων κρίνεται ανέφικτο. Αδήριτη ανάγκη είναι η διδασκαλία μιας εκλογικευμένης ορθογραφίας, την οποία οι μαθητές θα μπορούν εύκολα να μάθουν από το δημοτικό. Η προηγούμενη θέση μας αφορά τις λέξεις που ορθογραφούνται βάσει συγκεκριμένων ρυθμίσεων και όχι των λέξεων που ακολουθούν την ιστορική αρχή, καθώς κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε τη γνώση της αρχαίας γλώσσας και η εκλογίκευση για αυτή την περίπτωση είναι ουτοπική. Έτσι, θεωρούμε ότι θα πετύχουμε τον στόχο μας, να μειώσουμε δραστικά τα ορθογραφικά λάθη.



10. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ — ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Με την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια ανάδειξης των ορθογραφικών γνώσεων των υποψήφιων δασκάλων Α' και Δ' έτους των Πανεπιστημίων Αθηνών και Πατρών. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι φοιτητές του Α' έτους δε θα έχουν διδαχτεί τίποτα αναφορικά με την ορθογραφία και θεωρούμε ότι αυτό το πετύχαμε σε μεγάλο βαθμό.

Ακόμα, σε ό,τι αφορά την επίδραση της κατεύθυνσης και της εκπαίδευσης (ιδιωτικής ή δημόσιας) στην επίδοση των μαθητών πρέπει να αναφέρουμε ότι το δείγμα ήταν περιορισμένο, δηλαδή είχαμε ως συμμετέχοντες πολλούς φοιτητές θεωρητικής κατεύθυνσης (για τους τεταρτοετείς) ή ανθρωπιστικών σπουδών (για τους πρωτοετείς) και ευάριθμους στις δύο άλλες, οπότε είναι πιθανόν τα αποτελέσματα να μην είναι απολύτως αντικειμενικά. Αντίστοιχα, η πλειοψηφία των μαθητών προερχόταν από κάποιο δημόσιο σχολείο, οπότε δεν μπορούμε να είμαστε απόλυτα βέβαιοι για τη στατιστική σημαντικότητα. Είναι γεγονός ότι είναι αρκετά δύσκολο σε μία τυχαία δειγματοληψία να βρεθούν ισάριθμοι φοιτητές και από τις τρεις κατευθύνσεις ή από κάποιο ιδιωτικό και δημόσιο σχολείο.

Επίσης, θεωρούμε ότι για μερικές περιπτώσεις λέξεων, π.χ. *στύβω*, οι φοιτητές βοηθήθηκαν από τις προτεινόμενες απαντήσεις και γι' αυτό τον λόγο τα ποσοστά επιτυχίας είναι μεγαλύτερα από ό,τι αυτά στην έρευνα των Ιορδανίδου & Σέργη (υπό έκδοση), αφού η εν λόγω έρευνα αφορούσε προόδους ορθογραφίας στις οποίες οι φοιτητές έπρεπε να συμπληρώσουν το κενό με το κατάλληλο γράμμα, χωρίς να τους δίνονται οι ανάλογες επιλογές.

Επειδή η έρευνα είχε ως πληθυσμό της μόνο δύο από τα τέσσερα έτη, που συνολικά έχει ένα Π.Τ.Δ.Ε. στην Ελλάδα, πιστεύουμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθούν και τα υπόλοιπα δύο έτη (Β' & Γ'), ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις γνώσεις των φοιτητών των διάφορων ετών και πώς αυτές διαφοροποιούνται από το εναρκτήριο έως το καταληκτικό έτος σπουδών.

Ωστόσο, αναμφίβολα μεγαλύτερο ενδιαφέρον θα έχει μία έρευνα με το ίδιο δείγμα από το Α' ως το Δ' έτος, δηλαδή να πραγματοποιηθεί μία μακροχρόνια έρευνα (longitudinal). Μέσω αυτής είναι δυνατόν να συναγάγουμε ακόμα ασφαλέστερα συμπεράσματα για την πρόοδο των φοιτητών, αφού θα είναι τα ίδια άτομα. Όμως μία τέτοια εργασία είναι πολύ απαιτητική και είναι αντικείμενο διδακτορικής διατριβής

και όχι μιας διπλωματικής εργασίας, όπως η παρούσα, καθώς απαιτούνται τέσσερα χρόνια μόνο για τη συλλογή του δείγματος.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Α. (2010). *Κατάκτηση και διδακτική της ορθογραφίας. Το παράδειγμα της νέας ελληνικής* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19338>.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1985). Πώς ορίζεται ο όρος *αντιδάνειο*; Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 6. Πρακτικά της 6^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 261-268). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2001). Ιδεολογήματα και δανεισμός. Στο Γ. Η. Χάρης (επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 63-72). Αθήνα: Πατάκης
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2002). *Αντίστροφο λεξικό της νέας ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Μητσιάκη, Μ. (2010). Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Α. Ψάλτου-Joycey & Μ. Ματθαιουδάκη (επιμ.), *14ο διεθνές συνέδριο εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εξελίξεις στην έρευνα της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας: επιλεγμένα άρθρα* (σσ. 65-77). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.
- Ανδριώτης, Ν. (1983³). *Ετυμολογικό λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Αργυρόπουλος, Β. (2015). *Γιατί να μάθω ορθογραφία και άλλα ορθογραφικά*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Αρχάκης, Α. (2017¹¹). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., & Ιορδανίδου, Α. (2001). Ανάλυση μαθητικού λόγου: Στοιχεία προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά. Στο *Ελληνική γλωσσολογία '99. Πρακτικά 4^{ου} διεθνούς συνεδρίου ελληνικής γλωσσολογίας* (σσ. 543-550). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Bahr, R. H., Silliman, E. R., & Berninger, V. W. (2009). What spelling errors have to tell about vocabulary learning. Στο C. Wood & V. Connelly (επιμ.), *Reading and spelling: Contemporary perspectives* (109-129). Routledge, New York, NY.
- Bahr, R. H., Silliman, E. R., Berninger, V. W., & Dow, M. (2012). Linguistic pattern analysis of misspellings of typically developing writers in grades 1 to 9. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55 (6), pp. 1587-1599.
- Βαϊνάς, Κ. (2007). Προς μια διδακτική αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό του λάθους του μαθητή στη διαδικασία διδασκαλία-μάθηση. Στο *Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;* (σσ. 22-32). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Bonin, P. (2012). *Ψυχολογία της γλώσσας*, (Σ. Τάνταρος, επιμ., Α. Σταθάκη, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2007). *Linguistic factors in spelling development*. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/242598965_Linguistic_Factors_in_Spelling_Development
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2003). *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., & Βαλμάς, Θ. (2005). Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού. *Ψυχολογία*, 12 (4), σσ. 568-586.
- Διακογιώργη, Κ., Τασσιπούλου, Γ., & Κουρκούτα, Β. (2008). Διερεύνηση γνωστικών και γλωσσικών παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ορθογραφικών ικανοτήτων των παιδιών του Δημοτικού. *Νόησις*, 4, σσ. 167-196.
- Diakogiorgi, K., & Tassiopoulou, G. (2009). The development of spelling production and orthographic awareness in young Greek spellers. In K. Chatzopoulou, A. Ioannidou & S. Yoon (eds), *Proceedings of the 9th international conference on Greek linguistics* (pp. 372-382). Chicago: University of Chicago.

- Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και φωνολογική επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 107-120). Αθήνα: Gutenberg.
- Δουκλιάς, Σ., & Κωνσταντινίδου, Μ. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και μορφολογική επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 121-133). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζέρβα, Ε. (2016). *Μεταγλωσσικές δεξιότητες: Συμβολή τους στη μάθηση* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38181>.
- Hartmann, R. R. K. (2015²). *Διδάσκοντας και ερευνώντας τη λεξικογραφία* (Κ. Χατζηδήμου, μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Holton, D., Mackridge, P., & Φιλιππάκη-Warburton, E. (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας* (Β. Σπυρόπουλος, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Θεοδωροπούλου, Μ., & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) & Μ. Θεοδωροπούλου (συνεργ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 199-205). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2001). Λάθη στη χρήση της γλώσσας: αλήθεια και μύθος. Στο Γ. Η. Χάρης (επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 53-61). Αθήνα: Πατάκης.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2010). Η χρήση της γλώσσας, τα λάθη της και ο ρόλος του γραμματικού συστήματος. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30. Πρακτικά της 30^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 665-677). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Ιορδανίδου, Ά. (1992). *Τα ρήματα της νέας ελληνικής*, Αθήνα: Πατάκης.
- Ιορδανίδου, Α. (1998). Η ορθογραφία στα νεοελληνικά λεξικά. *Γλώσσα*, 44, σσ. 4-21.
- Ιορδανίδου, Α. (1999α). Ζητήματα τυποποίησης της σύγχρονης νεοελληνικής. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην ευρωπαϊκή ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 835-841). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ιορδανίδου, Α. (2001). *Λεξικό λόγιων εκφράσεων της σύγχρονης ελληνικής*. Αθήνα: Πατάκης.

- Ιορδανίδου, Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: Κείμενο – συμφραζόμενα – γραμματική. Στο Η. Ματσαγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός* (σσ. 354-374). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ιορδανίδου, Α. (2009). *Το ταξίδι των λέξεων. Αντιδάνεια: ζένες λέξεις με ελληνική καταγωγή*. Αθήνα: Άσπρη λέξη.
- Ιορδανίδου, Α. (2013). *Είναι λάθος ή δεν είναι; Ίδού η απορία...* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιορδανίδου, Α. (2014). Νεοελληνική ορθογραφία: σχολική γραμματική, αποκλίσεις και γλωσσική χρήση. Στο Ζ. Γαβριηλίδου & Α. Ρεβυθιάδου (επιμ.), *Μελέτες αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια Α.Π.Θ. Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη* (σσ. 279-296). Καβάλα: Σαΐτα.
- Ιορδανίδου, Α. (υπό έκδοση, α). *Το πρωτοτυπικό λεξικό: δομή και περιεχόμενο*.
- Ιορδανίδου, Α. (υπό έκδοση, β). *Γλωσσική ποικιλία και τυποποίηση: η περίπτωση της νέας ελληνικής*.
- Ιορδανίδου, Α. [επιστ. επιμ.] (1999β). *Οδηγός της νεοελληνικής γλώσσας* (μέρ. Α'). Αθήνα: Πατάκης.
- Ιορδανίδου, Α. [επιστ. επιμ.] (2005). *Οδηγός της νεοελληνικής γλώσσας* (μέρ. Β'). Αθήνα: Πατάκης.
- Ιορδανίδου, Α. & Αμπάτη, Α. (2007). Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο *Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;* (σσ. 129-138). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Ιορδανίδου, Α., & Μπατζόγλου, Β. [επιμ.] (1991). *Σύγχρονο λεξικό νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ιορδανίδου, Α. & Σέργγης, Γ. (υπό έκδοση). *Νεοελληνική ορθογραφία: μελέτη λαθών και ζητήματα διδασκαλίας*. [Επίκειται η δημοσίευση στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 39, 2019.]
- Καζιάζης, Ν. Ι., Καραναστάσης, Α. Τ. κ.ά. (2001-2003). *Επιτομή του Λεξικού της μεσαιωνικής ελληνικής δημόδους γραμματείας 1100-1169 του Εμμανουήλ Κριαρά* (τόμ. Α' & Β') Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2001). Πλούσιες και φτωχές γλώσσες. Στο Γ. Η. Χάρης (επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 103-110). Αθήνα: Πατάκης.

- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2008). Ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις: τάσεις και αντιστάσεις. Στο Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Θέρμη και φως. Αφιερωματικός τόμος στη μνήμη του Α.-Φ. Χριστίδη* (σσ. 365-383). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καραντζόλα, Ε., & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Γλωσσική αλλαγή*. Αθήνα: Νήσος.
- Καραντζόλα, Ε. (2001). Το «απαραβίαστο» της ιστορικής ορθογραφίας. Στο Γ. Η. Χάρης (επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 83-91). Αθήνα: Πατάκης.
- Καρατζάς, Δ. Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας: Γνωστικο-ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσούδα, Γ. (2007). *Ρηματικοί μεταπλασμοί. Μεταδομήσεις ενεστωτικού και αοριστικού θέματος* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/23572>.
- Κατσούδα, Γ. (2008). *Σύγχρονο πρακτικό συντακτικό τσέπης*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Κατσούδα, Γ. (2009¹¹). *Σύγχρονη πρακτική γραμματική τσέπης*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Κατσούδα, Γ., & Τράπαλης, Γ. (2008). Το γλωσσικό λάθος από παιδαγωγική άποψη: παραδείγματα από το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. *Νέα Παιδεία*, 128, σσ. 48-59.
- Κλαίρης, Χ., & Μπαμπινιώτης, Γ. [Συνεργασία με Α. Μόζερ, Α. Μπακάκου-Ορφανού & Σ. Σκοπετέα.] (2005). *Γραμματική της νέας ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Διδακτική αξιοποίηση των λεξικών και σωμάτων κειμένων: θεωρητικό πλαίσιο*. Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html.
- Κριαράς, Ε. (1995). *Νέο ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Κωνσταντινίδου, Μ., & Δουκιάς, Σ. (2010). Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 377-394). Αθήνα: Gutenberg.
- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής* (1998). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

- Liddell, H. G. & Scott, R. (2007). *Επιτομή του μεγάλου λεξικού της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Πελεκάνος.
- Liddell, H. G., Scott, R., & Κωνσταντινίδης, Α. (1901). *Μέγα λεξικόν της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Ιωάννης Σιδέρης.
- Μαγουλά, Ε., & Κατσούδα, Γ. (2011). *Μορφολογική επίγνωση και ορθογραφία: η περίπτωση των ρημάτων σε -λλω*. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31. Πρακτικά της 31^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 278-291). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Μαγουλά, Ε., & Κουτουμάνου, Α. (2009). *Μορφολογική επίγνωση: Η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα*. Στο *Πρακτικά του 8^{ου} διεθνούς συνεδρίου ελληνικής γλωσσολογίας* (σσ. 941-954). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μαγουλά, Ε. (2010α). *Φωνολογία και φωνολογική επίγνωση στην ελληνική γλώσσα*. Στο Γ. Παπαδάτος & Χ. Μπαμπούνης (επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης* (τόμ. Β', σσ. 52-64). Αθήνα: Συμυριωτάκης.
- Μαγουλά, Ε. (2010β). *Η συνάρθρωση στη νέα ελληνική. Τυπολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα.
- Μαγουλάς, Γ., & Μαγουλά, Ε. (2017). *Θέματα συγχρονικής και διαχρονικής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/6509>.
- Μαγουλά, Ε. & Τζανάκη, Κ. (υπό έκδοση). *Ορθογραφία της ελληνικής: Συγκέντρωση και ανάλυση λαθών μαθητών λυκείου*.
- Mackridge, P. (1990). *Η νεοελληνική γλώσσα* (Κ. Πετρόπουλος, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Μανδαλά, Μ. [επιμ.] (2002³). *Μείζον ελληνικό λεξικό: Τεγόπουλος-Φυτράκης*. Αθήνα: Αρμονία. [Η 1^η έκδοση δημοσιεύτηκε το 1988 με τίτλο *Ελληνικό λεξικό*.]
- Μάντζαρη, Ε. (2011). *Μονόγλωσσα ελληνικά παιδαγωγικά λεξικά: ζητήματα σχεδιασμού και διδακτικής αξιοποίησης*. (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004⁵). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου* (τόμ. Β'). Αθήνα.

- Ματσαγγούρας, Η. (2007). Σχολικός εγγραμματισμός: Έννοια, σπουδαιότητα και προσεγγίσεις. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός* (σσ. 19-67). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μοσχονάς, Σ. (2003). Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφianού, Μ. Γεωργιαφέντης & Β. Σπυρόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton* (σσ. 87-107). Αθήνα: Πατάκης.
- Μουζάκη, Α. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 29-52). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002⁵). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008³). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2011²). *Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012³). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μώρος, Γ. (2010⁴). Η γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη. Στο Μ. Κοπιδάκης (επιστ. επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας* (σσ. 310-311). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μωυσιάδης Θ., & Κατσούδα, Γ. (2015). Ο ρόλος της λαϊκής ετυμολογίας στη διδασκαλία της ορθογραφίας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31. Πρακτικά της 31^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 351-356). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Νάκας, Θ. (2006⁴). *Γλωσσοφιλολογικά, Δ': Μελετήματα για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νάκας, Θ., Μαγουλά, Ε., & Καποθανάση, Α. (2010). Η ομοηχία στη νέα ελληνική: ορολογία και τυπολογία. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30. Πρακτικά της 30^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 436-449). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

- Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Νικηφορίδου, Κ. (2001). Γλωσσική αλλαγή. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) & Μ. Θεοδωροπούλου (συνεργ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 40-44). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ευδόπουλος, Γ. (2004). Τι είναι τελικά τα γλωσσικά λάθη; Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 24. Πρακτικά της 24^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 519-530). Θεσσαλονίκη.
- Ευδόπουλος, Γ., Αρχάκης, Α., & Τζωρτζάτου, Κ. (2014). Γλωσσική επίγνωση και ορθογραφία: παρατηρήσεις σε γραπτά μαθητών της Δ', Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου με Γ1 τη νέα ελληνική. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 34. Πρακτικά της 34^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 327-338). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού* (σσ. 151-189). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαδόπουλος, Τ., & Γεωργίου, Γ. (2010). Ορθογραφική επεξεργασία και γνωσιακή ανάπτυξη. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 53-66). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναστασίου, Γ. (2001α). Λεξικά της νέας ελληνικής. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) & Μ. Θεοδωροπούλου (συνεργ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 189-193). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαναστασίου, Γ. (2001β). Γλώσσα και ορθογραφία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) & Μ. Θεοδωροπούλου (συνεργ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 194-198). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία: ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική («αντιπαραθετική») ανάλυση* (μέρ. Α'). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πετρούνιας, Ε. (2017). Το λεξιλόγιο της νέας ελληνικής: κατηγορίες προέλευσης. Στο Χ. Τζιτζιλής & Γ. Παπαναστασίου (επιμ.), *Ελληνική ετυμολογία* (σσ. 240-259).

- Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.
- Πρωτόπαπας, Χ., & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 181-207). Αθήνα: Gutenberg.
- Protorapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C. & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26 (5), pp. 615-646.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σέργης, Γ. (2015). *Αναζητώντας τον ορθό και τον αποκλίνοντα τύπο* (πτυχιακή εργασία). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σετάτος, Μ. (1991). Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους. *Φιλολόγος*, 63, σσ. 17-39.
- Τζάρτζανος, Α. (2002 [1946-1953]). *Νεοελληνική σύνταξις της κοινής δημοτικής* (τόμ. Α' [1946] & Β' [1953]). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζωρτζάτου, Κ., Αρχάκης, Α., Ιορδανίδου, Α., & Ξυδόπουλος, Ι. Γ. (2015). Στάσεις απέναντι στην ορθογραφία της κοινής νέας ελληνικής: Ζητήματα ερευνητικού σχεδιασμού. In T. Georgakopoulos, T.-S. Pavlidou, M. Pechlivanos, A. Alexiadou, J. Androutsopoulos, A. Kalokairinos, S. Skopeteas & K. Stathi (eds.), *Proceedings of the 12th international conference on greek linguistics*, 2 (pp. 1123-1137). Freie Universität Berlin: Romiosini.
- Treiman, R. (2017). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), pp. 265-276.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1965). *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Γλωσσικό ζήτημα και γλωσσοεκπαιδευτικά. Ορθογραφικά-παιδαγωγικά* (7^{ος} τόμος). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Τριανταφυλλίδης, Μ. κ.ά. (2002). *Νεοελληνική γραμματική της δημοτικής: Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]. [Η 1^η έκδοση δημοσιεύτηκε το 1941.]

- Τσολάκης, Χ. (1999). *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική* (τόμ. Β'). Θεσσαλονίκη: Νησίδες & 9.58 της ΕΡΤ-3.
- Τσολάκης, Χ. (2006). *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική* (τόμ. Δ'). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Τσοπανάκης, Α. (2014⁵). *Νεοελληνική γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ., & Λουκά, Μ. (2012). *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
- Φτερνιάτη, Α. (2012). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Διδακτική της νεοελληνικής γλώσσας»* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (2001). Ορθογραφικά προβλήματα της νεοελληνικής. *Μέντορας*, 4, σσ. 185-201.
- Χαραλαμπίδης, Χ. [επιμ.] (2014). *Χρηστικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Χάρης, Η. Γ. (2008). *Η γλώσσα, τα λάθη και τα πάθη* (τόμ. Β'). Αθήνα: Πόλις.
- Χάρης, Η. Γ. (2015). *Η γλώσσα, τα λάθη και τα πάθη* (τόμ. Α'). Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). (Ξανα)γράφοντας σήμερα μια σχολική γραμματική με βάση τη *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής)* του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1941). Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30. Πρακτικά της 30^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 678-689). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Χατζησαββίδης, Σ., & Χατζησαββίδου, Α. (2012). *Γραμματική νέας ελληνικής γλώσσας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
- Χατζιδάκης, Γ. (1915-1916). *Ακαδημικά αναγνώσματα* (τόμ. Γ'). Αθήναι.
- Χόρροκς, Τ. (2014⁶). *Ελληνικά. Ιστορία της γλώσσας και των ομιλητών της* (Μ. Σταύρου & Μ. Τζεβελέκου, μετάφρ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Η νέα ελληνική γλώσσα και η ιστορία της. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) & Μ. Θεοδωροπούλου (συνεργ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 149-154). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως ακριβώς δόθηκε στους φοιτητές:

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Π.Μ.Σ. «Εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Διδακτική της Γλώσσας»
Ερωτηματολόγιο

Φύλο: Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>	
Έτος φοίτησης (κυκλώστε): Α' <input type="checkbox"/>	Δ' <input type="checkbox"/>	Πανεπιστήμιο: Αθήνας <input type="checkbox"/>
		Πάτρας <input type="checkbox"/>
Ηλικία: <input type="text"/>	Αριθμός μαθημάτων Γλώσσας που παρακολούθησατε στο παν/μιο (αφορά μόνο τους τεταρτοετείς φοιτητές): <input type="text"/>	
Τμήμα φοίτησης: _____		
Κατεύθυνση δ/θμιας εκπ/σης: Θεωρητική <input type="checkbox"/>	Τεχνολογική <input type="checkbox"/>	Θετική <input type="checkbox"/>
Σχολείο φοίτησης (πρωτοβάθμια): Δημόσιο <input type="checkbox"/>	Ιδιωτικό <input type="checkbox"/>	
Σχολείο φοίτησης (δευτεροβάθμια): Δημόσιο <input type="checkbox"/>	Ιδιωτικό <input type="checkbox"/>	

Να κυκλώσετε την απάντηση που θεωρείτε σωστή. Όλες οι επιλογές (α, β, γ) που δίνονται κάτω από κάθε πρόταση αναφέρονται στη λέξη της πρότασης που είναι γραμμένη με έντονη γραφή (**bold**):

- 1) Τα **πάρτυ** στο σπίτι είναι πολύ δημοφιλή, αφού σε αυτά δημιουργείται ένα ζεστό κλίμα στην παρέα, που κάνει όλους τους καλεσμένους να νιώθουν άνετα και ζεστά.
 - α) Είναι σωστή η γραφή με *v*, γιατί έτσι γράφεται και στα αγγλικά (*party*).
 - β) Είναι λάθος: είναι δάνειο από άλλη γλώσσα και πρέπει να απλογραφηθεί, άρα *πάρτι*.
 - γ) Είναι σωστό: οι άκλιτες λέξεις γράφονται πάντοτε με *v*, άρα *πάρτυ*.
- 2) Η επαρχία Γιουνάν στην Κίνα είναι παγκοσμίως γνωστή για τους εντυπωσιακούς **οριζώνες** της.
 - α) Είναι σωστό: ανήκει στην ίδια οικογένεια λέξεων με τον *ορίζοντα*, οπότε διατηρείται το *ι*.
 - β) Είναι λάθος: πρέπει να γράψουμε *ορυζώνες*, αφού ανήκει στην ίδια οικογένεια λέξεων με το *ρύζι*.
 - γ) Είναι σωστό: η λέξη είναι δάνειο από άλλη γλώσσα και πρέπει να απλογραφηθεί.

- 3) Οι αρχές της Ιταλίας καταζητούν τον ύποπτο για τον βανδαλισμό που σημειώθηκε την περασμένη εβδομάδα στη Φοντάνα ντι Τρέβι, το διάσημο **σιντριβάνι** της Ρώμης.
- α) Είναι λάθος: προέρχεται από το αρχαίο *σιντριβάνι*, όμως λόγω παρετυμολογικής συσχέτισης με το *συντρίβω* επικράτησε η γραφή *σιντριβάνι*.
 - β) Είναι σωστό: πρόκειται για δάνειο από άλλη γλώσσα και πρέπει να γραφτεί με τον πιο απλό τρόπο.
 - γ) Είναι λάθος: η λέξη αποτελείται από τα *συν-* + *-τρίβω*.
- 4) Ο δήμαρχος του Βερολίνου έχει ένα ιδιαίτερο χάρισμα: είναι ο πιο **ηλιοκαμένος** πολιτικός της Γερμανίας.
- α) Είναι λάθος: το επίθετο προέρχεται από το ρήμα *καίω*, όπου η μετοχή του παθητικού παρακειμένου διπλασιάζει το *μ*.
 - β) Είναι σωστό: το ρήμα *καίω* δε διπλασιάζει το *μ* κατά τον σχηματισμό της μετοχής του παθητικού παρακειμένου.
 - γ) Είναι λάθος: οι μετοχές του παθητικού παρακειμένου διπλασιάζουν πάντα το *μ*, π.χ. *γραμμένος, συνημμένος* κτλ., άρα και *ηλιοκαμμένος*.
- 5) Σε κατσαρόλα με άφθονο αλατισμένο νερό βράζουμε τα **σπαγγέτι** σύμφωνα με τις οδηγίες τους πακέτου.
- α) Είναι σωστό: πρέπει να μοιάζει με την ιταλική γραφή από την οποία προέρχεται.
 - β) Είναι σωστό: έτσι γράφεται στις συσκευασίες.
 - γ) Είναι λάθος: πρέπει να γραφτεί με *γκ* γιατί τα δάνεια από ξένες γλώσσες απλογραφούνται, άρα *σπαγκέτι*.
- 6) Τις καθημερινές τα ριάλιτι αντιμετωπίζουν σοβαρό ανταγωνισμό από τα **σίριαλ**.
- α) Είναι λάθος: προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό *σειρά*, άρα *σειριαλ*.
 - β) Είναι σωστό: είναι δάνειο και γράφεται με τον απλούστερο τρόπο.
 - γ) Είναι λάθος: πρέπει να μοιάζει με την αγγλική γραφή *serial*, άρα *σήριαλ*.
- 7) Η απόφαση της ισραηλινής κυβέρνησης αποτελεί **κατάφωρη** παραβίαση του λεγόμενου «Οδικού Χάρτη», που προωθείται για την επίλυση του Παλαιστινιακού.
- α) Είναι σωστό: διατηρεί την αρχαία ορθογράφηση, όπως και το *αυτόφωρος*.
 - β) Είναι λάθος: προκύπτει από το *κατά-* + *-φέρω*, άρα *κατάφορος*.
 - γ) Είναι λάθος: ανήκει στην ίδια οικογένεια λέξεων με το *παράφορος*.
- 8) Τότε που γιόρταζε τα **ενεννηκοστά** του γενέθλια, ένα φεστιβάλ διάρκειας 30 ημερών διοργανώθηκε προς τιμή του στο Λονδίνο.
- α) Είναι λάθος: διατηρεί την ορθογραφία του *εννιά*, οπότε *ενεννηκοστά*.
 - β) Είναι λάθος: ανήκει στην ίδια οικογένεια λέξεων με το *ενενήντα*, άρα *ενεννηκοστά*.
 - γ) Είναι σωστό: διατηρείται η ιστορική ορθογραφία.
- 9) Το φολκλόρ, ο άκαμπτος πατριωτισμός, η άγνοια, η στυγνή **αρχαιολατρία** και η μεμψιμοιρία παραπλανούν και αποπροσανατολίζουν.
- α) Είναι σωστό: προκύπτει από το ουσιαστικό *αρχαιολάτρης* και πρέπει να γραφτεί με *ι*.
 - β) Είναι λάθος: το δεύτερο συνθετικό είναι η *λατρεία*, οπότε *αρχαιολατρεία*.

- γ) Είναι λάθος: όταν οι λέξεις *λατρεία*, *θρησκεία* και *πορεία* είναι β' συνθετικά πάντα διατηρούν την ορθογραφία τους.
- 10) Με το ειδικό εργαλείο βγάζω τα κουκούτσια από τα πορτοκάλια, τα βάζω σε μια λεκάνη και τα **στιβω** καλά για να βγει όλος ο χυμός τους.
α) Είναι σωστό: ανήκει στην οικογένεια λέξεων *στίβος* και *στιβάδα*.
β) Είναι λάθος: η λέξη προέρχεται από το αρχαίο *στύφω*, άρα *στύβω*.
γ) Είναι λάθος: ανήκει στην ίδια οικογένεια λέξεων με το *στοίβα*, άρα *στοίβω*.
- 11) Οι σεισμοί δεν προκαλούνται μόνο από τη μετακίνηση των τεκτονικών πλακών, αλλά και από την **έκκληση** φυσικού αερίου στο υπέδαφος.
α) Είναι σωστό: διατηρείται η ιστορική γραφή *εκ-* + *-καλώ*.
β) Είναι λάθος: πρέπει να γράψουμε *έκλυση*, από το *εκλύω*.
γ) Είναι λάθος: η ορθή γραφή είναι *έκκλιση*, από το *εκ-* + *-κλίνω*.
- 12) Στην άσκηση της πολιτικής του έχει ένα **στιλ** που ανησυχεί τους Αμερικανούς.
α) Είναι λάθος: στα γαλλικά γράφεται *style*, άρα *στυλ*.
β) Είναι λάθος: ετυμολογείται από το αρχαίο *στύλος*, άρα διατηρεί την ιστορική γραφή.
γ) Είναι σωστό: είναι δάνειο και πρέπει να γραφτεί με τον πιο απλό τρόπο.
- 13) Ο ρεαλισμός φτάνει στο αποκορύφωμά του με την ηρωίδα να κάνει **αιμόπτηση** επί σκηνής.
α) Είναι λάθος: *αίμα* + *πτύω*, άρα *αιμόπτωση*.
β) Είναι σωστό: *αίμα* + *πτήση*.
γ) Είναι σωστό: ως ουσιαστικό λαμβάνει την κατάληξη *-ηση*, π.χ. *πραγματοποίηση*.
- 14) Κατά τον μαρξισμό η μετάβαση από τον καπιταλισμό προς την **κομμουνιστική** κοινωνία περιλαμβάνει μια αρχική περίοδο ύπαρξης κράτους που τείνει προς τον μαρσισμό και την εξαφάνιση.
α) Είναι λάθος: επειδή η λέξη είναι γαλλική, γράφεται με δύο *μ* για να μοιάζει με αυτή.
β) Είναι λάθος: η γραφή με διπλό *μ* σχετίζεται με τη λέξη *κόμμα*.
γ) Είναι σωστό: είναι δάνειο από ξένη γλώσσα και πρέπει να γραφτεί με τον πιο απλό τρόπο.

