



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

"Κοινωνικές Επιστήμες και Ανθρωπιστικές Σπουδές στην Εκπαίδευση"

Ειδίκευση "Ανθρωπιστικές Σπουδές: Λογοτεχνία, Θέατρο και

Γλώσσα στην Εκπαίδευση"

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης.»

Δερμεντζή Στυλιανή, Α.Μ.: 7981162100010

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κατσούδα Γεωργία: Ερευνήτρια Α' Ακαδημίας Αθηνών

Συνεπιβλέπουσες Καθηγήτριες:

Μαγουλά Ευγενία: Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Χαϊδά Ανθή: Δρ. Γλωσσολογίας – Φωνητικής Διδάσκουσα ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Αθήνα, Μάρτιος 2024

Υπεύθυνη δήλωση μη λογοκλοπής

Η Στυλιανή Δερμεντζή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Οι απόψεις και θέσεις που περιέχονται σε αυτήν την εργασία εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ
ΔΕΡΜΕΝΤΖΗ ΣΤΥΛΙΑΝΗ

Περίληψη

Το γλωσσικό λάθος αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο που απασχολεί διαχρονικά το σύνολο της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Μεγάλο μέρος του ενδιαφέροντος που συγκεντρώνει οφείλεται στην αδυναμία προσδιορισμού και οριοθέτησης των βασικών όψεων που συνθέτουν την ουσία του. Η καταγραφή και εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις βασικές όψεις του γλωσσικού λάθους αποτέλεσε τον σκοπό της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος της εργασίας μας μελετήθηκε επισταμένως η αδυναμία διατύπωσης ενός μονοσήμαντου ορισμού, η πολυφωνία που παρατηρείται γύρω από τον ενδεδειγμένο τρόπο κατηγοριοποίησης των γλωσσικών λαθών που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και η πληθώρα αιτιών στα οποία αποδίδεται η εμφάνιση τους. Επιπλέον, επιχειρήθηκε η συγκριτική θεώρηση του γλωσσικού λάθους κατά το δομικό και παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, ενώ μελετήθηκε ο ρόλος που κατέχει στο πλαίσιο της σύγχρονης διδασκαλίας συνάμα με τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, εξετάστηκαν οι τεχνικές αντιμετώπισης και δημιουργικής αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών που καταγράφει η βιβλιογραφία, ενώ ειδική μνεία πραγματοποιήθηκε στη σχέση του γλωσσικού λάθους με τη γλωσσική αλλαγή. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφιερώθηκε στην έρευνα που διενεργήθηκε με τη βοήθεια εκπαιδευτικών και μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε αναλυτική παρουσίαση των στάσεων της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας απέναντι στο γλωσσικό λάθος, ενώ επιχειρήθηκε και μια συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισης ή απόκλισης των διατυπωθέντων απόψεων.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικό λάθος, κατηγορίες γλωσσικών λαθών, αίτια, τεχνικές διόρθωσης

Abstract

Linguistic error is a complex phenomenon that concerns the entire scientific and educational community over time. Much of the interest it gathers is due to the impossibility of defining and delimiting the basic aspects that compose its essence. The recording and examination of the attitudes of teachers and students of primary education towards the main aspects of linguistic error was the purpose of the present work. Especially, in the first part of our work we persistently studied the impossibility of formulating a single-meaning definition, the polyphony observed around the appropriate way of categorizing the language errors that arise during the teaching of the language course, as well as the multitude of causes to which their occurrence is attributed. Moreover, we attempted the comparative consideration of the language error against the structural and traditional model of teaching while we studied the role it has in the context of contemporary teaching with the role of the teacher. In parallel, we examined the techniques for dealing with and creatively exploiting language errors recorded in the literature, while we made a special mention of the relationship between language error and language change. The second part of our work was dedicated to the research carried out with the help of teachers and students of primary education. More specifically, an analytical presentation of the attitudes of the educational and student community towards the language error was carried out, while a comparative consideration of the results was also attempted in order to establish the degree of convergence or divergence of the expressed opinions.

Key words: language error, categories of language errors, causes, correction techniques.

Ευχαριστίες

Με το παρόν σημείωμα επιθυμώ να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους όσους στάθηκαν αρωγοί στο όμορφο και κοπιώδες ταξίδι εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Γεωργία Κατσούδα για το ειλικρινές ενδιαφέρον που επέδειξε καθ' όλη τη διάρκεια αυτού του κοπιώδους εγχειρήματος. Η άρτια καθοδήγηση και τα εμπειριστατωμένα σχόλια που μου παρείχε συνέβαλαν τα μέγιστα στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς και μαθητές που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα που διεξήγαγα επιδεικνύοντας απaráμιλλο ενδιαφέρον και υπευθυνότητα κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που τους χορηγήθηκε.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή ευγνωμοσύνη μου στον σύζυγό μου και στα μέλη της οικογένειάς μου για την αμέριστη ηθική υποστήριξη που μου παρείχαν τόσο κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου όσο και κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract	4
1. Εννοιολογική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους.....	7
1.1. Προβλήματα ορισμού.....	7
1.2. Κατηγορίες γλωσσικών λαθών.....	10
1.3. Αιτίες εμφάνισης γλωσσικών λαθών.....	13
1.3.1. Γλωσσικό σύστημα.....	14
1.3.2. Βιολογικοί παράγοντες.....	16
1.3.3. Ψυχολογικοί και συναισθηματικοί παράγοντες.....	17
1.3.4. Διδακτικοί παράγοντες.....	17
1.3.5 Κοινωνικοί παράγοντες.....	18
2. Αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους στη μαθησιακή διαδικασία.....	19
2.1. Παραδοσιακές αντιλήψεις.....	19
2.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις.....	21
2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	24
2.4. Η αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους.....	26
3. Γλωσσικό λάθος και γλωσσική αλλαγή.....	31
4. Έρευνα: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο γλωσσικό λάθος.....	34
4.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	34
4.2. Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.....	35
4.3. Μεθοδολογία έρευνας.....	36
4.4. Συνοδευτική επιστολή.....	37
4.5. Το δείγμα της έρευνας.....	38
4.6. Αποτελέσματα έρευνας.....	38
4.6.1. Αποτελέσματα έρευνας σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	38
4.6.2. Αποτελέσματα έρευνας σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	53
4.6.3. Συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων.....	64
5. Συμπεράσματα.....	68
Βιβλιογραφία.....	73
Παράρτημα Α'.....	79
Παράρτημα Β'.....	92

1. Εννοιολογική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους

1.1. Προβλήματα ορισμού

Το λάθος αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα που απασχολεί διαχρονικά το σύνολο της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δε διστάζουν να κατηγοριοποιήσουν τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς» με γνώμονα το πλήθος των λαθών που παράγουν, αλλά και μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα φόβου και άγχους μπροστά σε μια επικείμενη εξέταση, γραπτή ή προφορική, που μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική αξιολόγηση. Στον αντίποδα, συχνά ακούμε να διατυπώνεται από τα χείλη εκπαιδευτικών η φράση «από τα λάθη μαθαίνουμε» που ελαχιστοποιεί το άγχος των μαθητών και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα. Τι είναι όμως τελικά τα λάθη; Ένδειξη της ανεπαρκούς γνώσης που φέρουν οι μαθητές (Σφυρόερα, 2007:18-19) ή μηχανισμός που τους κινητοποιεί και τους οδηγεί σε δράση (Οικονόμου, 1984:92);

Ο ορισμός του γλωσσικού λάθους που έχει γίνει αποδεκτός από το σύνολο σχεδόν της ελληνικής επιστημονικής κοινότητας, είναι αυτός που διατυπώθηκε από τους Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001:199) σύμφωνα με τον οποίο ως γλωσσικό λάθος ορίζεται «κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία η κοινωνία θέτει ως πρότυπο και περιβάλλει με το κύρος του κανόνα». Σε μια προσπάθεια κατανόησης του ορισμού κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω εξέταση και ανάλυση του.

Αρχικά, με τον όρο νόρμα εννοούμε τη γλωσσική ποικιλία που ένα κράτος επιλέγει ως πρότυπη έναντι των υπόλοιπων γλωσσικών ποικιλιών (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου 2001:199), χωρίς αυτό να την καθιστά γλωσσολογικά ανώτερη. Ο ορισμός μιας γλώσσας ως πρότυπης, δηλαδή επίσημης γλώσσας του κράτους σχετίζεται με ιστορικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες και είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς χαράζει την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους. Μετά την καθιέρωση της νόρμας ακολουθεί η διαδικασία τυποποίησης που συνιστά την κωδικοποίηση και περιγραφή των κανόνων που διέπουν τη χρήση της στις γραμματικές και τα λεξικά (Κακριδή, 2000:161-167). Η ύπαρξη γλωσσικού κανόνα, ως αποτέλεσμα της διαδικασίας τυποποίησης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας. Ειδικότερα, προκειμένου να επιτευχθεί η εύρυθμη και ομαλή λειτουργία

του κράτους, επιδιώκεται ο περιορισμός της γλωσσικής ποικιλομορφίας μέσα από τη χρήση του κανόνα που συμβάλλει στη συγκεκριμενοποίηση των γλωσσικών συμπεριφορών (Καραντζόλα, 2001:84).

Εξ ορισμού διαπιστώνεται ότι προκύπτουν ορισμένα ζητήματα μείζονος σημασίας. Το γεγονός ότι ως γλωσσικά λάθη, βάσει ορισμού, χαρακτηρίζονται όλες οι αποκλίσεις από τη νόρμα που παρουσιάζει μια γλωσσική ποικιλία, καθιστά τους μαθητές που είναι φυσικοί ομιλητές μιας από τις πολυάριθμες διαλέκτους της ελληνικής γλώσσας φαινομενικά επιρρεπείς στα λάθη και καλλιεργεί φαινόμενα αποκλεισμού από τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως, σημειώνει η Κακριδή (2000:161-167) η χαμηλή επίδοση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που είναι φυσικοί ομιλητές μιας διαλέκτου, οφείλεται στο γεγονός ότι διδάσκονται μια μορφή γλώσσας που δεν τους είναι οικεία με τρόπους που εξυπηρετούν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Επιπλέον, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι όλες οι γραμματικές και τα λεξικά αποτυπώνουν τη μορφή της γλώσσας που επικρατούσε την εποχή του συντάχθηκαν και αδυνατούν να καταγράψουν την αλλαγή που συντελείται διαρκώς (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου 2001:199) με αποτέλεσμα να θεωρούνται ως λάθη γλωσσικά στοιχεία ή εκφράσεις που με το πέρασμα του χρόνου υπερίσχυσαν των παγιωμένων μορφών (Νικηφορίδου, 2001:41). Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη μια κριτική αντιμετώπιση του ορισμού, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία απόλυτων στάσεων απέναντι στη γλώσσα, η οποία μεταβάλλεται και εξελίσσεται διαρκώς, ενώ παράλληλα τρέφει τη δημιουργία και τη διαιώνιση των λαθών.

Αντίθετη με τους Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου παρουσιάζεται η Ράπτη (2002:17-20) που τονίζει τη δυσκολία ύπαρξης ενός σαφούς και απόλυτου ορισμού για το γλωσσικό λάθος και προχωράει στην απαρίθμηση των παραγόντων που αποτελούν τροχοπέδη μιας οποιασδήποτε προσπάθειας προς αυτήν την κατεύθυνση. Πιο αναλυτικά, ένας από τους πρώτους παράγοντες που σημειώνει, είναι η υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος σχεδιάζει την πορεία της διδασκαλίας, διευθύνει την εργασία των μαθητών και αξιολογεί τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας βασιζόμενος πάντα σε προσωπικές κρίσεις που διακρίνονται από το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Επιπλέον, αποδίδει την αδυναμία ορισμού στη διάσταση της αντίληψης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Η διάσταση αυτή οδηγεί συχνά στην υιοθέτηση διαφορετικού τρόπου εργασίας από τις δύο πλευρές, ωστόσο δεν υπάρχουν σαφή κριτήρια που να καθορίζουν ως λανθασμένο τον σκοπό

εργασίας του μαθητή ή του εκπαιδευτικού. Τέλος, η ίδια η φύση του λάθους, καθώς και η δυσκολία εντοπισμού της γενεσιουργού αιτίας του, αποτελούν τον τρίτο και τελευταίο παράγοντα που σύμφωνα με τη συγγραφέα συντελούν στην αδυναμία διατύπωσης ενός σαφούς ορισμού για το γλωσσικό λάθος.

Πέρα από τα προβλήματα ορισμού που παρατέθηκαν παραπάνω, στην προσπάθεια που συντελείται για την εννοιολογική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους κρίνεται απαραίτητο να σταθούμε σε ένα ακόμα σημείο που έχει απασχολήσει την παγκόσμια επιστημονική κοινότητα και αφορά τη διάκριση ανάμεσα στους όρους *λάθος* και *σφάλμα*. Ο όρος *λάθος* προέρχεται από τη λατινική λέξη «errare» που σημαίνει περιπλανιέμαι, περιφέρομαι ή παραπλανώ (Hendrickson, 1978:387). Λάθος διαπράττει ένας μαθητής που αναζητά μια καινούργια θεωρία και γι' αυτόν τον λόγο το λάθος συνδέεται με τη δημιουργικότητα (Βαϊνάς, 2007:24· Ράπτη, 2002:13-14). Άλλωστε, όπως σημειώνει η Βαμβούκα (2008:160) η μάθηση είναι μια διαρκής διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής ρισκάρει, αμφισβητεί και τολμάει να αποτύχει. Αντιθέτως, *σφάλμα* (*faute*) διαπράττει ένας μαθητής, όταν δεν εφαρμόζει έναν γλωσσικό κανόνα ή μια θεωρία, την οποία έχει διδαχθεί και γνωρίζει ή θα έπρεπε να γνωρίζει. Συνεπώς, το *σφάλμα* σχετίζεται άμεσα με την κακή μνήμη και την ανεπαρκή προσοχή (Βαϊνάς, 2007:387· Ράπτη, 2002:13).

Ο Corder (1967:166) προχωράει σε έναν λεπτομερή διαχωρισμό ανάμεσα στα λάθη (*errors*) και τα σφάλματα (*mistakes*). Ειδικότερα, χαρακτηρίζει τα λάθη ως «λάθη ικανότητας» και τους αποδίδει συστηματικό χαρακτήρα. Ισχυρίζεται μάλιστα ότι απορρέουν από το γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιούν οι μαθητές και για τον λόγο αυτό αδυνατούν να τα αναγνωρίσουν και να τα διορθώσουν. Στα σφάλματα αποδίδει την ονομασία «λάθη απόδοσης». Πρόκειται για μη συστηματικά λάθη, τα οποία οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν και να διορθώσουν (Corder, 1967:166· Κατσούδα & Τράπαλης, 2008). Συνεπώς, οι όροι *λάθος* και *σφάλμα* αποτελούν δύο διαφορετικούς όρους, οι οποίοι παρά το γεγονός ότι συχνά ταυτίζονται και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, θα πρέπει να διακρίνονται από τους εκπαιδευτικούς και να μη χρησιμοποιούνται αυθαίρετα στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας.

Ήδη από όσα σημειώθηκαν παραπάνω αρχίζει να διαφαίνεται ο πολυσχιδής χαρακτήρας του γλωσσικού λάθους που έχει εγείρει πλήθος αντικρουόμενων θέσεων.

Στα επόμενα κεφάλαια θα προσπαθήσουμε να εντρυφήσουμε ακόμα περισσότερο στην εξέταση του φαινομένου.

1.2. Κατηγορίες γλωσσικών λαθών

Τις τελευταίες δεκαετίες, η κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών έχει βρεθεί στο επίκεντρο της γλωσσολογικής έρευνας. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς αυτήν την κατεύθυνση οφείλεται αφενός στην ανάγκη για άμεση εύρεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό (Γρίβα & Κωφού, 2020:305), αφετέρου συντελεί, όπως σημειώνουν οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001:200), στην περαιτέρω εξέταση του φαινομένου. Ωστόσο, η απουσία σαφών κριτηρίων ταξινόμησης έχει ως απόρροια την εισήγηση διαφορετικών προτάσεων κατηγοριοποίησης των γλωσσικών λαθών.

Αρχικά, οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001:199-202) οργανώνουν τα γλωσσικά λάθη σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, *λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα*, τα γλωσσικά λάθη εντάσσονται σε υποκατηγορίες ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, συναντάμε λάθη σε φωνητικό/φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και λεξιλογικό επίπεδο. Στην δεύτερη κατηγορία, *λάθη που αφορούν τον προφορικό λόγο*, κατατάσσονται όλα τα λάθη που σχετίζονται με την εκφορά του λόγου. Η ανάμειξη στοιχείων ενός είδους με κάποιο άλλο, η ανάμειξη διαφορετικών επιπέδων ύφους και η παραβίαση των κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα συνιστούν λάθη αυτής της κατηγορίας. Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία, *λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας*, συναντάμε κατά κύριο λόγο τα ορθογραφικά λάθη. Ωστόσο, αυτά δε συνιστούν τα μοναδικά λάθη που κατηγοριοποιούνται εδώ. Το φαινόμενο της υπερδιόρθωσης, η απουσία ή η λανθασμένη στίξη στα γραπτά κείμενα των μαθητών, η έλλειψη υπόταξης, καθώς και η συγγραφή μη αυτόνομων πληροφοριακά κειμένων, που θεωρούν τον αναγνώστη παντογνώστη, αποτελούν γλωσσικά λάθη μείζονος σημασίας, που περιλαμβάνονται σε αυτήν την κατηγορία.

Σε μια εξαιρετικά αναλυτική κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών προχωράει και ο Σετάτος (1991:26-28) που ταξινομεί τα λάθη σε οχτώ διαφορετικές

κατηγορίες. Ειδικότερα, διακρίνει τις ακόλουθες κατηγορίες γλωσσικών λαθών: *γλωσσικής δραστηριότητας* (ορθογραφικά, αναγνωστικά, ακουστικά, αρθρωτικά, κατανόησης και κατάστασης επικοινωνίας), *γλωσσικής περιοχής* (με γνώμονα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας), *κοινωνιογλωσσολογίας* και *διαλεκτολογίας* (αποκλίσεις από την Κοινή Νέα Ελληνική σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο), *ψυχολinguιστικής* (συνειδητά, συναισθηματικής φόρτισης, λάθη παιδιών που μαθαίνουν μια νέα γλώσσα, ψυχοπαθολογικά), *επικοινωνίας* (παραβίαση των κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς), *επιπέδων της γλώσσας* (λαϊκοί και δημοτικοί τύποι), *γλωσσολογικής ανάλυσης* (λάθη και σφάλματα) και τα *δικαιολογημένα* λάθη. Στην τελευταία κατηγορία εντάσσονται οι λανθασμένοι τύποι που με την πάροδο του χρόνου καθιερώθηκαν στο γλωσσικό σύστημα υπερισχύοντας των παγιωμένων τύπων, καθώς και οι λανθασμένοι τύποι που χρησιμοποιούνται συνειδητά από τον εκάστοτε ομιλητή προς επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος, όπως είναι για παράδειγμα η ειρωνεία.

Κατόπιν όσων σημειώθηκαν, μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα όσον αφορά την επιλογή των κριτηρίων κατηγοριοποίησης από τους εισηγητές των παραπάνω προτάσεων. Έτσι, τόσο οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001) όσο και ο Σετάτος (1991) κατηγοριοποιούν τα γλωσσικά λάθη έχοντας ως γνώμονα το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας που αυτά εκδηλώνονται και το αίτιο που προκρίνει την εμφάνισή τους (Ξυδόπουλος, 2004:520).

Διαμετρικά αντίθετος με τους παραπάνω εισηγητές παρουσιάζεται ο Ξυδόπουλος (2004:519-521). Πιο συγκεκριμένα, ο τελευταίος υποστηρίζει ότι όλα τα γλωσσικά λάθη ανεξαιρέτως πρέπει να αντιμετωπίζονται ως *λάθη του γλωσσικού συστήματος*, δεδομένου ότι η εκδήλωσή τους οφείλεται στους μηχανισμούς της ίδιας της γλώσσας. Ειδικότερα, διατείνεται πως η φύση των λαθών είναι καθαρά λεξιλογική, αφού τα λάθη αφορούν τις λέξεις λόγιας προέλευσης που εντοπίζονται στα διάφορα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας.

Σε μια προσπάθεια ταξινόμησης των γλωσσικών λαθών προχωράει και ο Μήτσης (2020:247), ο οποίος κατατάσσει τα γλωσσικά λάθη σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα *λάθη περιεχομένου* και τα *λάθη μορφής*. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση αυτή, *λάθη περιεχομένου* συνιστούν όλες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο χρήστης της γλώσσας δε διαπράττει κάποιο γραμματικό λάθος, ωστόσο ο

λόγος που παράγει διακρίνεται από προβλήματα σε σημασιολογικό επίπεδο που δυσχεραίνουν την ορθή επικοινωνία. Από την άλλη, στα *λάθη μορφής* κατατάσσονται οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο χρήστης υποπίπτει σε γραμματικά, συντακτικά ή ορθογραφικά λάθη στον προφορικό ή τον γραπτό λόγο του. Τα λάθη αυτά ταξινομούνται περαιτέρω σε γραμματικά, συντακτικά και ορθογραφικά (Μήτσης, 2004:177-178).

Επιπλέον, η Ράπτη (2002:20-29) θέτοντας ως στόχο την υποβοήθηση του έργου της εκπαιδευτικής κοινότητας κατηγοριοποιεί τα γλωσσικά λάθη με βάση τα αίτια που πυροδοτούν την εμφάνιση τους και τον τρόπο σκέψης των μαθητών. Αρχικά, με βάση τα αίτια που προκαλούν τα λάθη διακρίνει τρεις διαφορετικές κατηγορίες: τα *λάθη διδακτικής προέλευσης* που σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του, τα *λάθη ψυχογενετικής προέλευσης*, τα οποία σχετίζονται με τις αναπαραστάσεις των μαθητών και τα *λάθη ψυχολογικής προέλευσης* που κάνουν την εμφάνιση τους, όταν η μάθηση έρχεται αντιμέτωπη με τις αναπαραστάσεις των τελευταίων. Όσον αφορά τον τρόπο σκέψης τα διακρίνει σε λάθη που σχετίζονται με την *πορεία της σκέψης*, η οποία δεν είναι η αναμενόμενη και λάθη που σχετίζονται με το *αποτέλεσμα της σκέψης*, το οποίο δε συμπίπτει με αυτό που προσδοκά ο εκπαιδευτικός.

Ο τρόπος σκέψης των μαθητών αποτελεί το κριτήριο στο οποίο στηρίζει την πρόταση της για διμερή κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών και η Burt (1975:56-57). Πιο αναλυτικά, διαχωρίζει τα λάθη σε καθολικά (*global errors*), τα οποία αφορούν τη συνολική οργάνωση της πρότασης, καθιστώντας ανέφικτη την επικοινωνία και μερικά (*local errors*), τα οποία αφορούν μεμονωμένους όρους της πρότασης και δεν επηρεάζουν την επικοινωνία.

Τέλος, ο Βαϊνάς (2007:24-25) ταξινομεί τα γλωσσικά λάθη σύμφωνα με την αιτία που τα προκαλεί και διακρίνει πέντε διαφορετικές κατηγορίες. Ανάμεσα σε αυτές ταξινομούνται τα *λάθη παρανόησης*, τα *λάθη απροσεξίας*, τα *λάθη στον γραπτό ή τον προφορικό λόγο* των μαθητών και τα *λάθη εξαιτίας κενών στη μάθηση*, τα οποία απορρέουν τόσο από τον ίδιο τον μαθητή και ειδικότερα το επίπεδο κατανόησης, την παρατηρητικότητα και τη γλωσσική του καλλιέργεια αντίστοιχα, όσο και από τον όγκο της ύλης που καλείται να διδάξει ο εκπαιδευτικός σε περιορισμένο χρονικό διάστημα.

Καταληκτικά, αναγνωρίζει τα λάθη που αντιβαίνουν στους κανόνες της λογικής, τα οποία μάλιστα κατηγοριοποιεί περαιτέρω σε μερικά και ολικά.

Η ύπαρξη πολυφωνίας και η διάσταση των απόψεων όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών επιβεβαιώνει για ακόμα μια φορά τον πολύπλοκο χαρακτήρα του φαινομένου. Ωστόσο, η διερεύνηση αυτής της όψης κρίνεται απολύτως απαραίτητη, καθώς η ταξινόμηση των γλωσσικών λαθών αποτελεί σημαντικό αρωγό στην προσπάθεια που συντελείται από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας να κατανοήσει τα αίτια που ευθύνονται για την εμφάνιση τους, ώστε να είναι σε θέση να υιοθετήσει κατάλληλες πρακτικές για τον αποτελεσματικό χειρισμό τους (Φουντοπούλου, 2004: 449).

1.3. Αιτίες εμφάνισης γλωσσικών λαθών

Η εξήγηση των γλωσσικών λαθών αποτελεί, όπως εύστοχα σημειώνει ο Σετάτος (1991:30), μια διαδικασία που παρουσιάζει ποικίλες δυσκολίες. Είναι γεγονός ότι η βιβλιογραφία βρίθει από πλήθος διαφορετικών αιτιών που σχετίζονται με την εμφάνιση των γλωσσικών λαθών (Βαϊνάς, 2007:25). Τα αίτια αυτά μπορούν να διακριθούν σε εξωγενή, τα οποία πηγάζουν είτε από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών είτε από τις συνθήκες διδασκαλίας που διαμορφώνονται εντός της σχολικής αίθουσας και σε ενδογενή, τα οποία συνδέονται τόσο με τις ικανότητες των μαθητών όσο και με τον ψυχισμό τους (Μαρμούτα, 2022:61). Για τους σκοπούς της δεδομένης εργασίας έγινε μια προσπάθεια συγκέντρωσης και κατηγοριοποίησης όλων των καταγεγραμμένων αιτιών, προκειμένου να καταστεί πιο εύκολη η εξέτασή τους.

1.3.1. Γλωσσικό σύστημα

Το ίδιο το γλωσσικό σύστημα αποτελεί σύμφωνα με τους γλωσσολόγους έναν από τους πρώτους και κύριους παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση γλωσσικών λαθών στον γραπτό και προφορικό λόγο των μαθητών. Τόσο η αδιαφάνεια που διέπει το γλωσσικό σύστημα όσο και οι μηχανισμοί του συντείνουν στη δημιουργία και τη διαιώνιση των γλωσσικών λαθών από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας.

Ένα από τα χαρακτηριστικά της Κοινής Νέας Ελληνικής αποτελεί η ύπαρξη λόγιων τύπων, που με την πάροδο του χρόνου έχουν ενσωματωθεί οργανικά στο σύστημα της γλώσσας (Μήτσης, 2020:249). Η ύπαρξη και η χρήση αυτών των τύπων αποτελεί πρόκληση ακόμα και για τους ικανούς χρήστες της γλώσσας, πόσο μάλλον για τους μαθητές, που συχνά υποπίπτουν σε λάθη εξαιτίας της αδιαφάνειας και ασάφειας γύρω από αυτά τα στοιχεία. Οι τελευταίοι διαπράττουν γλωσσικά λάθη, όταν επιχειρούν να οικειοποιηθούν τους όρους αυτούς προβαίνοντας σε εσφαλμένες γενικεύσεις. Με άλλα λόγια επιχειρούν να απλοποιήσουν τύπους που τους είναι ανοίκειοι εντάσσοντας τους σε υποσυστήματα που τους είναι ήδη οικεία, ώστε να μπορέσουν να τα χρησιμοποιήσουν στον λόγο τους (Θεοφανοπούλου Κοντού, 1999:257· Μήτσης, 2020:249-250). Κατά αυτόν τον τρόπο οδηγούνται μαθηματικά στην επιτέλεση γλωσσικών λαθών.

Όπως ήδη σημειώθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας ο Ευδόπουλος (2004:521-529) υποστηρίζει ότι τα γλωσσικά λάθη που παράγουν οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας έχουν κυρίως λεξικό χαρακτήρα, καθώς προέρχονται από λόγιες λέξεις και εκφράσεις που με την πάροδο του χρόνου ενσωματώθηκαν στο σύστημα της νεοελληνικής γλώσσας. Βασιζόμενος σε αυτήν τη διαπίστωση αναφέρει ότι τα λάθη προέρχονται από τους ίδιους τους μηχανισμούς της γλώσσας, τους οποίους μάλιστα κατηγοριοποιεί λαμβάνοντας υπόψη τη γλωσσική περιοχή στην οποία εμφανίζονται. Αναγνωρίζει λοιπόν ότι τα γλωσσικά λάθη παράγονται εξαιτίας των *φωνολογικών, μορφολογικών, λεξικοσημασιολογικών και ορθογραφικών μηχανισμών*. Στους μηχανισμούς της γλώσσας αποδίδουν την εμφάνιση των γλωσσικών λαθών και οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001:200-201), ωστόσο οι μηχανισμοί που εισηγούνται οι τελευταίοι διαφοροποιούνται από τους μηχανισμούς που εισηγείται ο Ευδόπουλος (2004).

Ο πρώτος μηχανισμός παραγωγής γλωσσικών λαθών που αναγνωρίζουν οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001:200-201) είναι αυτός της *αναλογίας*. *Αναλογία* είναι το φαινόμενο κατά το οποίο ένα στοιχείο της γλώσσας μετασχηματίζεται από τους ομιλητές βάσει των γλωσσικών σχημάτων που υπάρχουν ήδη σε αυτή. Ο δεύτερο μηχανισμός είναι αυτό της *ενίσχυσης* (*reinforcement*). Ειδικότερα, οι χρήστες της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να προσδώσουν μεγαλύτερη εκφραστικότητα ή έμφαση σε μια λέξη ή φράση οδηγούνται συχνά στην προσθήκη επιπλέον μορφημάτων ή ακόμα και λέξεων στον λόγο τους (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:201) με αποτέλεσμα να υποπίπτουν σε πλεοναστικά λάθη. Ο τρίτος και τελευταίος μηχανισμός είναι αυτός της *παρετυμολογίας* ή *λαϊκής ετυμολογίας* (*folk etymology*) που αφορά κατά κύριο λόγο τα λάθη που εμφανίζονται σε λεξιλογικό επίπεδο (Aitchinson, 2006:294-298· Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:201). Στην περίπτωση αυτή, οι ομιλητές επιχειρούν να ενσωματώσουν στον λόγο τους λέξεις ή εκφράσεις, η ετυμολογία των οποίων τους είναι άγνωστη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αναγωγή της ετυμολογίας τους σε μορφές που τους είναι ήδη γνωστές και οικίες (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:201).

Επιπλέον, και οι Κατσούδα και Τράπαλης (2008) αναγνωρίζουν ότι ένα πλήθος γλωσσικών λαθών αποδίδονται μεταξύ άλλων και στην ίδια τη μητρική γλώσσα. Χαρακτηρίζουν τα λάθη αυτά ως *ενδογλωσσικά* και αποδίδουν την πρόκληση τους στην *ψευδή αναλογία* (*false analogy*), την *εσφαλμένη ανάλυση* (*misanalogy*), την *πλεονάζουσα μορφολογία* (*exploiting redundancy*), την *παράβλεψη συνεμφανιζόμενων περιορισμών* (*overlooking co-occurrence*), την *υπεργενίκευση* (*overgeneralization*) και την *υπερδιόρθωση* (*hypercorrection-monitor overuse*). Ειδική μνεία πρέπει να γίνει στο φαινόμενο της υπερδιόρθωσης που συχνά ευθύνεται για τα λάθη στα οποία υποπίπτουν οι μαθητές κατά τη χρήση της γλώσσας (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:201). Λάθη λόγω υπερδιόρθωσης συνιστούν όλες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές επιχειρούν να αποδείξουν ότι κατέχουν επαρκώς ένα γραμματικό φαινόμενο και να προσδώσουν κύρος στα λεγόμενα τους χρησιμοποιώντας αρχαιοπρεπο ύφος, το οποίο δεν κατέχουν, γεγονός που τους οδηγεί μοιραία στην επιτέλεση γλωσσικών λαθών (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο ο εξωτερικός δανεισμός όσο και η ολοένα και αυξανόμενη χρήση του λατινικού αλφαβήτου, η οποία επιλέγεται κατά κύριο λόγο από τις μικρότερες ηλικιακές ομάδες προς επίτευξη των επικοινωνιακών τους αναγκών,

αντιμετωπίζονται ως παράγοντες που προκρίνουν την εμφάνιση των γλωσσικών λαθών. Ειδικότερα, οι δάνειες λέξεις αντιμετωπίζονται με καχύποπτο τρόπο, καθώς μεγάλη μερίδα του πληθυσμού τις εκλαμβάνει ως παράγοντα «διάσπασης της ιστορικής συνέχειας της ελληνικής», ενώ η χρήση του λατινικού αλφαβήτου που επιλέγεται στους ποικίλους χώρους κοινωνικής δικτύωσης, θεωρείται ότι επηρεάζει την ορθογραφική ικανότητα των νεαρών ατόμων και κατ' επέκταση τις μαθητικές τους επιδόσεις (Οικονομάκου, 2018:44).

1.3.2. Βιολογικοί παράγοντες

Συχνή πηγή γλωσσικών λαθών κατά τη μαθησιακή διαδικασία συνιστούν και οι βιολογικοί παράγοντες, οι οποίοι χαρακτηρίζονται στη σχετική βιβλιογραφία ως «εμπόδια οντογενετικής προέλευσης». Ο χαρακτηρισμός αυτός έχει αποδοθεί από τον κλάδο της γενετικής επιστημολογίας, που έχει ως αντικείμενο μεταξύ άλλων τα στάδια εξέλιξης του παιδιού βάσει των νοητικών τους ικανοτήτων και διεργασιών (Μαρμούτα, 2022:64). Οι νοητικές ικανότητες και διεργασίες των μαθητών σχετίζονται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία δεδομένου ότι οποιαδήποτε δυσχέρεια ή δυσλειτουργία στους τομείς αυτούς επηρεάζει άμεσα τις επιδόσεις των εκπαιδευομένων και αυξάνει την πιθανότητα επιτέλεσης λαθών. Μεταξύ των βιολογικών παραγόντων που ευθύνονται για την παραγωγή γλωσσικών λαθών από τη μαθητική κοινότητα συγκαταλέγονται η αντιληπτική ικανότητα, η μνήμη και ειδικότερα η ελλιπής μνήμη (Ράπτη, 2002:28), η αδυναμία συγκέντρωσης (Ράπτη, 2002:28· Σετάτος, 1999:30) κατά την επίλυση μιας άσκησης ή την ολοκλήρωση μιας εξέτασης προφορικής ή γραπτής, η εγγενής δυσκολία έκφρασης (Βαϊνάς, 2007:25), που δυσχεραίνει όλες τις πτυχές της μαθητικής ζωής και γενικά οι ικανότητες του εκάστοτε μαθητή (Κασσωτάκης & Βαμβούκα, 2007:9). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο Σετάτος (1991:30) κατατάσσει σε αυτήν την κατηγορία και τις οργανικές παθήσεις, όπως είναι για παράδειγμα οι ασθένειες και η έλλειψη δοντιών. Η ύπαρξη αυτών των παθήσεων μπορεί να επιφέρει επιπτώσεις στις επιδόσεις των μαθητών λόγω μακρόχρονης απουσίας από το σχολικό πλαίσιο με ό,τι αυτή συνεπάγεται ή προβλημάτων στην άρθρωση, που τους καθιστά περισσότερο επιρρεπείς στην επιτέλεση γλωσσικών λαθών.

1.3.3. Ψυχολογικοί και συναισθηματικοί παράγοντες

Αρνητική αξιολόγηση, χαμηλές μαθητικές επιδόσεις, αποτυχία μελλοντικής επαγγελματικής αποκατάστασης. Αυτές είναι μερικές από τις καταστάσεις στις οποίες συνειρμικά οδηγούνται εκπαιδευτικοί, μαθητές αλλά και γονείς υπό τον φόβο των γλωσσικών λαθών (Φουντοπούλου, 2001:443-444). Τι συμβαίνει όμως όταν ο φόβος μετατρέπεται σε παράγοντα που οδηγεί στα γλωσσικά λάθη; Όπως σημειώνει η Ράπτη (2002:28) τα λάθη που οφείλονται σε ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες είναι εξαιρετικά συχνά και προκύπτουν, όταν η ίδια η μάθηση έρχεται αντιμέτωπη με τις αναπαραστάσεις των μαθητών. Ο φόβος και το άγχος είναι τα δύο συναισθήματα που βιώνουν συχνότερα οι μαθητές και θεωρούνται υπεύθυνα για τα γλωσσικά λάθη που παράγουν (Ράπτη,2002:29). Ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, το οποίο υποβάλλει τους μαθητές σε διαρκή αξιολόγηση και εξετάσεις, διαμορφώνει τις συνθήκες μέσα στις οποίες ευδοκιμεί η εμφάνιση των αρνητικών αυτών συναισθημάτων. Οι μαθητές μπροστά στον φόβο της αξιολόγησης ή το άγχος μιας επικείμενης εξέτασης αδυνατούν πολλές φορές να ανταπεξέλθουν με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην επιτέλεση λαθών, ενώ διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις. Πέρα από το άγχος και τον φόβο στη δεδομένη κατηγορία ταξινομούνται και οι συναισθηματικές ή άλλες διαταραχές, η ανασφάλεια (Κασσωτάκης & Βαμβούκα, 2007:9), καθώς και η απροσεξία ή ακόμα και η ταχύτητα των μαθητών (Βαϊνάς, 2007:25· Γρίβα & Κωφού, 2020:304), όταν καλούνται να απαντήσουν σε μια ερώτηση ή να ολοκληρώσουν μια άσκηση υπό την πίεση του χρόνου και τα επικριτικά σχόλια των συμμαθητών τους και του εκπαιδευτικού.

1.3.4. Διδακτικοί παράγοντες

Η προσπάθεια που συντελείται για τον εντοπισμό των αιτιών που συνηγορούν στην παραγωγή γλωσσικών λαθών από τη μαθητική κοινότητα, οδηγεί συχνά στην ίδια σχολική αίθουσα και συγκεκριμένα στις καταστάσεις μάθησης που λαμβάνουν χώρα κατά τη διδακτική πράξη. Ο Stenson (όπως αναφέρεται στο Amara, 2018:48) απαριθμεί μεταξύ των παραγόντων που ευθύνονται για την εμφάνιση των γλωσσικών λαθών και τον ρόλο που διαδραματίζει η ίδια η διδακτική πράξη. Καθίσταται λοιπόν εμφανές ότι

πολλά από τα λάθη των μαθητών απορρέουν από τη διδακτική μεθοδολογία και τον τρόπο αξιολόγησης που επιλέγει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να εφαρμόσει κατά τη διδασκαλία του (Ράπτη, 2002:24). Οι επιλογές αυτές αφορούν αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό και σχετίζονται με τις πεποιθήσεις, τις εμπειρίες και το επίπεδο της εκπαιδευτικής του κατάρτισης. Ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες το έργο του εκπαιδευτικού δυσχεραίνουν εξωγενείς παράγοντες, όπως η ανεπάρκεια κτιριακών εγκαταστάσεων ή ακόμα και η απουσία των απαραίτητων εποπτικών μέσων. Συνεπώς, πέρα από τους διδακτικούς παράγοντες που σχετίζονται αποκλειστικά και μόνο με τις επιλογές που κάνει ο εκπαιδευτικός, οι ίδιες οι υποδομές και τα εποπτικά μέσα ή ακόμα και η έλλειψη τους μπορούν να αποτελέσουν καθοριστικά στοιχεία που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (Κασσωτάκης & Βαμβούκα, 2007:5). Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε και την υπαιτιότητα που συχνά φέρουν οι ίδιοι οι μαθητές. Τα κενά στη μάθηση που παρουσιάζει μεγάλο μέρος των μαθητών, συνιστούν κοινή αιτία εμφάνισης γλωσσικών λαθών (Βαϊνάς, 2007:25· Γρίβα & Κωφού, 2020:304· Κασσωτάκης & Βαμβούκα, 2007:9). Όπως σημειώνει ο Βαϊνάς (2007:25) η διδακτέα ύλη σε πολλά μαθήματα παρουσιάζει «πυργοειδή» δομή, συνεπώς η κατανόηση ενός φαινομένου προϋποθέτει πολλές φορές την ανάκληση προηγούμενων γνώσεων. Στην περίπτωση που οι μαθητές έχουν κενά στην ύλη από προηγούμενη φοίτηση τους στο σχολείο, η κατανόηση της νέας ύλης καθίσταται ανέφικτη και οι μαθητές οδηγούνται σε λάθη.

1.3.5 Κοινωνικοί παράγοντες

Ο σημαντικότερος κοινωνικός παράγοντας που συνδέεται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία και μπορεί να επηρεάσει το αποτέλεσμα της, είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Ο αριθμός και η ποιότητα των ερεθισμάτων που δέχονται οι μαθητές από το περιβάλλον τους, συνιστά καθοριστικό παράγοντα της σχολικής τους επιτυχίας ή αποτυχίας (Βαϊνάς, 2007:9· Γρίβα & Κωφού, 2020:304). Όπως αναφέρει ο Χαραλαμπίδης (1988:8) οι μαθητές ερχόμενοι στο σχολείο δε διαθέτουν το ίδιο γλωσσικό υπόβαθρο, ωστόσο υπόκεινται στην ίδια μορφή αξιολόγησης, η οποία σχετίζεται με τον βαθμό ανταπόκρισης τους απέναντι στη νόρμα που διδάσκεται και χρησιμοποιείται εντός του σχολικού πλαισίου. Οι μαθητές που έχουν την τύχη να

χρησιμοποιούν εντός του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος ένα γλωσσικό σύστημα που προσιδιάζει σε αυτό που χρησιμοποιείται και διδάσκεται στο σχολείο, σημειώνουν υψηλές μαθητικές επιδόσεις. Αντίθετα, οι μαθητές, οι οποίοι λόγω των συνθηκών που απορρέουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον δε διαθέτουν την ίδια εξοικείωση με τη σχολική νόρμα, σημειώνουν αναπόφευκτα χαμηλότερες μαθητικές επιδόσεις. Σε σχετική έρευνα που διεξήχθη (Μπασλής, 1986:121-143) επιβεβαιώθηκε ότι οι μαθητές που προέρχονται από μεσοαστικές οικογένειες διατηρούν ένα σημαντικό προβάδισμα στο χώρο του σχολείου σε σύγκριση με τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες της αγροτικής και εργατικής τάξης. Η αιτία δεν είναι άλλη από το γλωσσικό σύστημα. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι το γλωσσικό σύστημα των μαθητών μεσοαστικής προέλευσης παρουσιάζει ποικίλες ομοιότητες με τη νόρμα που διδάσκεται στο σχολείο, σε αντίθεση με το σύστημα των μαθητών της αγροτικής και εργατικής τάξης που παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις από αυτή. Οι ομοιότητες και οι αποκλίσεις διαμορφώνουν αντίστοιχα τις επιδόσεις των μαθητών.

2. Αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους στη μαθησιακή διαδικασία

2.1. Παραδοσιακές αντιλήψεις

Η αντίληψη σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας έχει υποστεί πολλές μεταβολές στο πέρασμα των χρόνων. Αντίστοιχα, σημαντική μεταβολή έχει σημειωθεί στον τρόπο με τον οποίο οι επιστήμονες και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Τα δύο μοντέλα γλωσσικής διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 ήταν το παραδοσιακό και το δομικό (Μήτσης, 2004:19).

Στο παραδοσιακό μοντέλο το γλωσσικό σύστημα βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Ειδικότερα, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος περιορίζεται στην εκμάθηση της μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας, των γραμματικών κανόνων που τη διέπουν και των αντίστοιχων εξαιρέσεων. Καθίσταται λοιπόν εμφανές ότι η

διδασκαλία των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στην κατάκτηση της γλωσσικής νόρμας από τη μαθητική κοινότητα. Ως εκ τούτου η καλλιέργεια του προφορικού λόγου τίθεται εκτός του διδακτικού πλαισίου (Μήτσης, 2004:19).

Σε αυτό το μοντέλο διδασκαλίας το γλωσσικό λάθος αντιμετωπίζεται με αφοριστικό τρόπο. Κυριαρχεί η αντίληψη ότι τα γλωσσικά λάθη απορρέουν από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να τα αποφύγουν (Σφυρόερα, 2007:19). Όπως αναφέρει ο Οικονόμου (1984:91) οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα λάθη σαν δείκτες που απηχούν την αποτυχία των μαθητών και τα χρησιμοποιούν μόνο για να βαθμολογήσουν τις επιδόσεις τους. Επιστρατεύουν την επανάληψη της σωστής μορφής ως «θεραπεία» των λαθών και όταν αυτά επαναλαμβάνονται επιρρίπτουν την εμφάνιση τους στο ελλιπές διάβασμα των μαθητών. Οι διδακτικές μέθοδοι και οι τεχνικές διόρθωσης που ακολουθούν οι διδάσκοντες δεν τίθενται ποτέ υπό αμφισβήτηση. Οι μαθητές από την πλευρά τους αναγνωρίζοντας ότι βρίσκονται υπό διαρκή έλεγχο καταβάλλουν προσπάθεια, προκειμένου να κρύψουν τις αδυναμίες τους καταφεύγοντας συχνά στη σειρά αποστήθιση κανόνων, τους οποίους δεν κατανοούν ή ακόμα και στην αντιγραφή σε μια προσπάθεια να βελτιώσουν τον βαθμό τους στο μάθημα.

Το δομικό μοντέλο διδασκαλίας, σε αντίθεση με το παραδοσιακό, δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας, ωστόσο το γλωσσικό σύστημα βρίσκεται και πάλι στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Τώρα το βάρος μετατοπίζεται από τη λέξη, που αποτέλεσε τη βασική μονάδα επεξεργασίας του λόγου στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, στην πρόταση. Επηρεασμένοι από τον συμπεριφορισμό οι εισηγητές του δομικού μοντέλου διδασκαλίας εκλαμβάνουν τη γλώσσα ως μορφή συμπεριφοράς που κατακτιέται μέσα από την επανάληψη πρότυπων φράσεων και προτάσεων. Εν ολίγοις, στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η παραγωγή προτάσεων που διακρίνονται από γραμματική ορθότητα προς επίτευξη της γλωσσικής πλήρωσης και της επικοινωνίας. Ωστόσο, με τον τρόπο αυτό δεν προάγεται η ορθή γλωσσική χρήση δεδομένου ότι δε λαμβάνονται υπόψη οι ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. (Μήτσης, 2004:20-21).

Οι εκπαιδευτικοί χτίζουν τη διδασκαλία τους γύρω από κατασκευασμένα ή ακόμα και διασκευασμένα κείμενα που έχουν δημιουργηθεί από τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων και αποσκοπούν στη διδασκαλία ενός γλωσσικού φαινομένου (Τσοπάνογλου, 1985:22). Επιπλέον, αναθέτουν στους μαθητές τυποποιημένες

ασκήσεις (συμπλήρωσης και αντικατάστασης), οι οποίες έχουν ως στόχο τη δημιουργία αυτοματισμών που θα συμβάλλουν στην κατάκτηση της κατάλληλης γλωσσικής συμπεριφοράς. Πρόκειται για ασκήσεις που βασίζονται στη μνήμη και τη μηχανική αντίδραση στα ερεθίσματα που παρέχει η ίδια η άσκηση και αποκλείουν κάθε περιθώριο δημιουργικής έκφρασης από πλευράς των μαθητών. Καθίσταται λοιπόν εμφανές ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι η μεταλαμπάδευση γνώσεων που πραγματώνεται μέσα από κλειστά προγράμματα διδασκαλίας (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007:21-22).

Η επιρροή της θεωρίας του συμπεριφορισμού είναι εμφανής και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται το γλωσσικό λάθος κατά τη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, όπως σημειώνει η Βαμβούκα (2008:165) το γλωσσικό λάθος στα πλαίσια του συμπεριφορισμού απηχεί τη διάσταση ανάμεσα στο αποτέλεσμα της αναμενόμενης από τον εκπαιδευτικό συμπεριφοράς και αυτής που εκδηλώνεται από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί το αντιμετωπίζουν με τρόπο επικριτικό και επιδιώκουν την άμεση διόρθωση του, καθώς οποιαδήποτε επανάληψη θα μπορούσε να οδηγήσει σε παγίωση του στο γλωσσικό σύστημα των μαθητών, όπως ακριβώς συμβαίνει με τις σωστές γλωσσικές δομές (Amara, 2018:49). Οι επιπτώσεις από τον τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών ήταν εμφανής τόσο στον συναισθηματικό τομέα των μαθητών όσο και στον γνωστικό και ψυχοκινητικό (Βαϊνάς, 2007:22).

Εκ των υστέρων, τα δύο μοντέλα αμφισβητήθηκαν ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Μήτσης, 2004:19) και σε συνδυασμό με τις εξελίξεις στον τομέα της γλωσσολογίας και άλλων επιστημών που ασκούν επιρροή στο εκπαιδευτικό στερέωμα, οδήγησαν στην αναζήτηση νέων προσεγγίσεων όσον αφορά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Χαραλαμπίδης, 1999α).

2.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις

Οι εξελίξεις στον επιστημονικό κλάδο της γλωσσολογίας έθεσαν υπό αμφισβήτηση τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας τόσο ως προς τις αρχές του όσο και ως προς την πρακτική εφαρμογή του και συνέβαλαν στην αναθεώρηση της αντίληψης για τη διδασκαλία της γλώσσας (Χαραλαμπίδης, 1999α) συμπαρασύροντας τον τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισης του γλωσσικού λάθους από την επιστημονική και

εκπαιδευτική κοινότητα. Η αλλαγή στον τρόπο θεώρησης του γλωσσικού λάθους άρχισε να συντελείτε, όταν ο Chomsky σε επιστολή που συνέταξε το 1957 κατά του Skinner, υποστήριξε ότι ο άνθρωπος διαθέτει εγγενείς ικανότητες που συμβάλλουν στην κατάκτηση της γλώσσας μέσα από έναν τεράστιο αριθμό πιθανών προτάσεων (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008). Οι εξελίξεις αυτές είχαν ως απόρροια τη μετάβαση από το δομικό μοντέλο διδασκαλίας στην επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, που άρχισε να κυριαρχεί διεθνώς περίπου από τη δεκαετία του 1970 (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007:21).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή, προφορικής και γραπτής (Χαραλαμπίδης, 1999α). Η ορθή χρήση της γλώσσας ανάλογα με τις ισχύουσες επικοινωνιακές περιστάσεις συνιστά την επικοινωνιακή ικανότητα μέρος της οποίας αποτελεί η γλωσσική ικανότητα, η γνώση δηλαδή της μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας (Χαραλαμπίδης, 1999β:395). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η γλωσσική διδασκαλία έχει πλέον ως στόχο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς ομιλητές, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο προσαρμοσμένο στις ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και παράλληλα να μπορούν μέσα από τη γλωσσική χρήση να αντιλαμβάνονται τη δομή που διέπει το γλωσσικό σύστημα (Χαραλαμπίδης, 1999β:396). Ως εκ τούτου, η επικοινωνιακή προσέγγιση διαφοροποιείται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που αρκούσαν στη μετάδοση γνώσεων για μεμονωμένα στοιχεία και δομές, τα οποία στη συνέχεια οι μαθητές προσπαθούσαν να ενσωματώσουν στον λόγο τους (Χαραλαμπίδης, 1999α). Πλέον, η γλώσσα δεν αποτελεί αντικείμενο μάθησης, αλλά μετατρέπεται σε εργαλείο μέσα από το οποίο οι μαθητές αποκτούν γνώση του γλωσσικού συστήματος και αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007:29-30).

Στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης ενθαρρύνεται κάθε προσπάθεια των μαθητών που συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας. Για τον λόγο αυτό επιδιώκεται η έκθεση τους σε αυθεντικά κείμενα ποικίλης θεματολογίας, που συντελούν στην εξοικείωση τους με τις διάφορες μορφές που λαμβάνει η επικοινωνία (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007:19-20). Όπως σημειώνει ο Τσοπάνογλου (1985:22-23) πρόκειται τόσο για γραπτά όσο και για προφορικά κείμενα που έχουν ενταχθεί στη διδακτική πράξη διατηρώντας ακέραιη τη μορφή που έχουν εντός του

κοινωνικού πλαισίου (συνταγές, διαφημίσεις κ.α.). Η έκθεση μάλιστα της μαθητικής κοινότητας σε αυτά είναι υψίστης σημασίας, καθώς αποτελούν φορείς των πολιτιστικών χαρακτηριστικών της γλωσσικής κοινότητας.

Επιπλέον, προάγεται η συμμετοχή τους σε επικοινωνιακές δραστηριότητες. Ειδικότερα, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε επικοινωνιακές δραστηριότητες κατά την διάρκεια των οποίων καλούνται να λάβουν πρωτοβουλίες, να ανταλλάξουν απόψεις αναπτύσσοντας δεσμούς με τους συνομιλητές τους και να εμπλουτίσουν το γλωσσικό τους σύστημα. Η επιλογή των δραστηριοτήτων δεν είναι τυχαία. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν δραστηριότητες που διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες για εξάσκηση στον προφορικό και γραπτό λόγο και φροντίζουν να καλύπτουν κάθε επικοινωνιακή πτυχή. Φυσικά η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή τους σε αυτές (Χαραλαμπίδης, 1999α). Μάλιστα, όπως σημειώνει η Ιορδανίδου (1988:54) η προσπάθεια δημιουργίας πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας και η σύνδεση των ασκήσεων παραγωγής λόγου με συγκεκριμένα γεγονότα και καταστάσεις εξασφαλίζει σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή των μαθητών στα τεκταινόμενα από μια άσκηση που θα αποσκοπούσε στην κατάκτηση γραμματικών γνώσεων.

Ο νέος τρόπος προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος επανατοποθέτησε τη θέση του λάθους στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Το λάθος, που μέχρι πρότινος ήταν κατακριτέο και απαιτούνταν η άμεση διόρθωσή του, προκειμένου να μην παγιωθεί στο γλωσσικό σύστημα των μαθητών, αντιμετωπίζεται πλέον ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας (Γιαννακούλης, 1992:74). Η Σφυρόερα (2007:22-28) παρομοιάζει το λάθος με εμπόδιο που προκύπτει στην προσπάθεια οικοδόμησης της νέας γνώσης. Ωστόσο, όπως σημειώνει, αν αντιμετωπιστεί ορθά από τον εκπαιδευτικό μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο μάθησης. Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό, όταν ο εκπαιδευτικός εντοπίσει κάποιος λάθος, πρέπει να οδηγήσει τον μαθητή που το παρήγαγε σε «γνωστική σύγκρουση», αναγκάζοντας τον να έρθει αντιμέτωπος με το ίδιο του το λάθος. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ο μαθητής καλείται να αναθεωρήσει αυτά που γνώριζε και να οικοδομήσει τη νέα γνώση. Σε μια αναλυτική παρουσίαση της διαδικασίας που διέρχεται ο μαθητής μετά την επισήμανση του λάθους προχώρησε και ο Οικονόμου (1984:93). Σύμφωνα με τον συγγραφέα το λάθος παρομοιάζεται και πάλι με εμπόδιο που βοηθάει τον μαθητή να διαπιστώσει ότι η λανθασμένη απάντηση που έδωσε οφείλεται σε μια αντίφαση

ανάμεσα στη γνώση που διαθέτει ή τον τρόπο που τη χρησιμοποιεί και την επιστημονική γνώση. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί τον μαθητή να ανακαλύψει το ακριβές σημείο που σημειώθηκε η αντίφαση και να επιχειρήσει μια νέα προσέγγιση χρησιμοποιώντας είτε την ίδια γνώση με διαφορετικό τρόπο είτε οικοδομώντας τη νέα γνώση.

Ο επαναπροσδιορισμός του τρόπου διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, έθεσε τον τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισης του γλωσσικού λάθους σε νέες βάσεις. Η συνεισφορά του στα πλαίσια της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας είναι πλέον αναμφισβήτητη και ο ρόλος του πολυσχιδής. Πιο συγκεκριμένα, το γλωσσικό λάθος ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για τις γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές και τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν στην προσπάθεια κατάκτησης της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης στα χέρια των μαθητών (Corder, 1967:167). Επιπλέον, παρέχει σημαντικές πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με τις προσωπικές του αδυναμίες που σχετίζονται με τις μεθόδους που εφαρμόζει κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ο σωστός τρόπος αντιμετώπισης και αξιοποίησης του γλωσσικού λάθους μπορεί να αναδείξει τις αδυναμίες αυτές και να οδηγήσει στην αναθεώρηση των διδακτικών μεθόδων του διδάσκοντα, προκειμένου να καταστεί πιο εύκολη και αποτελεσματική η κατάκτηση της γνώσης από τη μαθητική κοινότητα (Βαμβούκα, 2008:171-172).

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εξελίξεις που συντελέστηκαν στον τομέα της Παιδαγωγικής διαμόρφωσαν μια νέα δυναμική στις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Ο ρόλος και η θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός εντός της σχολικής αίθουσας, αναθεωρήθηκε και έθεσε τη βάση για τη διαμόρφωση ενός ευνοϊκότερου κλίματος συνεργασίας στα πλαίσια του οποίου προάγεται η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Σύμφωνα με την παλιά Παιδαγωγική η διδασκαλία ήταν δασκαλοκεντρική, με τον εκπαιδευτικό να λαμβάνει το ρόλο της αυθεντίας. Ο τελευταίος αποτελούσε αποκλειστική πηγή γνώσεων, τις οποίες μετέδιδε στους μαθητές ακολουθώντας συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές που απευθύνονταν στο σύνολο της τάξης χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο κάθε μαθητή

(Χαραλαμπόπουλος, 1999α). Όταν οι μαθητές, λόγω αδυναμίας κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου, οδηγούνται σε λάθη, αντιμετωπίζονται με σκληρότητα που επέφερε ακόμα και τιμωρία, καθώς σύμφωνα με την αντίληψη που επικρατούσε τα λάθη δεν είχαν θέση στη διδακτική πράξη (Ράπτη, 2002:65-67).

Στον αντίποδα, στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης ο μαθητής τίθεται πλέον στο επίκεντρο της διδασκαλίας, η οποία οργανώνεται γύρω από τις αναπαραστάσεις που φέρει ερχόμενος στο σχολείο (Τσοπάλογλου, 1985:25-27). Τα λάθη μετατρέπονται σε αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας που βοηθούν τον μαθητή να οικοδομήσει την επιστημονική γνώση μέσα από τη σωστή καθοδήγηση που λαμβάνει από τον εκπαιδευτικό (Σφυρόερα, 2007:25-26).

Οι αλλαγές που επέφερε η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, οδήγησαν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός καλείται πλέον να αναλάβει πολλούς διαφορετικούς ρόλους εντός της σχολικής αίθουσας αποσκοπώντας στην επίτευξη των διδακτικών του στόχων και στην κατάκτηση και αφομοίωση της νέας γνώσης από τους μαθητές. Μετατρέπεται σε σχεδιαστή και συντονιστή της διδακτικής διαδικασίας, την οποία οργανώνει με βάση τις ανάγκες και τις ελλείψεις των μαθητών του. Έχοντας οικοδομήσει το διδακτικό του πλάνο, το θέτει σε εφαρμογή και αναλαμβάνει το ρόλο του εμπυχωτή ενθαρρύνοντας τους μαθητές του να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007:25-33). Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να παράγουν αυθόρμητο λόγο, γραπτό και προφορικό, από τον οποίο δεν απουσιάζουν τα γλωσσικά λάθη. Στο σημείο αυτό η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι καίριας σημασίας. Αναλαμβάνει να αποποινικοποιήσει το λάθος και να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Μάλιστα συμμετέχει μαζί τους στη διαδικασία επεξεργασίας των λαθών που παράγουν, ώστε μέσα από την αναθεώρηση των γλωσσικών τους αναπαραστάσεων να οδηγηθούν στην κατάκτηση της γνώσης. Παράλληλα, ο ίδιος ως ερευνητής αναλύει τα λάθη που προκύπτουν και τα χρησιμοποιεί για να τροποποιήσει τις διδακτικές του μεθόδους, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών του (Σφυρόερα, 2007:30-33). Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, το οποίο έχει φροντίσει να καλλιεργήσει ο ίδιος (Οικονόμου, 1984:93· Σφυρόερα, 2007:30). Στα πλαίσια αυτού του κλίματος ο

εκπαιδευτικός λαμβάνει τη θέση του ως ισότιμο μέλος της ομάδας, του οποίου οι εκφερόμενες απόψεις έχουν την ίδια αξία με αυτές των μαθητών του (Χαραλαμπίδης, 1999α).

Κατόπιν όσων σημειώθηκαν καθίσταται εμφανές ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να εκπληρώσει πολλαπλούς ρόλους, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας και να μπορέσει ο ίδιος να επιτελέσει με αποτελεσματικό τρόπο το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Για να μπορέσει να πραγματοποιήσει αυτούς τους ρόλους εντός της σχολικής αίθουσας κρίνεται απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωση του σχετικά με τις σύγχρονες πρακτικές διδασκαλίας (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008).

2.4. Η αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους

Η διόρθωση των λαθών που παράγουν οι μαθητές αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και είναι συνυφασμένη με κάθε γνωστικό αντικείμενο. Στα πλαίσια δε του γλωσσικού μαθήματος αποτελεί μια διδακτική πρακτική που συντελεί στη βελτίωση της γλωσσικής παραγωγής από τη μαθητική κοινότητα (Μήτσης, 2004:237-241). Παρά το γεγονός ότι η διόρθωση των λαθών αποτελεί σημαντικό μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια δεν παρέχουν καμία πληροφορία σχετικά με τον ενδεδειγμένο τρόπο αντιμετώπισης τους από την εκπαιδευτική κοινότητα, εκτός από το γεγονός ότι χρήζουν άμεσης διόρθωσης (Burt, 1975:53). Ωστόσο, η κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών, καθώς και η αναζήτηση και ερμηνεία των αιτιών που συντείνουν στην εμφάνισή τους μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό αρωγό στην προσπάθεια αποτελεσματικής αντιμετώπισης τους (Μήτσης, 2004:178).

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών ισχυρές αλληλεπιδράσεις, μεταξύ των οποίων τη σημαντικότερη θέση καταλαμβάνει η γλωσσική αλληλεπίδραση. Η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ του μαθησιακού δίπολου περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών, οι οποίες συνιστούν μια μορφή σχολιασμού σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τις απαντήσεις και ειδικότερα τα λάθη των

μαθητών του είναι καθοριστικής σημασίας, δεδομένου ότι δύναται να επηρεάσει τις επιδόσεις τους, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά (Ράπτη, 2002: 87-89), ιδιαίτερα των μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Ματσαγούρας, 1987). Τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού απέναντι στα λάθη που παράγουν οι μαθητές του συχνά διαμορφώνουν παράγοντες, όπως οι προσωπικές διαφορές των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (προσωπικότητα, γνωστικό στυλ, ευφυΐα), το ακαδημαϊκό ιστορικό κάθε μαθητή (ακαδημαϊκές επιδόσεις, επαναλαμβανόμενα λάθη) και η τρέχουσα κατάσταση στην οποία βρίσκεται (κίνητρα, επίπεδα άγχους, κόπωση, φιλοδοξίες) (Allwright, 1975:108).

Ο Allwright (1975:104) προχώρησε σε μια αναλυτική περιγραφή των σταδίων που πρέπει να περιλαμβάνει η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Το πρώτο στάδιο αποτελεί η υπόδειξη του λάθους, την οποία ακολουθεί η αναγνώριση του τύπου του λάθους και η ένταξη του στην αντίστοιχη κατηγορία. Κατόπιν, επιλέγεται ο τύπος της παρέμβασης για την αντιμετώπιση του λάθους, ο οποίος πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή. Στο επόμενο στάδιο, παρέχεται το σωστό μοντέλο και δίνεται στον μαθητή που έκανε το λάθος μια ευκαιρία για νέα προσπάθεια. Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με την παροχή επαίνου, εφόσον ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι υπάρχει βελτίωση στις επιδόσεις του μαθητή. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση του επαίνου πρέπει να γίνεται με σύνεση, καθώς η αλόγιστη χρήση του μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητά του (Ματσαγούρας, 1987).

Όπως σημειώθηκε η επισήμανση του γλωσσικού λάθους αποτελεί το πρώτο στάδιο της διαδικασίας διόρθωσης. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ποικίλες τεχνικές, τις οποίες επιστρατεύουν, όταν επιθυμούν να υποδείξουν στους μαθητές ότι έχουν επιτελέσει κάποιο γλωσσικό λάθος (Cohen, 1975:418). Μεταξύ των τεχνικών αυτών συγκαταλέγονται η *επανάληψη* κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ζητάει από τον μαθητή που παρήγαγε το λάθος να επαναλάβει την απάντησή του, η *αντήχηση* κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την απάντησή του μαθητή με ερωτηματικό τόνο ή τονίζοντας ιδιαίτερα το σημείο της απάντησης που ήταν λανθασμένο, η *ερώτηση* κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα σε άλλον μαθητή να απαντήσει στην ίδια ερώτηση και η *παραγλωσσική έκφραση*. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις εκφράσεις του προσώπου του ή τις κινήσεις των χεριών του, ώστε να ενημερώσει τον μαθητή ότι η απάντησή του ήταν λανθασμένη. Οι δύο τελευταίες τεχνικές υπόδειξης

του λάθους έχουν αμφισβητηθεί ως προς την αποτελεσματικότητά τους δεδομένου ότι η χρήση τους μπορεί να επιφέρει επιπτώσεις στην ψυχολογία και κατ' επέκταση στις επιδόσεις του μαθητή (Γιαννακούλης, 1992:75-76).

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία παρέχονται ποικίλες μέθοδοι διόρθωσης των γλωσσικών λαθών που παράγουν οι μαθητές. Αν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί ότι ο μαθητής που παρήγαγε το γλωσσικό λάθος αδυνατεί να προβεί στη διόρθωση του μπορεί ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες να επιλέξει να διορθώσει ο ίδιος το γλωσσικό λάθος που έχει προκύψει, να αναθέσει τη διόρθωση του σε άλλον μαθητή ή να εμπλέξει το σύνολο των μαθητών στη διαδικασία διόρθωσης.

Η αυτοδιόρθωση (*self-correction*) συνιστά μια από τις τεχνικές διόρθωσης των γλωσσικών λαθών, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι μάλιστα ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη διόρθωση λαθών που οφείλονται σε ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η απροσεξία (Μήτσης, 2004:180). Ο μαθητής, αφού εντοπίσει το λάθος του με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008· Ράπτη, 2002:89), προβαίνει στη διόρθωση του αξιοποιώντας πέρα από τις γνώσεις του όλα τα διαθέσιμα βοηθήματα που υπάρχουν εντός της σχολικής αίθουσας (λεξικά, σχολικά εγχειρίδια, γραμματική) (Σφυρόρα, 2007:39-40). Η τεχνική της αυτοδιόρθωσης μπορεί να αξιοποιηθεί και για τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών που εντοπίζονται στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από την οικειοποίηση του μοντέλου πολλαπλής εξέτασης που εισηγήθηκε η Porte (όπως αναφέρεται στο Κατσούδα & Τράπαλης, 2008). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι μαθητές ενθαρρύνονται να ελέγχουν το γραπτό τους τέσσερις φορές πριν το παραδώσουν στον διδάσκοντα. Κατά τον πρώτο έλεγχο οι μαθητές καλούνται να εστιάσουν την προσοχή τους στα ρήματα και στους χρόνους, στον δεύτερο να επικεντρωθούν στις προθέσεις, στον τρίτο να εξετάσουν τα ουσιαστικά και να ελέγξουν αν αυτά συμφωνούν με το ρήμα και στον τέταρτο και τελευταίο έλεγχο να εντοπίσουν και να διορθώσουν άλλα λάθη που μπορεί να έχει η γραπτή παραγωγή τους. Η τεχνική της αυτοδιόρθωσης προάγει τον γόνιμο προβληματισμό των μαθητών απέναντι στα λάθη τους και κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική δεδομένου ότι οι μαθητές τείνουν να θυμούνται τα λάθη που διορθώνουν μόνοι τους και να μην τα επαναλαμβάνουν (Amara, 2018:50· Μήτσης, 2004:180).

Όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι ο μαθητής που έκανε το γλωσσικό λάθος αδυνατεί να το διορθώσει, μπορεί είτε να το διορθώσει ο ίδιος παρέχοντας τον σωστό τύπο (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008), είτε να εμπλέξει τον εκπαιδευόμενο σε μια ανατροφοδοτική διαδικασία κατά από την οποία μέσα από ερωτήσεις, οδηγίες και υποδείξεις ο τελευταίος οδηγείται στον εντοπισμό και τη διόρθωση του λάθους (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008· Μήτσης, 2004:180-181). Άλλοτε πάλι ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τον μαθητή να αναλύσει τη συλλογιστική του πορεία και να τον καθοδηγήσει, ώστε να ανακαλύψει το λάθος και να το διορθώσει (Σφυρόερα, 2007:40). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανακάλυψη της σωστής απάντησης από τον μαθητή θεωρείται πιο διδακτική συγκριτικά με την παροχή της σωστής απάντησης από τον διδάσκοντα (Corder, 1967:168). Αν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί ότι το δεδομένο γλωσσικό στοιχείο δεν έχει γίνει κατανοητό από την πλειοψηφία της τάξης, προτείνεται η εκ νέου διδασκαλία του στοιχείου που θα συμβάλλει στην περαιτέρω εμπέδωση του (Amara, 2018:50-51). Όσον αφορά τη διόρθωση των λαθών που αφορούν αποκλειστικά τον γραπτό λόγο οι Burt και Kirarsky (όπως αναφέρεται στο Hendrickson, 1978:394) συνιστούν τη χρήση διαφορετικού χρώματος στυλό για τη διάκριση των σημαντικών λαθών από τα λιγότερο σημαντικά. Ωστόσο, επειδή οι μαθητές σπάνια παρατηρούν τα λάθη που παρουσιάζουν τα γραπτά τους, οι Κατσούδα και Τράπαλης (2008) προτείνουν τη συγκέντρωση και ομαδοποίηση του συνόλου των λαθών και τη διόρθωση τους σε ξεχωριστό ωριαίο μάθημα.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μεταθέσει τη διόρθωση του γλωσσικού λάθους σε άλλον μαθητή ή μαθητές (Allwright, 1975:104· Amara, 2018:50· Γιαννακούλης, 1992:76· Cohen, 1975:419· Μήτσης, 2004:180). Η χρήση της δεδομένης τεχνικής διόρθωσης ενδείκνυται, όταν ο μαθητής που έκανε το λάθος δεν είναι σε θέση να το διορθώσει μόνος τους λόγω γνωστικού ελλείμματος. Τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από κάποιον άλλο μαθητή ή ομάδα μαθητών να συμμετέχει στη διόρθωση. Ωστόσο, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ο διδάσκοντας οφείλει να επανέλθει στον μαθητή που παρήγαγε το λάθος και να ζητήσει την επανάληψη της σωστή απάντησης, προκειμένου να διαπιστώσει αν η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική (Amara, 2018:50· Μήτσης, 2004:180). Τα οφέλη από την εκμετάλλευση της δεδομένης τεχνικής είναι πολλαπλά. Αρχικά, επιτείνει την προσοχή όλων των μαθητών, καθώς μπορεί να τους ζητηθεί ανά πάσα στιγμή να συνδράμουν κάποιον συμμαθητή τους, ενισχύει το κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ

των εκπαιδευομένων, ενώ παράλληλα επιτρέπει στον διδάσκοντα να έχει μια συνολική εποπτεία του γνωστικού επιπέδου της τάξης (Μήτσης, 2004:180). Αν και η διόρθωση από ομότιμους μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην εξάλειψη των λαθών (Cohen, 1975:419), πρέπει να γίνεται με διακριτικό τρόπο, καθώς αν χρησιμοποιηθεί λανθασμένα μπορεί να επιφέρει επιπτώσεις στην ψυχολογία του μαθητή που παρήγαγε το λάθος (Γιαννακούλης, 1992:76).

Μια ακόμα μορφή παρέμβασης που μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών αποτελεί η ομαδική ή ανά ζεύγη διόρθωση (Allwright, 1975:104, Cohen, 1975:419). Στα πλαίσια της εναλλακτικής αυτής προσέγγισης ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να ανταλλάξουν γραπτά και εφόσον τα εξετάσουν σχολαστικά να προβούν στη διόρθωση τους. Μάλιστα αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση της δεδομένης τεχνικής μπορεί εν δυνάμει να βελτιώσει την ικανότητα των εκπαιδευομένων να αναγνωρίζουν τα γλωσσικά λάθη. Αυτή η μορφή παρέμβασης μπορεί να αξιοποιηθεί και κατά τη διόρθωση των λαθών που παρουσιάζει η λεκτική παραγωγή των μαθητών (Cohen, 1975:419).

Πότε όμως πρέπει να λαμβάνει χώρα η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και ποια λάθη πρέπει να διορθώνονται κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αυτής; Τα δύο αυτά ερωτήματα έχουν εγείρει μεγάλο προβληματισμό τόσο στην επιστημονική όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Σύμφωνα με τον Μήτση (2004:180), όταν ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές σε διάλογο ή τους αναθέτει ασκήσεις που έχουν ως στόχο την απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας, οφείλει να τους διαθέσει τον απαραίτητο χρόνο, προκειμένου να ολοκληρώσουν τη σκέψη τους. Παράλληλα, ο ίδιος κρατάει σημειώσεις, τις οποίες θα αξιοποιήσει αργότερα κατά τη διαδικασία της διόρθωσης, εφόσον αυτή κριθεί απαραίτητη. Ωστόσο, αν ο εκπαιδευτικός κατά τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας διαπιστώσει την ύπαρξη λάθους, το οποίο αλλοιώνει το νόημα του μηνύματος καθιστώντας ανέφικτη την επικοινωνία, οφείλει να επέμβει άμεσα με σκοπό να διορθώσει το λάθος και να αποκαταστήσει την επικοινωνία.

Μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών διορθώνει σχολαστικά όλα τα γλωσσικά λάθη που παρουσιάζει η λεκτική και η γραπτή παραγωγή των μαθητών. Ωστόσο, η αυξημένη διόρθωση εκτός από το γεγονός ότι διαταράσσει τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, δεν κρίνεται απαραίτητη, δεδομένου ότι δεν φέρουν όλα τα λάθη την ίδια βαρύτητα (Burt, 1975:62). Προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στα

λάθη που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της επικοινωνίας και στα λάθη που εμφανίζονται συχνότερα κατά τη γλωσσική διδασκαλία (Hendrickson, 1978:396). Μάλιστα, η επιστημονική έρευνα έχει αποδείξει ότι η επιλεκτική διόρθωση αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και είναι πιο αποτελεσματική από την καθολική διόρθωση (Burt, 1975:62).

Παρά το γεγονός ότι η βιβλιογραφία καταγράφει ένα μεγάλο εύρος τεχνικών που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών, δεν υπάρχουν ερευνητικά τεκμήρια που να αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα κάποιων τεχνικών ως προς τη μείωση των λαθών (Hendrickson, 1978:396). Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών επαφίεται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό και σχετίζεται άμεσα με τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθεί κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

3. Γλωσσικό λάθος και γλωσσική αλλαγή

Η γλώσσα αποτελεί το μοναδικό ίσως κοινωνικό φαινόμενο που παρουσιάζει μια συνέχεια στον χρόνο λόγω της διαρκούς μεταβολής που υφίσταται (Φραγκουδάκη, 2007:46). Τη μεταβολή αυτή συχνά πυροδοτούν οι εξελίξεις που συντελούνται σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους επιφέροντας αλλαγές στο γλωσσικό σύστημα, το οποίο αποτελεί το κύριο επικοινωνιακό όργανο των ανθρώπινων κοινωνιών. Έτσι, δημιουργούνται νέες λέξεις προκειμένου να καλυφθούν οι επικοινωνιακές ανάγκες των χρηστών της γλώσσας την ίδια ώρα που άλλες λέξεις παύουν να χρησιμοποιούνται (Crystal, 2011:191-192). Ωστόσο, η γλωσσική αλλαγή δεν εντοπίζεται μόνο σε λεξιλογικό επίπεδο. Η επιστημονική έρευνα έχει αποδείξει ότι το φαινόμενο παρατηρείται σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης του λόγου (Crystal, 2011: 93· Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017:88· Νικηφορίδου, 2001:41· Νικηφορίδου, 2014:131) και είναι σταδιακό και αέναο (Aitchison, 2006:345· Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017:77· Νικηφορίδου, 2001:41· Νικηφορίδου, 2014:130).

Το γλωσσικό λάθος είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής. Αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν

«μάρτυρες» και ταυτόχρονα απαραίτητη «προϋπόθεση» του φαινομένου (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:202). Ειδικότερα, πολλές γλωσσικές μορφές που αποτελούν σήμερα ή αποτέλεσαν σε προγενέστερη περίοδο τη γλωσσική νόρμα ξεκίνησαν ως λάθη που χρησιμοποιούνταν για ένα χρονικό διάστημα εναλλακτικά με τους παγιωμένους τύπους από τους χρήστες της γλώσσας. Ωστόσο, η παρατεταμένη χρήση τους οδήγησε σταδιακά στην επικράτηση και την παγίωση τους στο γλωσσικό σύστημα (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:202· Νικηφορίδου, 2014:132). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Μαγουλάς και Μαγουλά (2017:89) αναγνωρίζουν στα γλωσσικά λάθη μια από τις ποικίλες αιτίες που προκρίνουν την εμφάνιση του φαινομένου.

Φυσικά τα γλωσσικά λάθη δε συνιστούν τη μοναδική αιτία που ευθύνεται για τη γλωσσική αλλαγή. Σύμφωνα με την Aitchinson (2006:191-193) υπάρχει μια πληθώρα παραγόντων που επενεργούν στη γλώσσα προκαλώντας τη γλωσσική αλλαγή, ενώ παράλληλα η ίδια σημειώνει πως δεν μπορούμε να αποκλείσουμε το ενδεχόμενο η εκδήλωση και διαιώνιση του φαινομένου να προκαλείται από τον συνδυασμό περισσότερων παραγόντων. Μάλιστα προβαίνει σε μια διμερή κατηγοριοποίηση των παραγόντων που έχουν προταθεί ανά τα χρόνια. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση αυτή αναγνωρίζει δύο κατηγορίες παραγόντων, τους *εξωτερικούς κοινωνιογλωσσικούς*, τους παράγοντες δηλαδή που δε σχετίζονται άμεσα με το γλωσσικό σύστημα και τους *εσωτερικούς ψυχολογικό-γλωσσικούς* που αφορούν τόσο τη σύσταση της γλώσσας όσο και τους χρήστες της. Επιπλέον, η Νικηφορίδου (2014:132-133) αναγνωρίζοντας την επίδραση πολλών διαφορετικών παραγόντων και την ταυτόχρονη συνύπαρξή τους, εισηγείται μια τριμερή κατηγοριοποίηση. Ειδικότερα, διακρίνει τους παράγοντες σε *κοινωνιογλωσσικούς* (επαφή πληθυσμών, δανεισμός κ.α.), *εγγενείς ή φυσικούς* (η διευκόλυνση της προφοράς, η φυσικότητα ορισμένων τύπων έναντι άλλων) και *ενδογλωσσικούς*. Στην τελευταία κατηγορία κατατάσσει τους μηχανισμούς του ίδιου του γλωσσικού συστήματος, όπως είναι η αναλογία και η απλοποίηση.

Αν και έχει αποδειχτεί ότι η γλωσσική αλλαγή αποτελεί ένα φυσικό φαινόμενο (Φραγκουδάκη, 2007:46) που εκτείνεται σε παγκόσμια κλίμακα και αφορά όλες τις ομιλούμενες γλώσσες (Crystal, 2011:191· Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017:77· Νικηφορίδου, 2001:40· Νικηφορίδου, 2014:129), μέχρι πρότινος επικρατούσε η άποψη ότι οδηγεί το γλωσσικό σύστημα σε αλλοίωση και παρακμή (Χριστίδης, 2007:36). Η

αποδοχή του φαινομένου της γλωσσικής αλλαγής συντελεί εν τέλει στην αποποινικοποίηση του γλωσσικού λάθους, καθώς όπως εύστοχα σημειώνει ο Χριστίδης (1987:35) το γλωσσικό λάθος προκύπτει από τους ίδιους τους μηχανισμούς της γλώσσας και αποτελεί ένα από τα μέσα που οδηγεί στη γλωσσική αλλαγή, επιβεβαιώνοντας για ακόμα μια φορά τον στενό δεσμό μεταξύ των δύο φαινομένων. Φυσικά αυτό σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι τα λάθη που προκύπτουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν πρέπει να διορθώνονται (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:202).

4. Έρευνα: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο γλωσσικό λάθος.

4.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Μετά την παρουσίαση της σχετικής βιβλιογραφίας καθίσταται εμφανές ότι το γλωσσικό λάθος αποτελεί, όπως εύστοχα σημειώνουν οι Κασσωτάκης και Βαμβούκα (2007:4), ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο. Η δυσκολία διατύπωσης ενός μονοσήμαντου ορισμού κοινά αποδεκτού από το σύνολο της εκπαιδευτικής και της επιστημονικής κοινότητας, η ύπαρξη διαφορετικών τρόπων κατηγοριοποίησης, καθώς και η διχογνωμία ως προς τις αιτίες που συντείνουν στην επιτέλεση γλωσσικών λαθών, μαρτυρούν τον πολύπλοκο χαρακτήρα του φαινομένου. Επιπλέον, παρά την ύπαρξη προτάσεων σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης και δημιουργικής αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών, η επιλογή της μεθόδου διαχείρισης επαφίεται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό και σχετίζεται άμεσα με τις απόψεις του περί γλωσσικού λάθους, αλλά και με τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζει κατά τη διδασκαλία του. Επομένως, η εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη στην προσπάθεια κατανόησης του εξεταζόμενου φαινομένου.

Ωστόσο, μια απόπειρα διερεύνησης του γλωσσικού λάθους προϋποθέτει την εξέταση των απόψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Αν λάβουμε υπόψη τις αρχές της Νέας Παιδαγωγικής σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διδακτική πράξη μέσα από τη διαπίστωση και επεξεργασία των λαθών τους (Σφυρόερα, 2007:25-26), γίνεται αντιληπτό ότι η διερεύνηση και η εξέταση των αντιλήψεων τους κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να επιτευχθεί μια ολόπλευρη προσέγγιση του φαινομένου.

Βάσει όσων σημειώθηκαν παραπάνω διαπιστώνουμε ότι είναι αναγκαία μια απόπειρα εξέτασης του γλωσσικού λάθους, στην οποία θα ελεγχθούν οι στάσεις των δύο μερών που συμμετέχουν ενεργά στην διδακτική διαδικασία, του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

4.2. Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Ένα από τα σημαντικότερα στάδια στη διεξαγωγή μιας έρευνας αποτελεί η διατύπωση της δήλωσης του σκοπού (*purpose statement*), η οποία παρουσιάζει τη γενική κατεύθυνση της μελέτης (Creswell, 2016:111) και ο προσδιορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων (*research questions*), που περιορίζουν τη δήλωση σκοπού σε ερωτήματα στα οποία ο ερευνητής αναζητά απαντήσεις (Creswell, 2016:113).

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο γλωσσικό λάθος. Επιπλέον, επιδιώκεται η εξέταση του φαινομένου σε σχέση με τις στάσεις των μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν καθοριστικά για την επιλογή της μεθοδολογίας και για τη δημιουργία των εργαλείων που ήταν απαραίτητα για τη διεξαγωγή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη;
- Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια που ωθούν τους μαθητές σε γλωσσικά λάθη;
- Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση του γλωσσικού λάθους στη μαθησιακή διαδικασία;
- Ποιες είναι οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις μεθόδους ανάλυσης και αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών κατά τη διδακτική διαδικασία;
- Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών/-τριών απέναντι στα γλωσσικά λάθη;
- Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών/-τριών σχετικά με τα αίτια που τους ωθούν στην επιτέλεση γλωσσικών λαθών;
- Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών/-τριών σχετικά με τη θέση του γλωσσικού λάθους στη μαθησιακή διαδικασία;
- Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών σχετικά με την αναγκαιότητα διόρθωσης των λαθών που παράγουν;

- Πότε προτιμούν οι μαθητές/-τριες να λαμβάνουν διόρθωση για τα γλωσσικά λάθη στα οποία υποπίπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία;
- Ποιες πρακτικές διόρθωσης γλωσσικών λαθών προτιμούν οι μαθητές/-τριες;

4.3. Μεθοδολογία έρευνας

Ο προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων ήταν καθοριστικοί παράγοντες για την επιλογή της ερευνητικής κατεύθυνσης. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η ποσοτική δημοσκοπική έρευνα, καθώς όπως σημειώνει ο Creswell (2016:21-22) η συγκεκριμένη μορφή έρευνας επιλέγεται, όταν επιδιώκεται η περιγραφή τάσεων σε έναν μεγάλο πληθυσμό ατόμων. Δεδομένου ότι σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας απέναντι στο γλωσσικό λάθος, η επιλογή της εν λόγω μορφής κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Το εργαλείο (*instrument*) που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις που αποτελεί το πλέον εύχρηστο εργαλείο κατά τη διαδικασία διεξαγωγής μιας ποσοτικής έρευνας (Creswell, 2016:388). Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων από την εκπαιδευτική κοινότητα και το δεύτερο στη συλλογή δεδομένων από τη μαθητική κοινότητα. Κατά τη δημιουργία των ερωτηματολογίων στηριχθήκαμε σε σταθμισμένο εργαλείο συναφούς έρευνας πάνω στο οποίο πραγματοποιήθηκαν τροποποιήσεις, ώστε να ανταποκρίνεται στον σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί (Μαρμούτα, 2022). Τα δύο ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τη συλλογή δεδομένων από την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες κάθε μια από τις οποίες στόχευε στη διερεύνηση ενός ή περισσότερων ερευνητικών ερωτημάτων. Εκτός από την πρώτη ενότητα που αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το ανώτερο επίπεδο σπουδών, καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι υπόλοιπες ενότητες περιλάμβαναν συνολικά δεκαπέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Κάθε ενότητα είχε διαφορετικό αριθμό και τύπο ερωτήσεων (πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές, ερωτήσεις της κλίμακας Likert). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που είχαν σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη τη συνολική εμπειρία από την προϋπηρεσία τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τη συλλογή δεδομένων από τη μαθητική κοινότητα ήταν χωρισμένο σε τρεις ενότητες, οι οποίες ήταν κοινές με τις τρεις πρώτες ενότητες του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κάθε μια από τις ενότητες αποσκοπούσε και πάλι στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν οριστεί. Η πρώτη ενότητα αφορούσε τη συλλογή δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα σχετικά με το φύλο, την ηλικία και την τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ οι δύο επόμενες ενότητες περιλάμβαναν έντεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου. Κάθε ενότητα αποτελούνταν από διαφορετικό αριθμό και τύπο ερωτήσεων (πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές, ερωτήσεις της κλίμακας Likert). Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν λαμβάνοντας υπόψη τη συνολική εμπειρία από τη φοίτηση τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

4.4. Συνοδευτική επιστολή

Η ενημέρωση σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, αλλά και η προστασία των στοιχείων των συμμετεχόντων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή μιας έρευνας (Creswell, 2016:170), συνεπώς δε θα μπορούσε να απουσιάζει από την εργασία μας. Έχοντας ως γνώμονα τον σεβασμό απέναντι στην ιδιωτική ζωή των συμμετεχόντων συντάχθηκαν δύο επιστολές που συνόδευαν τα ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Η πρώτη επιστολή απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και η δεύτερη στους μαθητές και τους κηδεμόνες τους. Και οι δύο επιστολές είχαν ως στόχο να ενημερώσουν τους υποψήφιους συμμετέχοντες σχετικά με τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας και να διασφαλίσουν την ανωνυμία και την προστασία τόσο των προσωπικών τους στοιχείων όσο και των στοιχείων της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν ή φοιτούν. Επιπλέον, μέσω της επιστολής που διανεμήθηκε στους μαθητές ζητήθηκε η συγκατάθεση των γονέων τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, η οποία διεξήχθη

κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου εντός της σχολικής αίθουσας υπό την επίβλεψη μου. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα συμμετείχαν μόνο οι μαθητές που προσκόμισαν ενυπόγραφη συγκατάθεση από τους κηδεμόνες τους.

4.5. Το δείγμα της έρευνας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της δεδομένης έρευνας, ήταν η βολική δειγματοληψία (*convenience sampling*). Σύμφωνα με τον Creswell (2016:146) στη βολική δειγματοληψία το δείγμα της έρευνας αποτελούν όλοι οι συμμετέχοντες που είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη. Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 50 μαθητές που φοιτούν στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ', Ε' και ΣΤ') του Δημοτικού Σχολείου.

4.6. Αποτελέσματα έρευνας

4.6.1. Αποτελέσματα έρευνας σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έφερε τον τίτλο «Δημογραφικά στοιχεία» και αποσκοπούσε, όπως έχει ήδη σημειωθεί στη συλλογή δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Από τους 50 συνολικά εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 37 ήταν γυναίκες με ποσοστό 74%, ενώ οι άνδρες ήταν μόλις 13 αγγίζοντας το ποσοστό του 26% και ήταν σχεδόν ίσα κατανεμημένοι στις τέσσερις από τις πέντε δοθείσες ηλικιακές ομάδες. Συγκεκριμένα, 13 (26%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ανήκουν στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (22-30 ετών), 12 (24%) στη δεύτερη ομάδα (31-40 ετών), 12 (24%) στην τρίτη ομάδα (41-50 ετών) και 13 (26%) στην τέταρτη ομάδα (51-60 ετών). Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν ανήκε στην ηλικιακή ομάδα άνω των 60 ετών. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να γνωστοποιήσουν το ανώτερο επίπεδο σπουδών που κατέχουν. Από τις απαντήσεις που συλλέξαμε διαπιστώσαμε ότι μόνο 1(2%) εκπαιδευτικός είναι απόφοιτος

Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 24 (48%) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, 24 (48%) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος και μόνο 1 (2%) εκπαιδευτικός είναι κάτοχος Διδακτορικού. Τέλος, στην ενότητα αυτή οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα έτη προϋπηρεσίας τους στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 26% ασκεί το επάγγελμα έως 5 έτη, το 20% από 21 έως 25 έτη, το 16% συγκεντρώνει 30 και πλέον έτη προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το 14% διδάσκει από 6 έως 10 έτη. Το ίδιο ποσοστό της τάξης του 10% συγκέντρωσαν οι απαντήσεις 11 έως 15 και 16 έως 21 έτη διδασκαλίας.

		ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1. ΦΥΛΟ	Άνδρας	13	26%
	Γυναίκα	37	74%
2. ΗΛΙΚΙΑ	22-30 ετών	13	26%
	31-40 ετών	12	24%
	41-50 ετών	12	24%
	51-60 ετών	13	26%
	Άνω των 60 ετών	0	0%
3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	1	2%
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	24	48%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	24	48%
	Διδακτορικό	1	2%
4. ΈΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	0-5 έτη	13	26%
	6-10 έτη	7	14%
	11-15 έτη	5	10%
	16-20 έτη	5	10%
	21-25 έτη	10	20%
	26-30 έτη	2	4%

	<30 έτη	8	16%
--	---------	---	-----

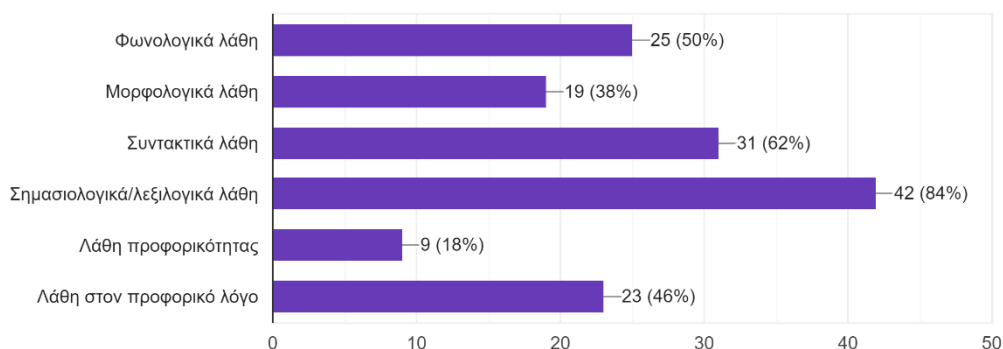
Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών.

Η δεύτερη ενότητα έφερε τον τίτλο «Στάσεις απέναντι στα λάθη των μαθητών, τα αίτια που τα προκαλούν και τη θέση τους στη μαθησιακή διαδικασία». Η δεδομένη ενότητα είχε ως στόχο να διερευνήσει τρία από τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν, όπως εύκολα μπορεί κανείς να αντιληφθεί από τον τίτλο της ενότητας, τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον ορισμό του γλωσσικού λάθους, τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνισή του και τη θέση που κατέχει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ενότητα είχε συνολικά πέντε υποχρεωτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Στην πρώτη και στη δεύτερη ερώτηση της ενότητας οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τη θέση τους απέναντι στα γλωσσικά λάθη και ειδικότερα να διευκρινίσουν τι σκέφτονται ακούγοντας τον όρο και να επιλέξουν τα στοιχεία ή τις εκφράσεις που συνιστούν βάσει της εμπειρίας τους γλωσσικά λάθη. Μάλιστα τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις, εφόσον το επιθυμούσαν, γεγονός που δικαιολογεί το πλήθος των απαντήσεων που συγκεντρώνουν οι πιθανές επιλογές, καθώς και τα αντίστοιχα ποσοστά (Γράφημα 1 και 2). Από τις απαντήσεις που συγκεντρώσαμε, συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ακούγοντας τον όρο γλωσσικό λάθος σκέφτεται συνειρμικά τα λάθη σε λεξιλογικό / σημασιολογικό (84%), συντακτικό (62%) και φωνολογικό επίπεδο (50%) και εκλαμβάνει ως λάθη τα στοιχεία ή τις εκφράσεις που αντιβαίνουν στους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού (80%), καθώς και τις απαντήσεις των μαθητών που δεν εξάγουν νόημα (78%). Βάσει των απαντήσεων καθίσταται εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό συμφωνούν με τον ορισμό του γλωσσικού λάθους ως απόκλιση από τη νόρμα που έχουν εισηγηθεί οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001:199), ενώ επιπλέον δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Ωστόσο, η ποικιλία στις υποβληθείσες απαντήσεις, που σε πολλές περιπτώσεις συνδύαζαν περισσότερες από μια επιλογές, φαίνεται να επιβεβαιώνει τη δυσκολία που παρατηρείται ως προς τη διατύπωση ενός μονοσήμαντου ορισμού κοινά αποδεκτού από την εκπαιδευτική κοινότητα (Ράπτη, 2002:17).

1. Όταν ακούτε τον όρο "γλωσσικό λάθος" ο νους σας πηγαίνει σε: (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

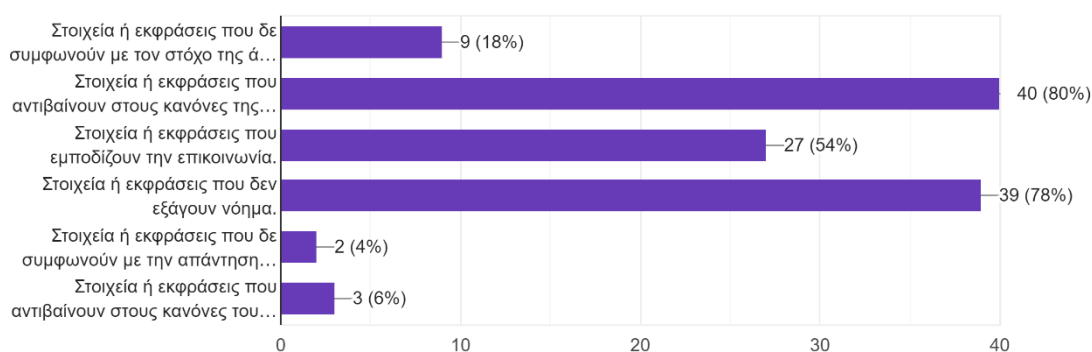
50 απαντήσεις



Γράφημα 1: Ερώτηση 1 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών.

2. Ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις συνιστούν γλωσσικά λάθη βάσει της διδακτικής σας εμπειρίας; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

50 απαντήσεις

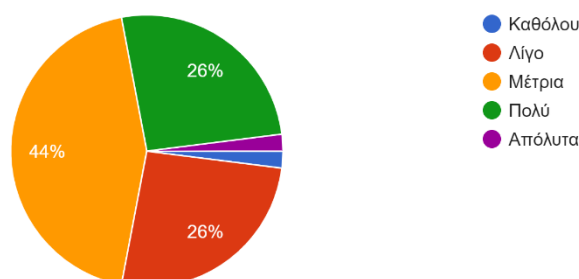


Γράφημα 2: Ερώτηση 2 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών.

Στην ερώτηση σχετικά με το αν τα γλωσσικά λάθη μπορούν να προκαλέσουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος, παρατηρήθηκε διάσταση των απόψεων μεταξύ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (44%) θεωρούν ότι τα γλωσσικά λάθη μπορούν σε μέτριο βαθμό να επηρεάσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, οδηγώντας εκείνα τα παιδιά, που κάνουν περισσότερα λάθη κατά τη μαθησιακή διαδικασία, σε αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων. Οι απαντήσεις «πολύ» - «λίγο» και «απόλυτα» - «καθόλου» συγκέντρωσαν τα ίδια ποσοστά και συγκεκριμένα 26% και 1% αντίστοιχα. Οι ίσα

κατανομημένες απαντήσεις στα παραπάνω αντιθετικά ζεύγη αποτυπώνουν μια πόλωση στις θέσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εξέφρασαν την άποψή τους ως εξωτερικοί παρατηρητές. Ωστόσο, μέσα από την ενδελεχή εξέταση των αποτελεσμάτων διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά που συνέλεξαν οι απαντήσεις «μέτρια» και «πολύ» συγκεντρώνουν αθροιστικά ένα ποσοστό της τάξης του 70%. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι θέσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών συνάδουν με το «Μοντέλο των Ακαδημαϊκών Ελλειμμάτων» σύμφωνα με το οποίο οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των εκπαιδευομένων μπορούν να επιφέρουν επιπτώσεις στη συμπεριφορά τους (Ράλλη, Ανταράκη & Καραγιανναπούλου, 2017:86) επηρεάζοντας το βαθμό αποδοχής τους από την ομάδα των συνομηλίκων. Το γεγονός αυτό καθιστά την εξέταση και ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στην αντίστοιχη ερώτηση που τους υποβλήθηκε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, καθώς δύναται να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει τις θέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας.

3. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι τα γλωσσικά λάθη μπορούν να προκαλέσουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος;
50 απαντήσεις



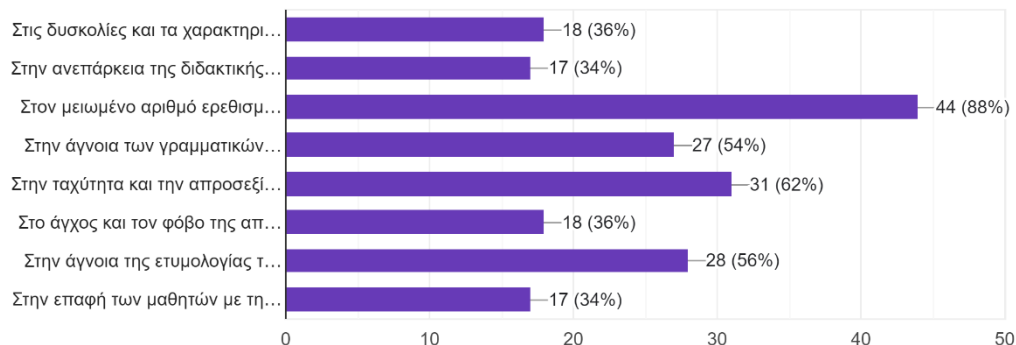
Γράφημα 3: Ερώτηση 3 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών.

Η τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα αίτια που προκρίνουν την εμφάνιση των γλωσσικών λαθών στα οποία συχνά υποπίπτουν οι μαθητές. Και σε αυτήν την ερώτηση οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις, εφόσον το επιθυμούσαν, γεγονός που αιτιολογεί το πλήθος των απαντήσεων που συγκεντρώνει κάθε μια από τις δοθείσες αιτίες που καταγράφει η βιβλιογραφία, καθώς και τα αντίστοιχα ποσοστά (Γράφημα 4). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όλες οι δοθείσες επιλογές συνιστούν παράγοντες που

συντείνουν στην εμφάνιση των γλωσσικών λαθών. Μέσα από τις απαντήσεις που συλλέξαμε φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υπεύθυνους για τα γλωσσικά λάθη κατά κύριο λόγο το οικογενειακό περιβάλλον και ειδικότερα τον μειωμένο αριθμό ερεθισμάτων που παρέχει στους μαθητές (88%), καθώς και την προσωπική υπαιτιότητα που φέρουν οι τελευταίοι λόγω της ταχύτητας και της απροσεξίας τους (62%), της ελλιπούς γνώσης της ετυμολογίας των λέξεων (56%) και των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της ελληνικής (54%). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανεπάρκεια της διδακτικής διαδικασίας που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τις διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατατάχθηκε στην τελευταία θέση των πιθανών αιτιών με ποσοστό 34%. Οι θέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στους παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση των γλωσσικών λαθών, επιβεβαιώνουν ότι τα γλωσσικά λάθη συνιστούν ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο (Βαμβούκα, 2018:162) η εμφάνιση του οποίου μπορεί εν τέλει να αποδοθεί σε μια πλειάδα πιθανών αιτιών (Βαϊνάς, 2007:25).

4. Που πιστεύετε ότι οφείλονται τα γλωσσικά λάθη που κάνουν οι μαθητές; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

50 απαντήσεις



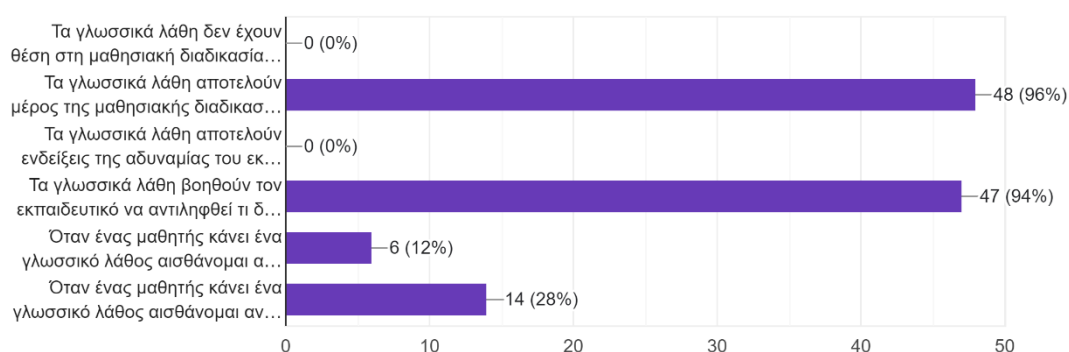
Γράφημα 4: Ερώτηση 4 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών.

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου ολοκληρώνεται με την πέμπτη ερώτηση, στην οποία ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τη θέση που καταλαμβάνει το γλωσσικό λάθος στα πλαίσια της σύγχρονης διδασκαλίας (Γράφημα 5). Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (96%) συμφωνούν με την επικοινωνιακή προσέγγιση που υποστηρίζει ότι το γλωσσικό λάθος συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας που πρέπει να αξιοποιείται στα

πλαίσια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (Γιαννακούλης, 1992:74). Μάλιστα, δηλώνουν ότι η επιτέλεση των γλωσσικών λαθών τους βοηθάει να εντοπίσουν τα γνωστικά ελλείμματα των μαθητών και να αποφασίσουν τι πρέπει να διδάξουν εκ νέου (94%), με το 14% να δηλώνει ανακουφισμένο κατά τη διεξαγωγή αυτής της διαδικασίας. Άξιο σχολιασμού αποτελεί το γεγονός ότι κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν εκλαμβάνει τα γλωσσικά λάθη ως ένδειξη διδακτικής ανεπάρκειας (0%).

5. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

50 απαντήσεις



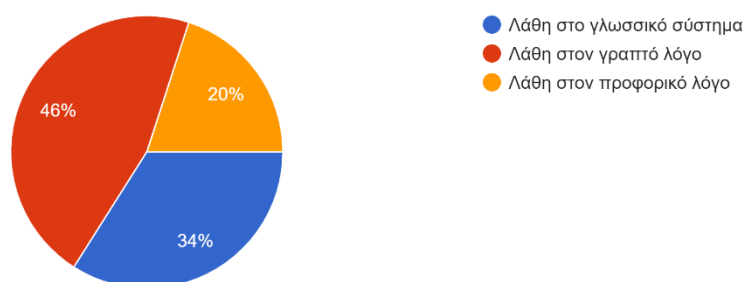
Γράφημα 5: Ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου έφερε τον τίτλο «Πρακτικές διόρθωσης γλωσσικών λαθών» και είχε ως στόχο τη διερεύνηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το είδος των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών. Την ενότητα αποτελούσαν έξι υποχρεωτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Στην έκτη, έβδομη και όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να διευκρινίσουν ποια είδη λαθών αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αυστηρότητα, πότε προτιμούν να διορθώνουν τα γλωσσικά λάθη στα οποία υποπίπτουν οι μαθητές τους και κατά πόσο επιδίδονται στη διόρθωση όλων των λαθών που παρουσιάζει η γραπτή και προφορική παραγωγή των μαθητών αντίστοιχα. Τα λάθη στον γραπτό λόγο (46%) φαίνεται να απασχολούν σε μεγαλύτερο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα που δήλωσε ότι τα αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη αυστηρότητα. Η θέση αυτή επιβεβαιώνει το γεγονός ότι μεγάλο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας

αφιερώνεται στα ορθογραφικά λάθη των μαθητών υπερτονίζοντας τη σπουδαιότητα τους έναντι των υπολοίπων λαθών που παρουσιάζει η γλωσσική παραγωγή των εκπαιδευομένων (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:201). Αξίζει να σημειωθεί ότι το 34% δήλωσε ότι δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στα λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα, ενώ μόλις το 20% αποδίδει μεγαλύτερη σπουδαιότητα στα λάθη που παρουσιάζει η λεκτική παραγωγή των μαθητών (Γράφημα 6). Επιπλέον, οι 31 από τους 50 εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν (62%), δήλωσαν ότι προτιμούν την ετεροχρονισμένη διόρθωση που επιτρέπει στους μαθητές να ολοκληρώσουν τη σκέψη τους (Γράφημα 7), ενώ 30 (60%) δήλωσαν ότι επιδίδονται στη διόρθωση των λαθών που σχετίζονται με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας και δεν προβαίνουν στη σχολαστική διόρθωση όλων των λαθών που παρουσιάζει η γραπτή και προφορική παραγωγή των μαθητών (Γράφημα 8). Η επιλογή της δεδομένης πρακτικής είναι προτιμότερη από την καθολική διόρθωση, καθώς προάγει τη σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων (Burt, 1975:62).

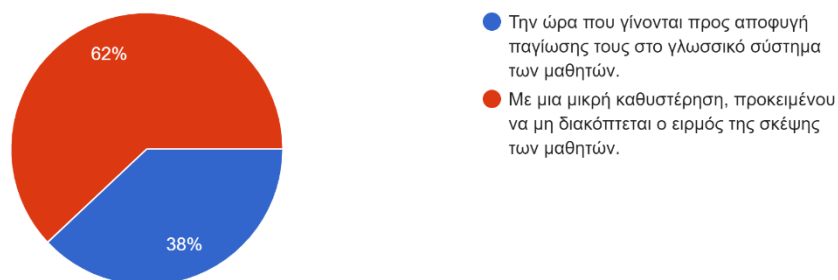
6. Σε ποια λάθη δίνετε μεγαλύτερη βαρύτητα ή αντιμετωπίζετε με μεγαλύτερη αυστηρότητα;
50 απαντήσεις



Γράφημα 6: Ερώτηση 6 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

7. Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα γλωσσικά λάθη των μαθητών;

50 απαντήσεις



Γράφημα 7: Ερώτηση 7 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

8. Διορθώνετε όλα τα λάθη των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας;

50 απαντήσεις



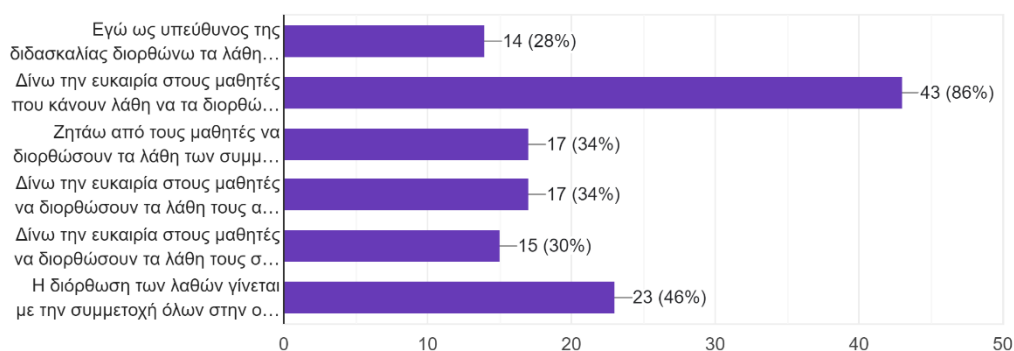
Γράφημα 8: Ερώτηση 8 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών.

Η ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο να διερευνήσει τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία διόρθωσης των γλωσσικών λαθών, καθώς και το είδος των τεχνικών που επιλέγονται από την εκπαιδευτική κοινότητα, όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε αυτήν (Γράφημα 9). Στη δεδομένη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Από τα δεδομένα που συλλέξαμε διαπιστώνουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (86%) επιλέγει να εμπλέξει τους μαθητές που κάνουν γλωσσικά λάθη στη διαδικασία διόρθωσης δίνοντας τους την ευκαιρία να τα διορθώσουν μόνοι τους. Η δεδομένη πρακτική θεωρείται πιο αποτελεσματική από την παροχή της σωστής απάντησης από τον εκπαιδευτικό (Corder, 1967:168), τεχνική την οποία επιλέγει και εφαρμόζει ένα ποσοστό της τάξης του 28%. Το 34% των ερωτηθέντων ζητά από τους μαθητές να διορθώσουν τα λάθη των συμμαθητών τους, ωστόσο αξίζει να σημειώσουμε ότι η χρήση της δεδομένης τεχνικής οφείλει να γίνεται με ιδιαίτερη

προσοχή, καθώς δύναται να επιφέρει επιπτώσεις στην ψυχολογία του μαθητή που παρήγαγε το λάθος αν χρησιμοποιηθεί λανθασμένα (Γιαννακούλης, 1992:76). Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι ένα ποσοστό εκπαιδευτικών επιλέγει και εφαρμόζει τη διόρθωση στην ολομέλεια της τάξης (46%), τη διόρθωση ανά ζεύγη (34%), καθώς και την ομαδική διόρθωση (30%) που προάγει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 9).

9. Πόσο συχνά συμμετέχουν οι μαθητές στη διόρθωση των γλωσσικών λαθών; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

50 απαντήσεις



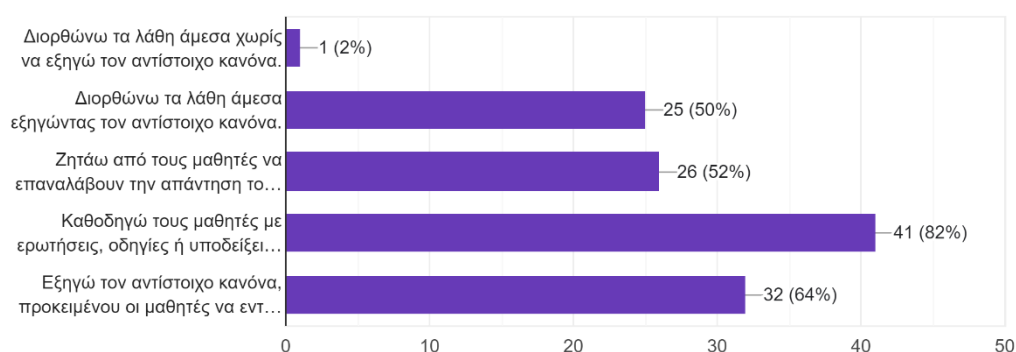
Γράφημα 9: Ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου ολοκληρώνεται με τις ερωτήσεις 10 και 11 μέσα από τις οποίες επιδιώξαμε να καταγράψουμε τις τεχνικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν κατά τη διόρθωση των λαθών που προκύπτουν στον προφορικό (Γράφημα 10) και στον γραπτό λόγο (Γράφημα 11) των μαθητών αντίστοιχα. Και στις δύο ερωτήσεις οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις, γεγονός που δικαιολογεί τα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι δοθείσες επιλογές. Όσον αφορά στον προφορικό λόγο η πλειοψηφία των διδασκόντων ενθαρρύνει τους μαθητές που υποπίπτουν σε λάθη να προβούν στη διόρθωση τους μέσα από τη χρήση διαφορετικών τεχνικών. Ειδικότερα, το 82% καθοδηγεί τους μαθητές με ερωτήσεις, προκειμένου οι τελευταίοι να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη τους, το 64% εξηγεί τον κανόνα και ζητά από τον μαθητή που παρήγαγε το λάθος να το εντοπίσει και να το διορθώσει, ενώ το 52% υποδηλώνει την ύπαρξη λάθους μέσω της επανάληψης της λανθασμένης απάντησης δίνοντας στον μαθητή μια ευκαιρία για νέα προσπάθεια. Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν

να διορθώσουν οι ίδιοι το λάθος εξηγώντας τον αντίστοιχο κανόνα (50%). Η επιλογή της δεδομένης τεχνικής, μπορεί να παραπέμπει στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ωστόσο όπως σημειώσαμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας μπορεί να αξιοποιηθεί, όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει την αδυναμία του μαθητή να προβεί σε αυτοδιόρθωση (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008). Όσον αφορά τη διόρθωση των λαθών που αφορούν τη γραπτή παραγωγή το 80% δήλωσε ότι καθοδηγεί τους μαθητές με ερωτήσεις, οδηγίες και υποδείξεις, ώστε οι τελευταίοι να βρουν και να διορθώσουν τα λάθη τους, ενώ το 38% ομαδοποιεί τα λάθη και αφιερώνει τη διόρθωση τους σε ξεχωριστό ωριαίο μάθημα. Η ομαδοποίηση των λαθών και η διόρθωση σε ξεχωριστό μάθημα κρίνεται πιο αποτελεσματική δεδομένου ότι οι μαθητές σπάνια παρατηρούν και προβληματίζονται για τα λάθη που παρουσιάζει η γραπτή παραγωγή τους (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008). Τέλος, ένα 10% δήλωσε ότι παρέχει χρόνο στους μαθητές, προκειμένου να εντοπίσουν τα λάθη τους και να τα διορθώσουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι συνειδητά δε συμπεριλάβαμε την τεχνική διόρθωση της γραπτή παραγωγής από τον εκπαιδευτικό στις δοθείσες επιλογές, δεδομένου ότι αποτελεί την πλέον διαδεδομένη τεχνική διόρθωσης, την οποία θέτουν σε εφαρμογή καθημερινά όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανεξαιρέτως.

10. Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές ακολουθείτε κατά τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

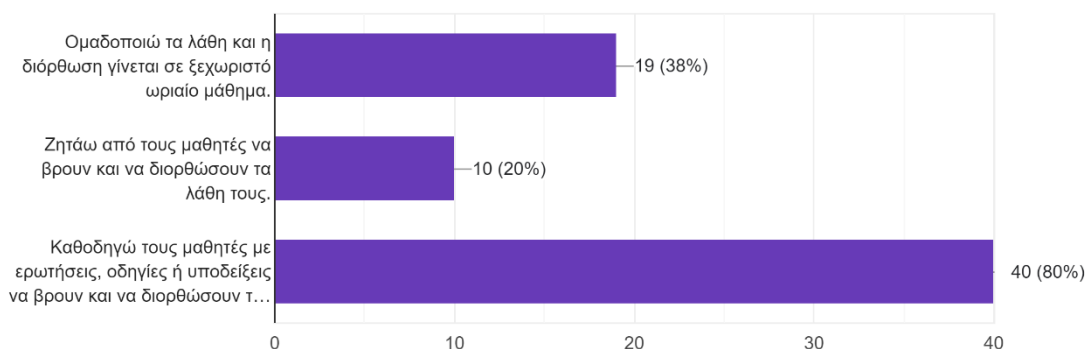
50 απαντήσεις



Γράφημα 10: Ερώτηση 10 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

11. Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές εφαρμόζετε κατά τη διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

50 απαντήσεις



Γράφημα 11: Ερώτηση 11 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Τα ποσοστά που καταγράφηκαν στις τρεις τελευταίες ερωτήσεις (9, 10 και 11) επιβεβαιώνουν ότι οι συμμετέχοντες επέλεξαν περισσότερες από μια απαντήσεις κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το γεγονός αυτό είναι εξαιρετικά ενθαρρυντικό, καθώς αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί εναλλάσσουν τις τεχνικές παρέμβασης που εφαρμόζουν κατά τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών προσαρμόζοντας την παρεχόμενη διόρθωση στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών τους. Άλλωστε η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής διόρθωσης συνιστά ένα από τα στάδια που πρέπει να περιλαμβάνει η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι αποτελεσματική σύμφωνα με τον Allwright (1975:104).

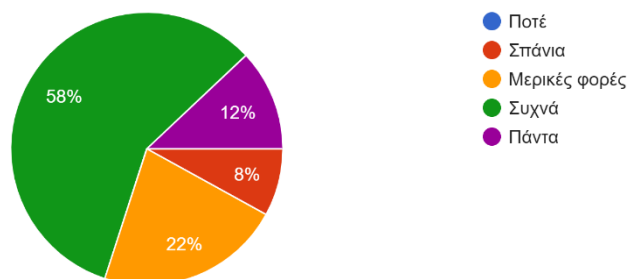
Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών ολοκληρώνεται με την τέταρτη και τελευταία ενότητα που έφερε τον τίτλο «Πρακτικές ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών κατά τη διδακτική διαδικασία». Την ενότητα αποτελούσαν τέσσερις υποχρεωτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου μέσω των οποίων θέλαμε να εξετάσουμε τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις μεθόδους ανάλυσης και αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Συγκεκριμένα, στη δωδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε ποιο βαθμό αναλύουν τα λάθη των μαθητών τους ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά και την αιτία που τα προκάλεσε πριν προβούν στη διόρθωση τους (Γράφημα 12). Η κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών, όπως και η αναζήτηση και ερμηνεία των αιτιών που προάγουν την εμφάνιση τους, μπορούν να

αποτελέσουν σημαντικό αρωγό στην προσπάθεια αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους (Μήτσης, 2004:178). Αυτός είναι και ο λόγος που καθιστά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δεδομένο ερώτημα εξαιρετικά ενδιαφέρουσες. Ειδικότερα, το 58% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά επιδίδεται στη διαδικασία ανάλυσης των γλωσσικών λαθών που παράγει η μαθητική κοινότητα πριν επιλέξει την κατάλληλη τεχνική διόρθωσης που πρέπει να εφαρμόσει για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό (22%) συγκέντρωσε η απάντηση «μερικές φορές», ενώ τρίτη σε ποσοστό (12%) ήρθε η απάντηση «πάντα». Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (8%) δήλωσε ότι σπάνια προβαίνει στη διαδικασία ανάλυσης των γλωσσικών λαθών. Από τις απαντήσεις που συλλέξαμε διαπιστώνουμε ότι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών συγκεντρώνει υψηλές πιθανότητες αποτελεσματικής αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών, δεδομένου ότι προβαίνει σε μεγάλο ποσοστό στη διαδικασία ανάλυσης τους.

12. Πόσο συχνά αναλύετε τα λάθη των μαθητών ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά και την αιτία που τα προκάλεσε πριν προβείτε στη διόρθωση τους;

50 απαντήσεις



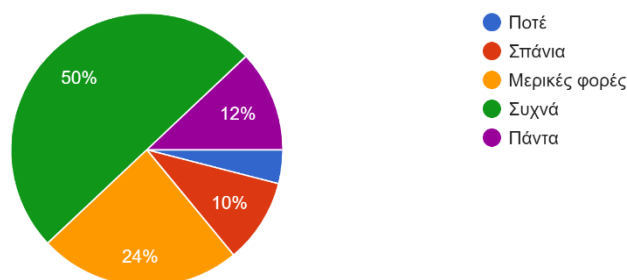
Γράφημα 12: Ερώτηση 12 ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών

Σε άμεση συσχέτιση με τη δωδέκατη ερώτηση, της οποίας τα αποτελέσματα μόλις παρουσιάσαμε, βρίσκεται η δέκατη τρίτη ερώτηση (Γράφημα 13) του ερωτηματολογίου. Στη δεδομένη ερώτηση ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να μας απαντήσουν σε ποιο βαθμό ζητούν από τους μαθητές που κάνουν ένα γλωσσικό λάθος να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου μέσα από την παρουσίαση της συλλογιστικής πορείας των μαθητών τους να αναλύσουν και να

κατανοήσουν το λάθος που έγινε. Οι 25 από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (50%) δήλωσαν ότι κάνουν συχνή χρήση της δεδομένης τεχνικής, 12 (24%) δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν μερικές φορές, 6 (12%) πάντα, 5 (10%) σπάνια, ενώ μόλις 2 εκπαιδευτικοί (4%) δήλωσαν ότι δε χρησιμοποιούν ποτέ την εν λόγω τεχνική. Η ανάλυση της συλλογιστικής πορείας πέρα από το γεγονός ότι παρέχει χρήσιμες πληροφορίες που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον διδάσκοντα, αποτελεί μια μεταγνωστική διαδικασία που καλλιεργεί εσωτερικά κίνητρα για μάθηση (Σφυρόερα, 2007:40). Συνεπώς, η χρήση της μπορεί να αποβεί εξαιρετικά ευεργετική και για τις δύο πλευρές του μαθησιακού δίπολου, γεγονός που όπως φαίνεται τυγχάνει αναγνώρισης από μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

13. Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές να σας αναλύσουν τη συλλογιστική τους πορεία όταν διαπράττουν ένα λάθος;

50 απαντήσεις



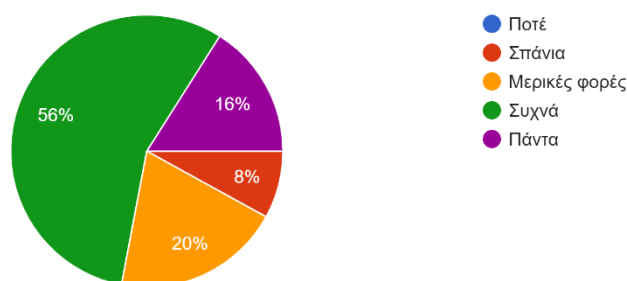
Γράφημα 13: Ερώτηση 13 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με τις ερωτήσεις 14 (Γράφημα 14) και 15 (Γράφημα 15) στις οποίες ζητήθηκε από τους διδάσκοντες να απαντήσουν πόσο συχνά προβαίνουν στη δημιουργική αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών και πόσο χρήσιμη τη θεωρούν στα πλαίσια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Σύμφωνα με τις δοθείσες απαντήσεις το 56% των ερωτηθέντων προβαίνει συχνά στην αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών που προκύπτουν εντός της σχολικής αίθουσας, το 20% μερικές φορές, το 16% πάντα, ενώ μόλις το 8% απάντησε ότι σε σπάνιες περιπτώσεις αξιοποιεί τα λάθη των μαθητών που προκύπτουν κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε τη χρησιμότητα που αποδίδεται από την εκπαιδευτική κοινότητα στη δημιουργική αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών, διακρίνουμε ότι το 64% τη θεωρεί πολύ χρήσιμη, το 32% απόλυτα χρήσιμη, ενώ μόλις το 4% αποδίδει

μέτριο βαθμό χρησιμότητας. Τα αποτελέσματα που συλλέξαμε από τις δύο τελευταίες ερωτήσεις θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αντικρουόμενα, καθώς, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη χρησιμότητα της δημιουργικής αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών, δεν επιδίδεται με την ίδια συχνότητα στην αξιοποίησή τους. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως οφείλεται στην έλλειψη χρόνου που δικαιολογείται από τον όγκο της ύλης που καλούνται να καλύψουν οι εκπαιδευτικοί εντός του σχολικού έτους ή ακόμα και την έλλειψη των αντίστοιχων γνώσεων. Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για ένα πεδίο, το οποίο επιδέχεται βελτίωσης.

14. Πόσο συχνά προβαίνετε στη δημιουργική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους κατά τη διδασκαλία σας;

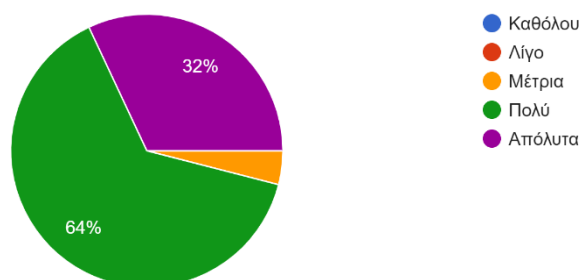
50 απαντήσεις



Γράφημα 14: Ερώτηση 14 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

15. Πόσο χρήσιμη θεωρείτε τη δημιουργική αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας;

50 απαντήσεις



Γράφημα 15: Ερώτηση 15 ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

4.6.2. Αποτελέσματα έρευνας σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τη συλλογή δεδομένων από τη μαθητική κοινότητα περιλάμβανε συνολικά τρεις ενότητες, οι οποίες ήταν κοινές με τις τρεις πρώτες ενότητες του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πολλές από τις ερωτήσεις που περιλάμβαναν τα δύο ερωτηματολόγια ήταν κοινές, με τη μόνη διαφορά ότι χρειάστηκε να γίνει μια αναπροσαρμογή τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό και λεξιλογικό επίπεδο των νεαρών συμμετεχόντων.

Ειδικότερα, η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε μαθητές της Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού, έφερε τον τίτλο «Δημογραφικά στοιχεία» και περιλάμβανε συνολικά τρεις υποχρεωτικές ερωτήσεις που στόχευαν στη συλλογή δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Από τα δεδομένα που συλλέξαμε διαπιστώσαμε ότι από τους 50 συνολικά συμμετέχοντες, τα 27 (54%) ήταν κορίτσια και τα 23 (46%) αγόρια, εκ των οποίων μάλιστα οι 24 (48%) δήλωσαν ότι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 11 ετών, 13 (26%) στην ηλικιακή ομάδα των 10 ετών και 12 (24%) στην ηλικιακή ομάδα των 9 ετών, ενώ 1 (2%) μόνο μαθητής δήλωσε ότι έχει συμπληρώσει το δωδέκατο έτος της ηλικίας του. Τέλος, στη δεδομένη ενότητα ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν την τάξη στην οποία φοιτούν. Διαπιστώσαμε ότι από τους ερωτηθέντες μαθητές οι 20 (40%) φοιτούν στη Δ' τάξη, οι 11(22%) στην Ε' τάξη και οι 19 (38%) στη Στ' τάξη του Δημοτικού σχολείου.

		ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1. ΦΥΛΟ	Αγόρι	23	46%
	Κορίτσι	27	54%
2. ΗΛΙΚΙΑ	9 ετών	12	24%
	10 ετών	13	26%
	11 ετών	24	48%
	12 ετών	1	2%

3. ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	Δ' Δημοτικού	20	40%
	Ε' Δημοτικού	11	22%
	Στ' Δημοτικού	19	38%

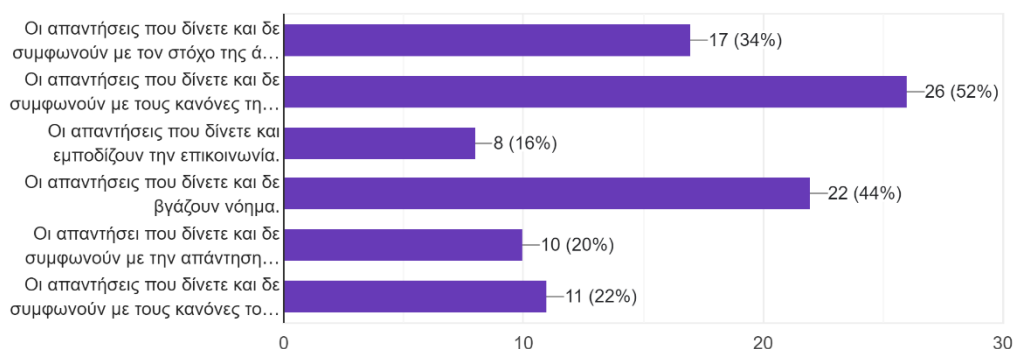
Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία ερωτηματολογίου μαθητών.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου έφερε τον τίτλο «Στάσεις απέναντι στα γλωσσικά λάθη, τα αίτια που τα προκαλούν και τη θέση τους στη μαθησιακή διαδικασία» και περιλάμβανε συνολικά πέντε κλειστού τύπου υποχρεωτικές ερωτήσεις που αποσκοπούσαν, όπως εύκολα μπορεί να κανείς να συμπεράνει από τον τίτλο της ενότητας, στη διερεύνηση του έκτου, έβδομου και όγδοου ερευνητικού ερωτήματος που αφορούσαν τις στάσεις της μαθητικής κοινότητας απέναντι στα γλωσσικά λάθη, τα αίτια που τα προκαλούν και τη θέση που καταλαμβάνουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην πρώτη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να μας απαντήσουν τι σκέφτονται, όταν ακούν τον όρο γλωσσικό λάθος. Στη δεδομένη ερώτηση οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις, εφόσον το επιθυμούσαν, γεγονός που δικαιολογεί το πλήθος των απαντήσεων που συγκεντρώνουν οι πιθανές επιλογές, καθώς και τα αντίστοιχα ποσοστά (Γράφημα 16). Από τα δεδομένα που συλλέξαμε διαπιστώνουμε ότι στη συνείδηση των νεαρών συμμετεχόντων τα γλωσσικά λάθη είναι συνυφασμένα κατά κύριο λόγο με τις απαντήσεις που αντιβαίνουν στους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού (52%), τους αποκλίνοντες δηλαδή τύπους από τη νόρμα (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:199) που διδάσκεται στο σχολείο, τις απαντήσεις που δεν εξάγουν νόημα (44%), ωστόσο δεν εμποδίζουν την επικοινωνία (Burt, 1975:56-57) και εκείνες που δε συμφωνούν με τον στόχο της άσκησης (34%). Όλες οι δοθείσες επιλογές συγκέντρωσαν ένα ποσοστό, όπως φαίνεται και από το γράφημα που ακολουθεί και μάλιστα ένας σημαντικός αριθμός μαθητών επέλεξε περισσότερες από μια απαντήσεις, γεγονός που αποδεικνύει ότι η μαθητική κοινότητα αδυνατεί να ορίσει με ακρίβεια ποιες απαντήσεις συνιστούν εν τέλει γλωσσικά λάθη.

1. Όταν ακούτε τον όρο "γλωσσικό λάθος" τι σας έρχεται στο μυαλό; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

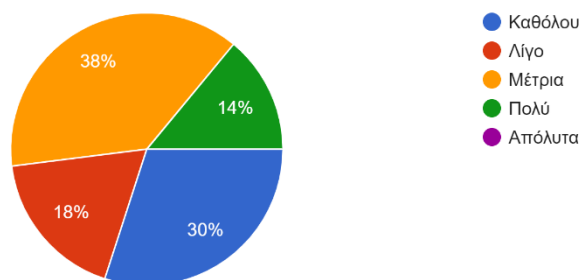
50 απαντήσεις



Γράφημα 16: Ερώτηση 1 του ερωτηματολογίου των μαθητών.

Στη δεύτερη ερώτηση οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι τα λάθη που παράγουν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στις διαπροσωπικές τους σχέσεις οδηγώντας σε αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων (Γράφημα 17). Από τις απαντήσεις που συλλέξαμε διαπιστώνουμε ότι το 38% των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι τα γλωσσικά λάθη μπορούν σε μέτριο βαθμό να επηρεάσουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές τους, ενώ το 30% δήλωσε ότι τα γλωσσικά λάθη δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση παράγοντα που δύναται να καθορίσει το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός του σχολικού πλαισίου. Τέλος, οι απαντήσεις «λίγο» και «πολύ» συγκέντρωσαν ποσοστά της τάξης του 18% και 14% αντίστοιχα. Ωστόσο, μέσα από μια πιο προσεκτική εξέταση των αποτελεσμάτων διαπιστώνουμε ότι οι επιλογές «πολύ» και «μέτρια» συγκέντρωσαν αθροιστικά το υψηλότερο ποσοστό και συγκεκριμένα 52% γεγονός που αποδεικνύει ότι στη συνείδηση της πλειονότητας των μαθητών, οι σχολικές επιδόσεις μπορούν να επιφέρουν επιπτώσεις στη συμπεριφορά τους οδηγώντας σε αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων. Η θέση αυτή βρίσκεται σε απόλυτη αντιστοιχία με το «Μοντέλο των Ακαδημαϊκών Ελλειμμάτων» (Ράλλη κ.α., 2017).

2. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι τα γλωσσικά λάθη μπορούν να προκαλέσουν τον αποκλεισμό σας από την ομάδα των συνομηλίκων;
50 απαντήσεις

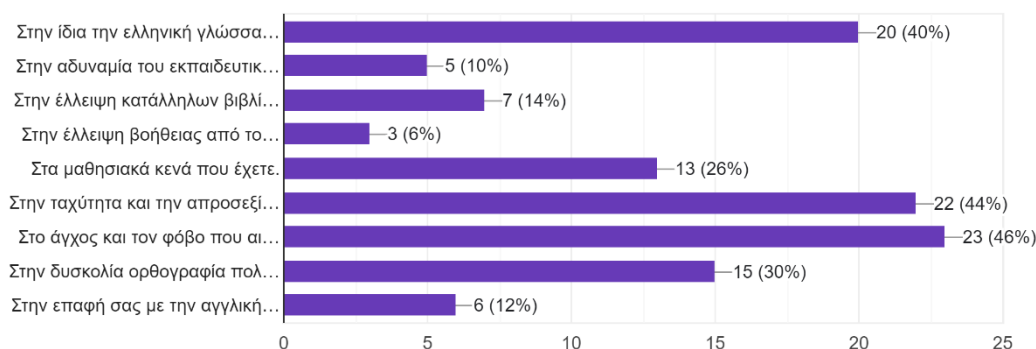


Γράφημα 17: Ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου των μαθητών.

Η τρίτη ερώτηση αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αιτιών που συντείνουν στην εμφάνιση των γλωσσικών λαθών σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των μαθητών. Οι τελευταίοι είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις, γεγονός που δικαιολογεί το πλήθος των απαντήσεων που συγκέντρωσαν οι δοθείσες αιτίες που καταγράφει η βιβλιογραφία, καθώς και τα αντίστοιχα ποσοστά (Γράφημα 18). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών όλες οι δοθείσες επιλογές συνιστούν παράγοντες που συντείνουν στην εμφάνιση των γλωσσικών λαθών. Ωστόσο, οι μαθητές αποδίδουν κατά κύριο λόγο τα γλωσσικά λάθη στο άγχος και τον φόβο (46%) που βιώνουν, όταν καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που τους υποβάλλονται από τον εκπαιδευτικό, στην ταχύτητα και την απροσεξία τους (44%), στο ίδιο το γλωσσικό σύστημα με τους ποικίλους κανόνες και τις εξαιρέσεις (40%), καθώς και στη δύσκολη ορθογραφία των λέξεων της ελληνικής γλώσσας (30%). Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων αποδίδει την εμφάνιση γλωσσικών λαθών στα μαθησιακά κενά (26%) που φέρουν από προηγούμενη φοίτηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι ψυχοσυναισθηματικοί λοιπόν παράγοντες, το ίδιο το γλωσσικό σύστημα και η ανεπαρκής φοίτηση που επιτείνει τα κενά στη μάθηση, συνιστούν τις κύριες αιτίες στις οποίες οι μαθητές αποδίδουν την εμφάνιση των γλωσσικών λαθών.

3. Που πιστεύετε ότι οφείλονται τα γλωσσικά λάθη που κάνετε; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

50 απαντήσεις



Γράφημα 18: Ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου των μαθητών.

Στην τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου επιδιώξαμε να εξετάσουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που προκαλεί στους μαθητές η επιτέλεση ενός γλωσσικού λάθους (Γράφημα 19). Από τους συνολικά 50 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα οι 26 (52%) δήλωσαν ότι η επιτέλεση ενός γλωσσικού λάθους τους γεννάει αρνητικά συναισθήματα και ειδικότερα απογοήτευση, καθώς αποδεικνύει ότι δεν έχουν κατανοήσει το υπό εξέταση γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο, ενώ 24 (48%) μαθητές υποστήριζαν ότι αισθάνονται ανακούφιση, γιατί τα λάθη αποτελούν αφορμή για εκ νέου διδασκαλία του φαινομένου που δεν έχουν κατανοήσει και επίλυση αποριών. Οι δοθείσες απαντήσεις αποδεικνύουν μια πόλωση της μαθητικής κοινότητας, η οποία πιθανότατα πηγάζει από τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα λάθη τους. Ο τρόπος αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών μπορεί να λάβει τη μορφή της θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης επιδρώντας άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά στον ψυχισμό των μαθητών (Ράπτη, 2002:89).

4. Όταν κάνετε ένα γλωσσικό λάθος:

50 απαντήσεις



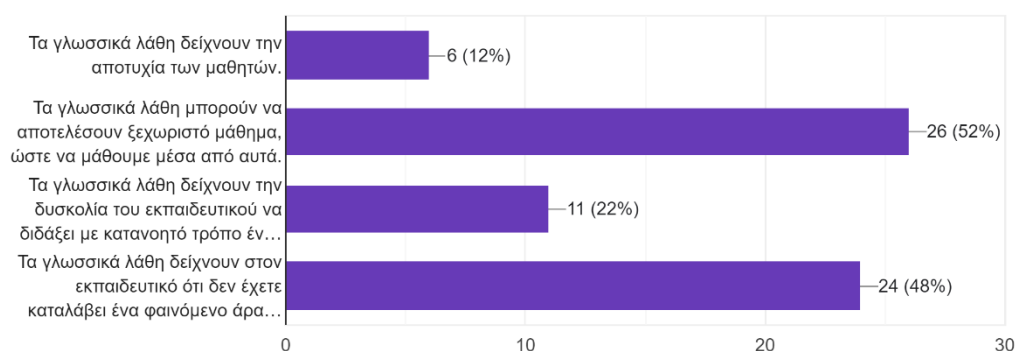
Γράφημα 19: Ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου των μαθητών.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου ολοκληρώνεται με την πέμπτη ερώτηση μέσω της οποίας θελήσαμε να διερευνήσουμε τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη θέση που καταλαμβάνουν τα γλωσσικά λάθη στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Και σε αυτήν την ερώτηση οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις, εφόσον το έκριναν απαραίτητο γεγονός που δικαιολογεί το πλήθος των απαντήσεων που συγκέντρωσαν οι δοθείσες επιλογές, καθώς και τα αντίστοιχα ποσοστά (Γράφημα 20). Βάσει των αποτελεσμάτων διαπιστώσαμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό της μαθητικής κοινότητας εκλαμβάνει τα γλωσσικά λάθη με θετικό πρόσημο δηλώνοντας σε ποσοστό 52% ότι μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας σε ξεχωριστό μάθημα από το οποίο μάλιστα δύναται να αποκομίσουν χρήσιμες γνώσεις, ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό της τάξης του 48% αναγνωρίζει το γεγονός ότι παρέχουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με τις κατακτηθείσες και μη γνώσεις υποδεικνύοντας τι χρήζει περαιτέρω διδασκαλίας. Ένα μικρό σύνολο μαθητών και συγκεκριμένα το 12% υποστηρίζει ότι τα λάθη απηχούν την αποτυχία τους στο γλωσσικό μάθημα, θέση που βρίσκεται σε συμφωνία με τον τρόπο θεώρησης του λάθους στα πλαίσια της παραδοσιακής παιδαγωγικής και αντικατοπτρίζει τον αυστηρό τρόπο με τον οποίο εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται τα λάθη από μερίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ράπτη, 2002:65-67). Τέλος, 11 μαθητές (22%) θεωρούν ότι τα γλωσσικά λάθη απηχούν τη δυσκολία του εκπαιδευτικού να διδάξει με κατανοητό τρόπο ένα γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο, τη στιγμή που σε προηγούμενη ερώτηση (ερώτηση 3) μόνο 5 μαθητές (10%) στήριξαν τη δεδομένη άποψη. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό το γεγονός

ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνωρίζει ότι τα γλωσσικά λάθη παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό και αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης για τους ίδιους (Corder, 1967:167).

5. Ποια είναι η γνώμη σας για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

50 απαντήσεις



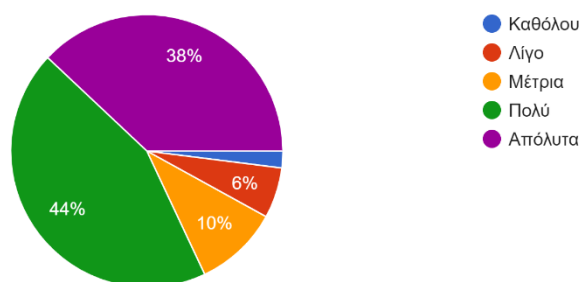
Γράφημα 20: Ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου των μαθητών.

Η τρίτη και τελευταία ενότητα έφερε τον τίτλο «Πρακτικές διόρθωσης των γλωσσικών λαθών» και είχε ως στόχο την εξέταση των τριών τελευταίων ερευνητικών ερωτημάτων που είχαμε θέσει στην αρχή της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα, επιδιώξαμε να εξετάσουμε τις στάσεις των μαθητών σχετικά με την αναγκαιότητα διόρθωσης των γλωσσικών λαθών στα οποία υποπίπτουν, τη συχνότητα και το είδος της διόρθωσης που λαμβάνουν στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και τα είδη των πρακτικών διόρθωσης που οι ίδιοι προτιμούν να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς. Η ενότητα αποτελούνταν από έξι υποχρεωτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Στην έκτη και έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου θελήσαμε να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό οι μαθητές κρίνουν αναγκαία τη διόρθωση των λαθών στα οποία υποπίπτουν (Γράφημα 21) και πότε προτιμούν να λαμβάνει χώρα η παρέμβαση του εκπαιδευτικού που αποσκοπεί στη διόρθωση των λαθών τους (Γράφημα 22). Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα το μεγαλύτερο ποσοστό συνέλεξαν οι απαντήσεις «πολύ» (44%) και «απόλυτα» (38%) επιβεβαιώνοντας το γεγονός ότι οι μαθητές επιθυμούν να λαμβάνουν διόρθωση για τα λάθη που παρουσιάζει τόσο η γραπτή όσο και η προφορική παραγωγή τους, καθώς είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι

η διόρθωση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των επιδόσεων τους (Hendrickson, 1978:396). Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό μαθητών κρίνει μέτρια (10%), λίγο (6%) ή ακόμα και καθόλου (2%) σημαντική τη διόρθωση των λαθών τους. Οι απαντήσεις αυτές πιθανότατα απηχούν αρνητικές εμπειρίες των μαθητών από διδάσκοντες που έχουν εκπαιδευτεί να διορθώνουν σχολαστικά όλα τα λάθη των μαθητών τους καλλιεργώντας τους αρνητικά συναισθήματα, τη στιγμή που έχει αποδειχθεί ότι η επιλεκτική διόρθωση είναι πιο αποτελεσματική και ευχάριστη (Burt, 1975:61-62). Ωστόσο, όταν οι μαθητές ερωτήθηκαν πότε προτιμούν να διορθώνονται τα λάθη στα οποία υποπίπτουν, η απάντηση ήταν σχεδόν ομόφωνη. Ειδικότερα, το 84% των μαθητών δήλωσε ότι προτιμάει την ετεροχρονισμένη διόρθωση, καθώς δε διακόπτει τον ειρμό της σκέψης τους.

6. Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να διορθώνει ο εκπαιδευτικός τα γλωσσικά λάθη που κάνετε;
50 απαντήσεις



Γράφημα 21: Ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου των μαθητών.

7. Πότε προτιμάτε να διορθώνει ο εκπαιδευτικός τα γλωσσικά λάθη που κάνετε;
50 απαντήσεις

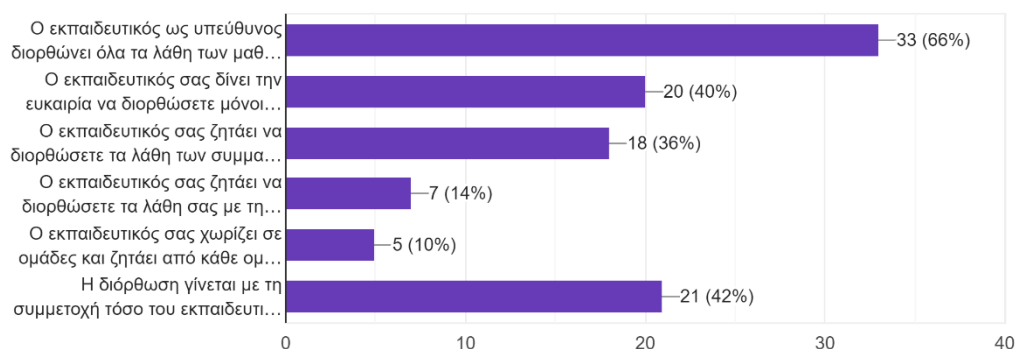


Γράφημα 22: Ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου των μαθητών.

Στην όγδοη ερώτηση θελήσαμε να εξετάσουμε το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία διόρθωσης των λαθών που παράγονται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Για τον λόγο αυτό ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν τις τεχνικές που βάσει της εμπειρίας τους εφαρμόζονται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς (Γράφημα 23). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ποσοστά που συγκεντρώσαμε δικαιολογούνται από το γεγονός ότι δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις, εφόσον το έκριναν απαραίτητο. Βάσει των απαντήσεων που συλλέξαμε καθίσταται εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιδίδονται πολύ συχνά στη διόρθωση των γλωσσικών λαθών που παράγουν οι μαθητές τους (66%), ενώ ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών εμπλέκει το σύνολο της τάξης στη διαδικασία διόρθωσης (42%), παροτρύνει τους μαθητές να προβούν σε αυτοδιόρθωση (40%) ή μεταθέτει τη διόρθωση των λαθών σε άλλον μαθητή ή μαθητές (36%). Η ομαδική (10%) ή ανά ζεύγη διόρθωση (14%) αποτελούν τις δύο τεχνικές που συγκέντρωσαν τα μικρότερα ποσοστά αποδεικνύοντας ότι η εφαρμογή τους περιορίζεται στο ελάχιστο πιθανότατα λόγω έλλειψης χρόνου. Σε κάθε περίπτωση η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία διόρθωσης των γλωσσικών λαθών είναι αξιοσημείωτη, ενώ το γεγονός ότι πολλοί μαθητές επέλεξαν περισσότερες από μια απαντήσεις, όπως φαίνεται από τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι δοθείσες επιλογές, αποδεικνύει ότι οι διδάσκοντες εναλλάσσουν τις τεχνικές προσαρμόζοντας τη διόρθωση στις ανάγκες των μαθητών.

8. Πόσο συχνά συμμετέχετε στη διόρθωση των γλωσσικών λαθών που κάνετε; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

50 απαντήσεις

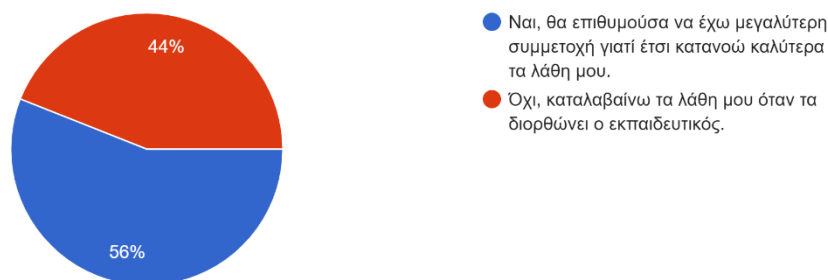


Γράφημα 23: Ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου των μαθητών.

Σε άμεση συσχέτιση με την όγδοη ερώτηση, της οποίας τα αποτελέσματα μόλις παρουσιάσαμε βρίσκεται η ένατη ερώτηση στην οποία ρωτήσαμε τους μαθητές, αν θα επιθυμούσαν να έχουν περισσότερη συμμετοχή στη διαδικασία διόρθωσης των λαθών που παρουσιάζει η γραπτή και προφορική παραγωγή τους. (Γράφημα 24). Το 56% των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσε ότι θα επιθυμούσε να έχει μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής στη διαδικασία διόρθωση, με το 44% να δηλώνει ικανοποιημένο από τη διόρθωση των λαθών που γίνεται από τον εκπαιδευτικό. Το γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών (22) δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη διόρθωση του εκπαιδευτικού έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη βιβλιογραφία που σημειώνει ότι η ανακάλυψη της σωστής απάντησης κρίνεται πιο διδακτική από την παροχή της σωστής απάντησης από τον εκπαιδευτικό (Corder, 1967:168).

9. Θα επιθυμούσατε να έχετε περισσότερη συμμετοχή κατά τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών που κάνετε;

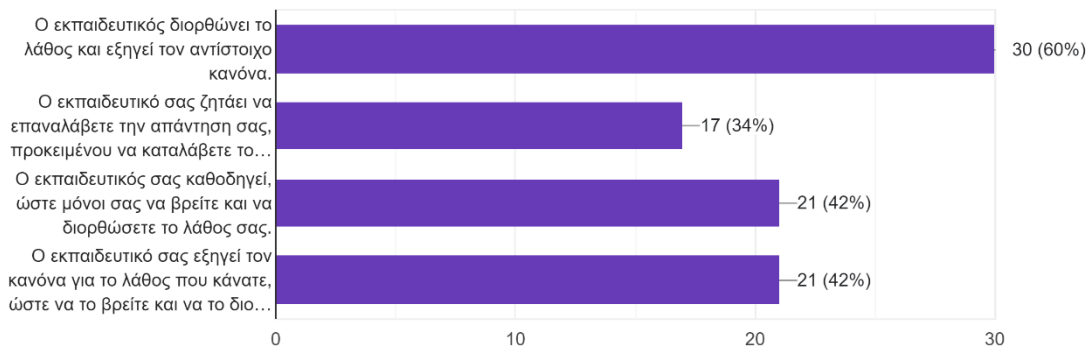
50 απαντήσεις



Γράφημα 24: Ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου των μαθητών

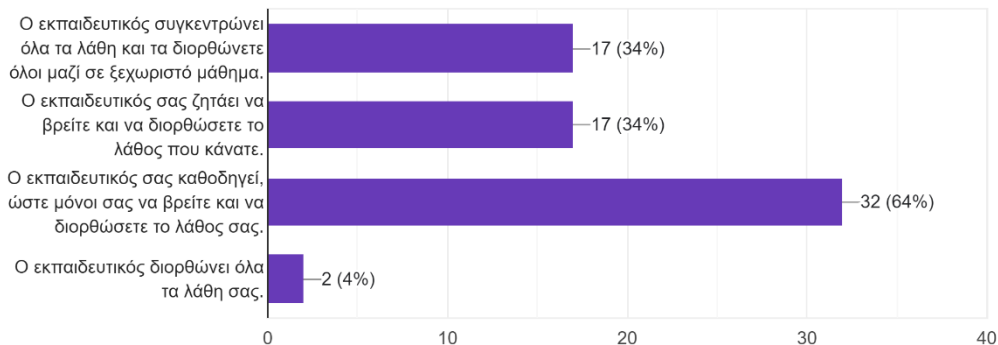
Το ερωτηματολόγιο των μαθητών ολοκληρώνεται με την δέκατη και εντέκατη ερώτηση που είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις τεχνικές που θεωρούνται πιο αποτελεσματικές από τη μαθητική κοινότητα για τη διόρθωση των λαθών που παρουσιάζει η προφορική (Γράφημα 25) και η γραπτή (Γράφημα 26) παραγωγή τους αντίστοιχα. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα για ακόμα μια φορά να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις, γεγονός που δικαιολογεί τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι δοθείσες επιλογές. Πιο αναλυτικά, το 60% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι θεωρούν τη διόρθωση από τον εκπαιδευτικό που συνοδεύεται από την εξήγηση του αντίστοιχου κανόνα ως την πιο αποτελεσματική μέθοδο διόρθωσης των γλωσσικών λαθών που αφορούν τη λεκτική παραγωγή τους, θέση που βρίσκεται σε απόλυτη αντιστοιχία με τα αποτελέσματα της προηγούμενης ερώτησης (ερώτηση 9). Ωστόσο, μεγάλη αποτελεσματικότητα αποδίδουν επίσης στην αυτοδιόρθωση που επιτυγχάνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (42%), την εξήγηση του αντίστοιχου κανόνα (42%) και την επανάληψη της λανθασμένης απάντησης (34%) που υποδεικνύει την ύπαρξη λάθους παρέχοντας μια ευκαιρία για νέα προσπάθεια. Όσον αφορά τη διόρθωση των λαθών που παρουσιάζει η γραπτή παραγωγή τους, το 64% των ερωτηθέντων μαθητών αποδίδει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην αυτοδιόρθωση που συντελείται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Η ατομική διόρθωση της γραπτής παραγωγής χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και η ομαδική διόρθωση των λαθών που λαμβάνει χώρα σε ξεχωριστό ωριαίο μάθημα κατέλαβαν τη δεύτερη θέση στην προτίμηση των μαθητών συγκεντρώνοντας το ίδιο ποσοστό της τάξης του 34%. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόλις 2 μαθητές (4%) κρίνουν αποτελεσματική τη διόρθωση της γραπτής παραγωγής από τον εκπαιδευτικό. Καθίσταται λοιπόν εμφανές ότι η παροχή της σωστής απάντησης από τον εκπαιδευτικό θεωρείται αποτελεσματική και είναι επιθυμητή για τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο, ωστόσο η εν λόγω τεχνική δε θεωρείται αποτελεσματική για τη διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο. Η επιλογή αυτή αποτελεί μια παραδοχή από την πλευρά των μαθητών που αποδεικνύει ότι οι τελευταίοι σπάνια παρατηρούν τα λάθη στα γραπτά που τους επιστρέφονται διορθωμένα από τον εκπαιδευτικό (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008). Το γεγονός αυτό έχει ως απόρροια την προτίμηση εναλλακτικών τρόπων διόρθωσης της γραπτής παραγωγής που προϋποθέτουν την άμεση εμπλοκή τους.

10. Βάσει της εμπειρίας σας, ποιους τρόπους θεωρείτε πιο αποτελεσματικούς για τη διόρθωση των λαθών που κάνετε στον προφορικό λόγο; (Μπ...α επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)
50 απαντήσεις



Γράφημα 25: Ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου των μαθητών.

11. Βάσει της εμπειρίας σας, ποιους τρόπους θεωρείτε πιο αποτελεσματικούς για τη διόρθωση των λαθών που κάνετε στον γραπτό λόγο; (Μπορε...α επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)
50 απαντήσεις



Γράφημα 26: Ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου των μαθητών.

4.6.3. Συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων

Μετά την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων που πραγματοποιήθηκε στα δύο προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας μας, κρίνεται απαραίτητη η συγκριτική θεώρηση των δεδομένων που συλλέξαμε, προκειμένου να

διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι απόψεις που διατυπώθηκαν από την εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα πάνω σε βασικές όψεις του φαινομένου.

Τρία από τα σημεία που μας απασχόλησαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας και για τα οποία αναζητήσαμε απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτέλεσαν ο ορισμός του γλωσσικού λάθους και ειδικότερα ποια στοιχεία αποτελούν εν τέλει γλωσσικά λάθη, ο προσδιορισμός των παραγόντων στους οποίους αποδίδουν την εμφάνιση τους οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η θέση που καταλαμβάνουν στο πλαίσιο της σύγχρονης διδασκαλίας. Βάσει των αποτελεσμάτων που συλλέξαμε διαπιστώσαμε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα εκλαμβάνουν κατά κύριο λόγο ως γλωσσικά λάθη τα στοιχεία και τις εκφράσεις που δε συνάδουν με τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού, τους αποκλίνοντες δηλαδή τύπους από τη γλωσσική νόρμα που διδάσκεται εντός του σχολικού πλαισίου (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:199), καθώς και τα στοιχεία εκείνα που δεν εξάγουν νόημα, ωστόσο δε θέτουν σημαντικά εμπόδια στην επικοινωνία (Burt, 1975:56-57). Παρά τη σύγκλιση που παρατηρείται αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα απέδειξαν μέσα από τις απαντήσεις τους ότι αδυνατούν να αποδώσουν έναν μονοσήμαντο ορισμό στα γλωσσικά λάθη (Ράπτη, 2002:17).

Απόλυτη συμφωνία παρατηρήσαμε στις στάσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τη θέση που κατέχουν τα γλωσσικά λάθη στο πλαίσιο της σύγχρονης διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα υποστήριξε ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, το όποιο δύναται να αποτελέσει ένα ισχυρό μαθησιακό εργαλείο στα χέρια των μαθητών παρέχοντας ταυτόχρονα πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων (Corder, 1967:167). Οι δεδομένες απόψεις συνάδουν με την επικοινωνιακή προσέγγιση και αποδεικνύουν τη μεταστροφή που έχει συντελεστεί στον τρόπο θεώρησης του γλωσσικού λάθους, το οποίο στο παραδοσιακό και δομικό μοντέλο διδασκαλίας αντιμετωπιζόταν με επικριτικό τρόπο και επιδιωκόταν η άμεση διόρθωσή του προς αποφυγή παγίωσης στο γλωσσικό σύστημα των μαθητών (Amara, 2018:49).

Όσον αφορά τους παράγοντες στους οποίους αποδίδει το μαθησιακό δίπολο την εμφάνιση των γλωσσικών λαθών, διαπιστώσαμε μια μερική διάσταση απόψεων. Όλες

οι επιλογές που συμπεριλήφθηκαν στα δύο ερωτηματολόγια συντείνουν στην εμφάνιση των γλωσσικών λαθών σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, με τους εκπαιδευτικούς να επιρρίπτουν μεγαλύτερη ευθύνη για την εμφάνιση των γλωσσικών λαθών στο οικογενειακό περιβάλλον και ειδικότερα στον περιορισμένο αριθμό ερεθισμάτων που παρέχει στους μαθητές, σε ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες, όπως η ταχύτητα και η απροσεξία των τελευταίων, όταν καλούνται να δώσουν μια απάντηση και στην άγνοια της ετυμολογίας των λέξεων, καθώς και των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού. Από την πλευρά τους οι μαθητές αποδίδουν μεγαλύτερη υπαιτιότητα σε ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες, όπως το άγχος, ο φόβος, η ταχύτητα και η απροσεξία, καθώς και στις δυσκολίες του ίδιου του γλωσσικού συστήματος, επιρρίπτοντας τη μικρότερη ευθύνη στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ένα μερίδιο της ευθύνης στις διδακτικές τους ικανότητες και συγκεκριμένα στην ανεπάρκεια αυτών, άποψη την οποία δε συμμερίζεται εξίσου η μαθητική κοινότητα.

Ένα ακόμα σημαντικό κομμάτι που μας απασχόλησε στην έρευνα μας για το οποίο αναζητήσαμε απαντήσεις αφορούσε την ίδια τη διαδικασία διόρθωσης των γλωσσικών λαθών και ειδικότερα το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών σε αυτή, όπως και το βαθμό αποτελεσματικότητας που αποδίδουν οι μαθητές στις πρακτικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς. Τις θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία διόρθωσης των γλωσσικών λαθών, επιβεβαίωσαν μέσω των απαντήσεων τους οι τελευταίοι. Συγκεκριμένα, το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία δήλωσε ότι η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία διόρθωσης ενθαρρύνεται κυρίως μέσα από την εφαρμογή των τεχνικών της αυτοδιόρθωσης, της ομαδικής επεξεργασίας στην ολομέλεια της τάξης και της μετάθεσης της διόρθωσης σε άλλον μαθητή ή μαθητές. Τα σημεία στα οποία παρατηρήθηκε διχογνωμία αφορούσαν τη συχνότητα εφαρμογής της απευθείας διόρθωσης από τον εκπαιδευτικό, η οποία σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτό που δηλώθηκε από τους εκπαιδευτικούς και το βαθμό εφαρμογής της ομαδικής και ανά ζεύγη διόρθωσης, όπου παρατηρήθηκε το αντίθετο φαινόμενο.

Επιπλέον, ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ήταν το γεγονός ότι οι τεχνικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς για τη διόρθωση των λαθών που αφορούν την προφορική και γραπτή παραγωγή των μαθητών, αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα

αποτελεσματικές από τη μαθητική κοινότητα. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στον προφορικό λόγο οι τεχνικές που επιλέγονται είναι η αυτοδιόρθωση που συνοδεύεται από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, την εξήγηση του αντίστοιχου κανόνα ή την επανάληψη της λανθασμένης απάντησης που υποδεικνύει την ύπαρξη λάθους και η διόρθωση από τον διδάσκοντα με την παράλληλη εξήγηση του ισχύοντος κανόνα. Από την άλλη, στον γραπτό λόγο τείνουν να επιλέγονται η καθοδηγούμενη αυτοδιόρθωση και η ομαδοποίηση των λαθών που αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας σε ξεχωριστό ωριαίο μάθημα. Ένα σημείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε αποτελεί η αποτελεσματικότητα που αποδίδεται από τους μαθητές στην απευθείας διόρθωση των λαθών τους από τον διδάσκοντα, η οποία θεωρείται ως η πλέον αποτελεσματική μέθοδος παρέμβασης για τα προφορικά λάθη, ωστόσο η αποτελεσματικότητα της πρακτικής αυτής αμφισβητείται, όταν εφαρμόζεται για τη διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι οι μαθητές αποδίδουν ελάχιστη προσοχή στα διορθωμένα γραπτά που τους επιστρέφονται (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008), πράγμα που οφείλει να ληφθεί υπόψη από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η ανάλυση των απαντήσεων που συλλέξαμε από τις τρεις τελευταίες ερωτήσεις που μόλις παρουσιάσαμε μας οδήγησε σε ένα ακόμα εξαιρετικά σημαντικό εύρημα. Ειδικότερα, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τείνουν να εναλλάσσουν τις τεχνικές παρέμβασης που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση των λαθών που παράγουν οι μαθητές, γεγονός που τυγχάνει αναγνώρισης από τους τελευταίους και κρίνεται απολύτως θεμιτό. Επιπλέον, πρέπει να σημειώσουμε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές προτιμούν την ετεροχρονισμένη διόρθωση που δε διακόπτει τον ειρμό της σκέψης των ερωτηθέντων.

Τέλος, μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων των δύο ερωτηματολογίων παρατηρήσαμε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές υποστηρίζουν ότι τα γλωσσικά λάθη συντείνουν στην εμφάνιση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Τα δεδομένα ευρήματα συνάδουν με τα ευρήματα σχετικής έρευνας που διεξήχθη με σκοπό την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στον γραμματισμό και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή οι μαθητικές επιδόσεις επηρεάζουν τις κοινωνικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται εντός του σχολικού πλαισίου και αντίστροφα (Ράλλη κ.α., 2017).

5. Συμπεράσματα

Η ενδεδειγμένη εξέταση του γλωσσικού λάθους που έχει εγείρει πλήθος θέσεων και απασχολεί διαχρονικά την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα λόγω του πολυσχιδούς χαρακτήρα του, αποτέλεσε το υπό εξέταση αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, επιχειρήσαμε την ολόπλευρη εξέταση του φαινομένου, ενώ παράλληλα επιδιώξαμε να καταγράψουμε τις θέσεις των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία απέναντι σε βασικές όψεις του γλωσσικού λάθους.

Απαρχή της προσπάθειας διερεύνησης του γλωσσικού λάθους αποτέλεσε η εννοιολογική προσέγγιση του όρου. Διαπιστώσαμε ότι ορισμός του γλωσσικού λάθους ως απόκλιση από τη νόρμα (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:199) που παρουσιάζει συχνή αναφορά στη βιβλιογραφία, παραγνωρίζει την άποψη της γλωσσολογίας σχετικά με την ισοτιμία των γλωσσικών ποικιλιών (Κακριδή, 2000:161-162) και αδυνατεί να καταγράψει το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής που συντελείται διαρκώς (Νικηφορίδου, 2001:41), γεγονός που αποτρέπει την καθολική αποδοχή του και επιβεβαιώνει τη θέση περί αδυναμίας διατύπωσης ενός μονοσήμαντου ορισμού κοινά αποδεκτού (Ράπτη, 2002:17) από το σύνολο της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Κατά την εννοιολογική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους κρίναμε απαραίτητη την αποσαφήνιση και διάκριση των όρων *λάθος* και *σφάλμα*. Τονίσαμε τον συστηματικό χαρακτήρα του λάθους και αποδώσαμε την εμφάνιση του στο γλωσσικό σύστημα που κατέχουν οι μαθητές, το οποίο διαφέρει από αυτό που διδάσκεται εντός του σχολικού πλαισίου και το διακρίναμε από το σφάλμα που δεν έχει συστηματικό χαρακτήρα (Corder, 1967:166) και αποδίδεται στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008).

Στη συνέχεια, μας απασχόλησε η κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών που αφενός συντελεί στην περαιτέρω εξέταση του φαινομένου (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001:200) αφετέρου κρίνεται απαραίτητη δεδομένου ότι δύναται να συνδράμει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό (Γρίβα & Κωφού, 2020:305). Μέσα από την επισκόπηση του

υλικού διαπιστώσαμε την ύπαρξη πληθώρας διαφορετικών εισηγήσεων σχετικά με τον ενδεδειγμένο τρόπο κατηγοριοποίησης των γλωσσικών λαθών γεγονός που αποδώσαμε στην απουσία σαφών κριτηρίων ταξινόμησης.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό κεφάλαιο που μας απασχόλησε κατά την εκπόνηση της εργασίας μας, αφορούσε τον εντοπισμό, την καταγραφή και την εξέταση των παραγόντων που ευθύνονται για τα γλωσσικά λάθη στα οποία υποπίπτουν οι μαθητές. Για τις ανάγκες μάλιστα στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια συγκέντρωσης και κατηγοριοποίησης των παραγόντων που καταγράφει η βιβλιογραφία, προκειμένου να καταστεί πιο εύκολη η εξέταση τους. Πιο συγκεκριμένα, κατατάξαμε τους παράγοντες που συντείνουν στην εμφάνιση των γλωσσικών λαθών σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες (γλωσσικό σύστημα, βιολογικούς, ψυχοσυναισθηματικούς, διδακτικούς και κοινωνικούς) και επιδοθήκαμε στην επεξήγηση και ανάλυση τους.

Παρουσιάσαμε την αναθεώρηση στον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που είχε ως απόρροια την αναθεώρηση της θέσης που καταλαμβάνει το λάθος στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό, περιγράψαμε το παραδοσιακό και δομικό μοντέλο διδασκαλίας και τα αντιπαραβάλαμε με την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Διαπιστώσαμε ότι στο παραδοσιακό μοντέλο, το γλωσσικό λάθος απηχούσε την αποτυχία των μαθητών και χρησιμοποιούνταν ως εργαλείο βαθμολόγησης των επιδόσεων τους (Οικονόμου, 1984:91), ενώ στο δομικό μοντέλο, αντιμετωπιζόταν με επικριτικό τρόπο και απαιτούνταν η άμεση αντιμετώπιση του προς αποφυγή παγίωσης στο γλωσσικό σύστημα των μαθητών (Amara, 2018:49). Στον αντίποδα, διαπιστώσαμε ότι στην επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, το λάθος μετατρέπεται σε αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας (Γιαννακούλης, 1992:74).

Έχοντας αποτυπώσει τις εξελίξεις που συντελέστηκαν στον τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και στον τρόπο θεώρησης του γλωσσικού λάθους κρίναμε ιδιαίτερα σημαντική την περιγραφή της αλλαγής που σημειώθηκε στη θέση που κατέχει ο διδάσκοντας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο μέχρι πρότινος αποκλειστικός φορέας της γνώσης, την οποία μετέδιδε ακολουθώντας συγκεκριμένες πρακτικές που απευθύνονταν στο σύνολο της τάξης χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών (Χαραλαμπίδης, 1999 α), μετατρέπεται σε σχεδιαστή και συντονιστή της

μαθησιακής διαδικασίας, την οποία οργανώνει γύρω από τις ανάγκες των τελευταίων. (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007:25-33). Φροντίζει για την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης (Οικονόμου, 1984:93· Σφυρόερα, 2007:30) και λαμβάνει τη θέση του ως ισότιμο μέρος της ομάδας, του οποίου οι εκφερόμενες απόψεις έχουν την ίδια αξία με αυτές των μαθητών (Χαραλαμπίδης, 1999 α).

Μετά τον προσδιορισμό της θέσης που καταλαμβάνει το γλωσσικό λάθος στο πλαίσιο της σύγχρονης διδασκαλίας και την αποσαφήνιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, μας απασχόλησε ο τρόπος αντιμετώπισης του γλωσσικού λάθους. Ειδικότερα, καταγράψαμε τα στάδια που πρέπει να έχει η παρέμβαση του εκπαιδευτικού προκειμένου να είναι αποτελεσματική σύμφωνα με τον Allwright (1975:104) και παρουσιάσαμε τις τεχνικές που διαθέτουν στη φαρέτρα τους οι τελευταίοι, όταν επιθυμούν να υποδείξουν στους μαθητές ότι έχουν επιτελέσει κάποιο γλωσσικό λάθος. Μέσα από την επισκόπηση του υλικού διαπιστώσαμε την ύπαρξη πληθώρας τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα γλωσσικά λάθη που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ενώ αναδείξαμε την αξία της ετεροχρονισμένης και της επιλεκτικής διόρθωσης που περιορίζεται στη διόρθωση των λαθών που σχετίζονται με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας προάγοντας τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ του μαθησιακού δίπολου.

Το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας μας ολοκληρώθηκε με μια σύντομη μνεία στη σχέση μεταξύ του γλωσσικού λάθους και της γλωσσικής αλλαγής, η οποία αφορά όλες τις ομιλούμενες γλώσσες (Crystal, 2011:191· Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017:77· Νικηφορίδου, 2001:40· Νικηφορίδου, 2014:129) και είναι σταδιακή και αέναη (Aitchison, 2006:345· Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017:77· Νικηφορίδου, 2001:41· Νικηφορίδου, 2014:130).

Η αποτύπωση και εξέταση των στάσεων της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας αποτέλεσε τον σκοπό της παρούσας εργασίας. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού διεξήγαμε έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Αττικής με τη συνδρομή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε μετά την ολοκλήρωση της έρευνάς μας, πραγματοποιήθηκε στο δεύτερο κομμάτι της εργασίας μας. Μάλιστα επιχειρήσαμε μια

συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων, προκειμένου να διαπιστώσουμε τον βαθμό σύγκλισης ή απόκλισης στις διατυπωθείσες απόψεις του μαθησιακού δίπολου.

Από τα δεδομένα που συλλέξαμε διαπιστώσαμε ότι οι ερωτηθέντες αδυνατούν να αποδώσουν έναν ακριβή ορισμό στο γλωσσικό λάθος (Ράπτη, 2002:17), ενώ αναγνωρίζουν ότι το γλωσσικό λάθος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο συνιστά ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης στα χέρια των μαθητών τροφοδοτώντας παράλληλα τον εκπαιδευτικό με σημαντικές πληροφορίες (Corder, 1967:167). Επιπλέον, παρατηρήσαμε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αποδίδουν τα γλωσσικά λάθη σε όλους τους γνωστούς από τη βιβλιογραφία παράγοντες επιρρίπτοντας διαφορετικό βαθμό υπαιτιότητας σε κάθε παράγοντα.

Σύγκλιση των απόψεων παρατηρήθηκε και στον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία διόρθωσης των γλωσσικών λαθών. Οι απαντήσεις των νεαρών συμμετεχόντων επιβεβαίωσαν τις θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τεχνικές που εφαρμόζουν οι τελευταίοι, προκειμένου να εξασφαλίσουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών τους. Το μοναδικό σημείο που παρατηρήθηκε διάσταση απόψεων αφορούσε τη συχνότητα εφαρμογής της απευθείας διόρθωσης από τον εκπαιδευτικό, η οποία σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτό που δηλώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στο βαθμό εφαρμογής της ομαδικής και ανά ζεύγη διόρθωσης.

Το πιο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ο βαθμός αποτελεσματικότητας που αποδίδεται από τους μαθητές στις τεχνικές που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών. Ειδικότερα, παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές κρίνουν ιδιαίτερα αποτελεσματικές τις τεχνικές που επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα λάθη που παρουσιάζει τόσο η προφορική όσο και η γραπτή παραγωγή τους. Η μοναδική ένσταση που καταγράψαμε αφορούσε την αποτελεσματικότητα της απευθείας διόρθωσης από τον διδάσκοντα για τα λάθη στον γραπτό λόγο. Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές προτιμούν την ετεροχρονισμένη διόρθωση που επιτρέπει στους τελευταίους να ολοκληρώσουν τη σκέψη τους.

Τέλος, όσον αφορά τον βαθμό στον οποίο τα γλωσσικά λάθη συντείνουν σε φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού εντός του σχολικού πλαισίου, παρατηρήσαμε ότι

η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και μαθητών συσχετίζει την επιτέλεση των γλωσσικών λαθών με ζητήματα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Η έρευνα που διεξήγαμε με την πολύτιμη συνδρομή εκπαιδευτικών και μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ανέδειξε τις θέσεις μέρους της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας απέναντι στο γλωσσικό λάθος. Οι πληροφορίες που συλλέξαμε παρέχουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο τα εμπλεκόμενα μέρη στη μαθησιακή διαδικασία αντιλαμβάνονται τα γλωσσικά λάθη. Μάλιστα, η ορθή αξιολόγηση των ευρημάτων μας μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα στον χώρο της παιδαγωγικής συντελώντας στη βελτίωση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους. Ιδιαίτερα σημαντικό αρωγό σε αυτήν την προσπάθεια δύναται να αποτελέσουν τα πορίσματα του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς αναδεικνύουν τις τεχνικές που οι τελευταίοι προτιμούν να εφαρμόζονται για τη διόρθωση των λαθών που παρουσιάζει η γραπτή και προφορική παραγωγή τους, αλλά και τον προτιμώμενο χρόνο παρέμβασης του εκπαιδευτικού.

Εκτός από παιδαγωγικές προεκτάσεις η παρούσα εργασία δίνει το έναυσμα για περαιτέρω εξέταση ενός φαινομένου, ο πολύπλοκος και πολυσχιδής χαρακτήρας του οποίου αποδείχτηκε μέσω της ενδελεχούς εξέτασης που διεξήγαμε. Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των τεχνικών που κατατάχθηκαν στις πρώτες θέσεις προτίμησης των μαθητών, καθώς και ο περαιτέρω έλεγχος της επιρροής που ασκούν τα γλωσσικά λάθη επί των κοινωνικών συμπεριφορών θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα μελλοντικών ερευνών με στόχο να εμπλουτίσουν τις γνώσεις μας πάνω στα γλωσσικά λάθη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- 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; Αθήνα 1-2 Νοεμβρίου 2007 Θεσσαλονίκη 13-14 Δεκεμβρίου 2007* (σσ. 22-32). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ανακτήθηκε από: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf
- Βαμβούκα, Ι. (2008). Τα λάθη των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και η αντιμετώπιση τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. *Σκέψο* (1), 159-176. Ανακτήθηκε από: <https://skepsy.edu.gr/portfolio-item/%cf%84%ce%b5%cf%8d%cf%87%ce%bf%cf%82-1/>
- Γιαννακούλης, Ν. (1992). Το λάθος ως στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας – Με αναφορές στη διδασκαλία των αγγλικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (62), 72-77.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2020). Διόρθωση λαθών ή αυτοαξιολόγηση/αυτοδιόρθωση; Εναλλακτικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση του μαθητή. Στο Ν. Τσιτσανούδη – Μαλλίδη (Επιμ.) *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία* (σσ. 302- 340). Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοδωροπούλου, Μ., & Παπαναστασίου Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Α. – Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 199-202). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Θεοφανοπούλου – Κοντού, Δ. (1999). Η ανατομία του λάθους. Στο *Συνέδριο για την ελληνική γλώσσα: 1976 - 1996 Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας, Αθήνα 29 Νοεμβρίου – 1 Δεκεμβρίου 1996* (σσ. 253-259). Αθήνα: Τσιβερίωτης.

- Ιορδανίδου, Ι. (1988). Τα λάθη των μαθητών μια διαφορετική λογική αντιμετώπιση τους. *Γλώσσα* (16), 51-58. Ανακτήθηκε από: file:///C:/Users/stell/Downloads/issues_0165_1909_1_gr.pdf
- Ιορδανίδου, Α., & Σφυρόερα, Μ. (2007) *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Κλειδιά και αντικλειδιά* (2^η έκδ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/889/3/889.pdf>
- Κακριδή, Μ. (2000). Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής* 2 (1-2), 161-167. Ανακτήθηκε από: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_1/index.htm
- Καραντζόλα, Ε. (2001). Γλώσσα και τυποποίηση. Στο Α. – Φ. Χριστίδης (Επιμ. Σε συνεργασία με Μ. Θεοδοροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 84-88). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κασσωτάκης, Μ. & Βαμβούκα, Ι. (2007). Τα λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα σύγχρονων φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και η αντιμετώπιση τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Στο *Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης; Αθήνα 1-2 Νοεμβρίου 2007 Θεσσαλονίκη 13-14 Δεκεμβρίου 2007* (σσ. 3-12). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ανακτήθηκε από: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf
- Κατσούδα, Γ. & Τράπαλης, Γ. (2008). Το γλωσσικό λάθος από παιδαγωγική άποψη: παραδείγματα από το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. *Νέα Παιδεία* 128, 48-59.
- Μαγουλάς, Γ., & Μαγουλά, Ε. (2017). *Θέματα συγχρονικής και διαχρονικής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6509>
- Μαρμούτα, Β. (2022). *Τα λάθη στον λόγο των μαθητών: στάσεις και διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των γλωσσικών λαθών από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

- Ματσαγγούρα, Η. (1987). Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και υποδείξεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 6, 5-21. Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6586/6615>
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2020). Το γραμματικό σύστημα ως τυπική γνώση και ως μέσο δημιουργικής χρήσης της γλώσσας: Επιχειρώντας τη διάκριση μεταξύ γλωσσικού και επικοινωνιακού λάθους. Στο Ν. Τσιτσανούδη – Μαλλίδη (Επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία* (σσ. 239-279). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασλής, Ι.Ν. (1986). *Κοινωνική γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Νικηφορίδου, Κ. (2001). Γλωσσική αλλαγή. Στο Α. – Φ. Χριστίδης (Επιμ. Σε συνεργασία με Μ. Θεοδοροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 40-44). Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Νικηφορίδου, Κ. (2014). Γλωσσική αλλαγή. Στο *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα* (σσ. 129-134). Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Ευδόπουλος, Γ. (2004). Τι είναι τελικά τα γλωσσικά λάθη;. Στο *Μελέτες για την ελληνικής γλώσσα* 24 (σσ. 519-530). Θεσσαλονίκη.
- Ευδόπουλος, Γ. (2020). Μια διεισδυτική ματιά στα γλωσσικά λάθη. Στο Ν. Τσιτσανούδη – Μαλλίδη (Επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία* (σσ. 199-238). Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονομάκου, Μ. (2018). Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο* 11, 36-47. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/revmata/article/view/31181/239>

- Οικονόμου, Π. (1984). Η αντιμετώπιση του λάθους από τον καθηγητή των μαθηματικών. *Μαθηματική Επιθεώρηση* (27), 79-94. Ανακτήθηκε από: <http://www.hms.gr/apothema/?s=sa&i=4621>
- Ράλλη, Α., Ανταράκη, Ε., & Καραγιαννοπούλου, Η. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευσης*, 5 (1), 84-96
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης* (1^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σετάτος, Μ. (1991). Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπιση τους. *Φιλολόγος* (63), 17-39. Ανακτήθηκε από: <https://www.greek-language.gr/periodika/mags/filologos/1991/63/129194>
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Κλειδιά και αντικλειδιά* (2^η έκδ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3126/919.pdf>
- Τσοπάνογλου, Α.Γ. (1985). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση και το ιστορικό υιοθέτησης στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2001). Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας: Πρακτικά συνεδρίου Ρέθυμνο Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8 Οκτωβρίου 2000 - Τόμος Α'* (σσ. 443-450). Αθήνα: Ατραπός.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007). Η γλωσσικής φθορά και οι «μεγαλομανείς» γλώσσες. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (7^η έκδ., σσ. 45-52). Αθήνα: Πατάκης. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA221/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/10%20%CE%BC%CF%8D%CE%B8%CE%BF%CE%B9%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%20%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CE%B1.pdf>

- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1988). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Γλώσσα* (16), 5-28. Ανακτήθηκε από: <https://neapaideia-glossa.gr/issues/g16/>
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999α). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής* 1. Ανακτήθηκε από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/1.htm>
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999β). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Συνέδριο για την ελληνική γλώσσα: 1976 - 1996 Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας, Αθήνα 29 Νοεμβρίου – 1 Δεκεμβρίου 1996* (σσ. 395-401). Αθήνα: Τσιβεριώτης.
- Χριστίδης, Α.Φ. (1987). Πώς η θεμιτή διαφωνία έγινε αθέμιτη κινδυνολογία. *Φιλολόγος* (47), 35-42.
- Χριστίδης, Α.Φ. (2007). Η αρχαία και η νεότερη ελληνική γλώσσα: Η αυτονομία της δημοτικής. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (7^η έκδ., σσ. 35-44). Αθήνα: Πατάκης. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA221/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/10%20%CE%BC%CF%8D%CE%B8%CE%BF%CE%B9%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%20%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CE%B1.pdf>

Ξενόγλωσση ή μεταφρασμένη

- Aitchinson, J. (2006). *Γιατί αλλάζει η γλώσσα: Πρόοδος ή παρακμή;* (Ν. Βέργης, Μετφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Allwright, R. (1975). Problems in the study of language teacher's. Treatment of learner error. In M. K. Burt & H. C. Dulay (Eds.), *ON TESOL '75: New directions in second language learning* (pp. 96-109). Washington, DC: TESOL. Retrieved

from:https://www.academia.edu/53052763/On_TESOL_75_New_Directions_in_Second_Language_Learning_Teaching_and_Bilingual_Education_Selected_Papers_from_the_Annual_TESOL_Convention_9th_Los_Angeles_CA_March_4_9_1975

- Amara, N. (2018). Correcting students' errors: Theory and practice. *Current Educational Research* 1(5), 45-57. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Naimi-Amara/publication/331013759_Correcting_Students'_Errors_Theory_and_Practice/links/5d2a200a92851cf44081eaaf/Correcting-Students-Errors-Theory-and-Practice.pdf
- Burt, M.K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly* 9(1), 53-63. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/3586012>
- Cohen, A.D. (1975). Error correction and the training of language teachers. *The Modern Language Journal* 59(8), 414-422. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/325488?casa_token=xDcqBTRj06cAAAAA%3AWii3Ta6deQJd5eEGF7L_8NGo4o5lieZP-yHf5wmW3RE27Q36w1zPletFkknajni3zGvjsMfMATkiwudCJg7AGTeO-SvVCI1tvbtBbf0ltXaJ8sSsiIz
- Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 4, 161-170. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Naimi-Amara/publication/331013759_Correcting_Students'_Errors_Theory_and_Practice/links/5d2a200a92851cf44081eaaf/Correcting-Students-Errors-Theory-and-Practice.pdf
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης Μετφ.) (2^η ελληνική έκδ.). Αθήνα: Ίων.
- Crystal, D. (2010). *Ένα μικρό βιβλίο για τη γλώσσα* (Γ. Κονδύλης Μετφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Hendrickson, J.M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *The Modern Language Journal* 62(8), 387-398. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/326176?seq=6>

Παράρτημα Α΄

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παρακαλείστε να απαντήσετε στο παρόν ερωτηματολόγιο βάσει της συνολικής σας εμπειρίας και προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Α΄ Ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

Ηλικία

- 22-30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 51-60 ετών
- άνω των 60 ετών

Επίπεδο Σπουδών

- Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας

- Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό

Έτη προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

- 0-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-15 έτη
- 16-20 έτη
- 21-25 έτη
- 26-30 έτη
- < 30 έτη

Β' Ενότητα: Στάσεις απέναντι στα λάθη των μαθητών, τα αίτια που τα προκαλούν και τη θέση τους στη μαθησιακή διαδικασία.

1. Όταν ακούτε τον όρο «γλωσσικό λάθος» ο νους σας πηγαίνει:

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Φωνολογικά λάθη.
- Μορφολογικά λάθη.
- Συντακτικά λάθη.
- Σημασιολογικά/ λεξιλογικά λάθη.
- Λάθη προφορικότητας.
- Λάθη στον προφορικό λόγο.

2. Ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις συνιστούν γλωσσικά λάθη βάσει της διδακτικής σας εμπειρίας;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Στοιχεία ή εκφράσεις που δε συμφωνούν με τον στόχο της άσκησης.
- Στοιχεία ή εκφράσεις που αντιβαίνουν στους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού.
- Στοιχεία ή εκφράσεις που εμποδίζουν την επικοινωνία.
- Στοιχεία ή εκφράσεις που δεν εξάγουν νόημα,
- Στοιχεία ή εκφράσεις που δε συμφωνούν με την απάντηση που αναμένει ο εκπαιδευτικός.
- Στοιχεία ή εκφράσεις που αντιβαίνουν στους κανόνες του σχολικού εγχειριδίου.

3. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι τα γλωσσικά λάθη μπορούν να προκαλέσουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Απόλυτα

4. Που πιστεύετε ότι οφείλονται τα γλωσσικά λάθη που κάνουν οι μαθητές;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Στις δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά της ίδιας της ελληνικής γλώσσας.

- Στην ανεπάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικό προσωπικό, μέσα και υποδομές).
- Στον μειωμένο αριθμό ερεθισμάτων από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
- Στην άγνοια των γραμματικών και συντακτικών κανόνων.
- Στην ταχύτητα και την απροσεξία των μαθητών στην προσπάθεια να εκφράσουν τις σκέψεις τους.
- Στο άγχος και τον φόβο της αποτυχίας που μπορεί να βιώνουν οι μαθητές.
- Στην άγνοια της ετυμολογίας των λέξεων.
- Στην επαφή των μαθητών με την αγγλική γλώσσα (χρήση λατινικού αλφαβήτου και ξένων λέξεων).

5. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Τα γλωσσικά λάθη δεν έχουν θέση στη μαθησιακή διαδικασία και πρέπει να αποφεύγονται.
- Τα γλωσσικά λάθη αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και πρέπει να αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας.
- Τα γλωσσικά λάθη αποτελούν ενδείξεις της αδυναμίας του εκπαιδευτικού να διδάξει επαρκώς ένα γλωσσικό φαινόμενο.
- Τα γλωσσικά λάθη βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχουν κατανοήσει οι μαθητές και πρέπει να διδαχθεί εκ νέου.
- Όταν ένας μαθητής κάνει ένα γλωσσικό λάθος αισθάνομαι απογοήτευση γιατί δεν έχει κατακτήσει την επιθυμητή γνώση.
- Όταν ένας μαθητής κάνει ένα γλωσσικό λάθος αισθάνομαι ανακούφιση γιατί αντιλαμβάνομαι τι δεν έχει κατανοήσει, ώστε να το διδάξω εκ νέου.

Γ' Ενότητα: Πρακτικές διόρθωσης των γλωσσικών λαθών.

6. Σε ποια λάθη δίνετε μεγαλύτερη βαρύτητα ή αντιμετωπίζετε με μεγαλύτερη αυστηρότητα;

- Λάθη στο γλωσσικό σύστημα.
- Λάθη στον γραπτό λόγο.
- Λάθη στον προφορικό λόγο.

7. Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα γλωσσικά λάθη των μαθητών;

- Την ώρα που γίνονται προς αποφυγή παγίωσης τους στο γλωσσικό σύστημα των μαθητών.
- Με μια μικρή καθυστέρηση, προκειμένου να μη διακόπτεται ο ειρμός της σκέψης των μαθητών.

8. Διορθώνετε όλα τα λάθη των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας;

- Διορθώνω όλα τα λάθη των μαθητών ανεξάρτητα από τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας.
- Διορθώνω μόνο τα λάθη των μαθητών που σχετίζονται με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας.

9. Πόσο συχνά συμμετέχουν οι μαθητές στη διόρθωση των γλωσσικών λαθών;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Εγώ, ως υπεύθυνος της διδασκαλίας διορθώνω τα λάθη των μαθητών.
- Δίνω την ευκαιρία στους μαθητές που κάνουν λάθη να τα διορθώσουν μόνοι τους.

- Ζητάω από τους μαθητές να διορθώσουν τα λάθη των συμμαθητών τους.
- Δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα λάθη τους ανά ζεύγη.
- Δίνω την ευκαιρία στους να διορθώσουν τα λάθη τους σε ομάδες.
- Η διόρθωση των λαθών γίνεται με τη συμμετοχή όλων στην ολομέλεια της τάξης.

10. Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές χρησιμοποιείτε κατά τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Διορθώνω τα λάθη άμεσα χωρίς να εξηγώ τον αντίστοιχο κανόνα.
- Διορθώνω τα λάθη άμεσα εξηγώντας τον αντίστοιχο κανόνα.
- Ζητάω από τους μαθητές να επαναλάβουν την απάντησή τους υποδηλώνοντας την ύπαρξη λάθους και τους δίνω την ευκαιρία να το διορθώσουν μόνοι τους.
- Καθοδηγώ τους μαθητές με ερωτήσεις, οδηγίες ή υποδείξεις, προκειμένου να διορθώσουν μόνοι τους τα λάθη τους.
- Εξηγώ τον αντίστοιχο κανόνα, προκειμένου οι μαθητές να εντοπίσουν και να διορθώσουν μόνοι τους τα λάθη τους.

11. Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές εφαρμόζετε κατά τη διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Ομαδοποιώ τα λάθη και η διόρθωση γίνεται σε ξεχωριστό ωριαίο μάθημα.
- Ζητάω από τους μαθητές να βρουν και να διορθώσουν τα λάθη τους.
- Καθοδηγώ τους μαθητές με ερωτήσεις, οδηγίες ή υποδείξεις να βρουν και να διορθώσουν τα λάθη τους.

Δ' Ενότητα: Πρακτικές ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών κατά τη διδακτική διαδικασία.

12. Πόσο συχνά αναλύετε τα λάθη των μαθητών ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά και την αιτία που τα προκάλεσε πριν προβείτε στη διόρθωσή τους;

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Πάντα

13. Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές να αναλύσουν τη συλλογιστική τους πορεία, όταν κάνουν ένα λάθος;

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Πάντα

14. Πόσο συχνά προβαίνετε στη δημιουργική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους κατά τη διδασκαλία σας;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Ποτέ
- Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πάντα

15. Πόσο χρήσιμη θεωρείτε τη δημιουργική αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Απόλυτα

Ερωτηματολόγιο μαθητών

Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παρακαλείστε να απαντήσετε στο παρόν ερωτηματολόγιο βάσει της συνολικής σας εμπειρίας και προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ενότητα Α΄: Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

- Αγόρι
- Κορίτσι

Ηλικία

- 9 ετών
- 10 ετών
- 11 ετών
- 12 ετών

Τάξη φοίτησης

- Δ΄ Δημοτικού
- Ε΄ Δημοτικού
- Στ΄ Δημοτικού

Β' Ενότητα: Στάσεις απέναντι στα γλωσσικά λάθη, τα αίτια που τα προκαλούν και τη θέση τους στη μαθησιακή διαδικασία.

1. Όταν ακούτε τον όρο «γλωσσικό λάθος» τι σας έρχεται στο μυαλό;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Οι απαντήσεις που δίνετε και δε συμφωνούν με τον στόχο της άσκησης.
- Οι απαντήσεις που δίνετε και δε συμφωνούν με τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού.
- Οι απαντήσεις που δίνετε και εμποδίζουν την επικοινωνία.
- Οι απαντήσεις που δίνετε και δε βγάζουν νόημα.
- Οι απαντήσεις που δίνετε και δε συμφωνούν με την απάντηση που περιμένει ο εκπαιδευτικός.
- Οι απαντήσεις που δίνετε και δε συμφωνούν με τους κανόνες του σχολικού εγχειριδίου.

2. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι τα γλωσσικά λάθη μπορούν να προκαλέσουν τον αποκλεισμό σας από την ομάδα των συνομηλίκων;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Απόλυτα

3. Που πιστεύετε ότι οφείλονται τα γλωσσικά λάθη που κάνετε;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Στην ίδια την ελληνική γλώσσα με τους πολλούς κανόνες και τις εξαιρέσεις.
- Στην αδυναμία του εκπαιδευτικού να διδάξει με τρόπο κατανοητό ένα φαινόμενο.
- Στην έλλειψη κατάλληλων βιβλίων και μέσων (π.χ. υπολογιστές).
- Στην έλλειψη βοήθειας από το οικογενειακό σας περιβάλλον, όταν διαβάσετε.
- Στα μαθησιακά κενά που έχετε.
- Στην ταχύτητα και την απροσεξία σας, όταν πρέπει να δώσετε μια απάντηση.
- Στο άγχος και τον φόβο που αισθάνεστε, όταν πρόκειται να δώσετε μια απάντηση.
- Στη δύσκολη ορθογραφία των λέξεων.
- Στην επαφή σας με την αγγλική γλώσσα (χρήση λατινικού αλφαβήτου – greekglisch και ξένες λέξεις).

4. Όταν κάνετε ένα γλωσσικό λάθος:

- Αισθάνεστε απογοήτευση γιατί δεν έχετε καταλάβει ένα γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο.
- Αισθάνεστε ανακούφιση γιατί ο εκπαιδευτικός θα διδάξει ξανά το γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο που δεν έχετε καταλάβει.

5. Ποια είναι η γνώμη σας για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Τα γλωσσικά λάθη δείχνουν την αποτυχία των μαθητών.
- Τα γλωσσικά λάθη μπορούν να αποτελέσουν ξεχωριστό μάθημα, ώστε να μάθουμε μέσα από αυτά.
- Τα γλωσσικά λάθη δείχνουν τη δυσκολία του εκπαιδευτικού του εκπαιδευτικού να διδάξει με κατανοητό τρόπο ένα φαινόμενο.

- Τα γλωσσικά λάθη δείχνουν στον εκπαιδευτικό ότι δεν έχετε καταλάβει ένα φαινόμενο, άρα πρέπει να επιμείνει περισσότερο.

Γ' Ενότητα: Πρακτικές διόρθωσης των γλωσσικών λαθών.

6. Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να διορθώνει ο εκπαιδευτικός τα γλωσσικά λάθη που κάνετε;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Απόλυτα

7. Πότε προτιμάτε να διορθώνει ο εκπαιδευτικός τα γλωσσικά λάθη που κάνετε;

- Πριν ολοκληρώσω την απάντησή μου γιατί η άμεση διόρθωση με βοηθάει να μην το επαναλάβω.
- Αφού ολοκληρώσω την απάντησή μου, ώστε να μη διακόπτεται η σκέψη μου.

8. Πόσο συχνά συμμετέχετε στη διόρθωση των γλωσσικών λαθών που κάνετε;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

- Ο εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος διορθώνει όλα τα λάθη των μαθητών.
- Ο εκπαιδευτικός σας δίνει την ευκαιρία να διορθώσετε μόνοι σας τα λάθη που κάνετε.
- Ο εκπαιδευτικός σας ζητάει να διορθώσετε τα λάθη των συμμαθητών σας.
- Ο εκπαιδευτικός σας ζητάει να διορθώσετε τα λάθη σας με τη βοήθεια του διπλανού σας.

Ο εκπαιδευτικός σας χωρίζει σε ομάδες και ζητάει από κάθε ομάδα να διορθώσει τα λάθη της.

Η διόρθωση γίνεται με τη συμμετοχή τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών.

9. Θα επιθυμούσατε να έχετε περισσότερη συμμετοχή κατά τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών που κάνετε;

Ναι, θα επιθυμούσα να έχω μεγαλύτερη συμμετοχή γιατί έτσι κατανοώ καλύτερα τα λάθη μου.

Όχι, καταλαβαίνω τα λάθη μου, όταν τα διορθώνει ο εκπαιδευτικός.

10. Βάσει της εμπειρίας σας ποιους τρόπους θεωρείτε πιο αποτελεσματικούς για τη διόρθωση των λαθών που κάνετε στον προφορικό λόγο;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

Ο εκπαιδευτικός διορθώνει το λάθος και εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα.

Ο εκπαιδευτικός σας ζητάει να επαναλάβετε την απάντησή σας, προκειμένου να καταλάβετε το λάθος σας και να το διορθώσετε.

Ο εκπαιδευτικός σας καθοδηγεί, ώστε μόνοι σας να βρείτε και να διορθώσετε το λάθος σας.

Ο εκπαιδευτικός σας εξηγεί τον κανόνα για το λάθος που κάνατε, ώστε να το βρείτε και να το διορθώσετε μόνοι σας.

11. Βάσει της εμπειρίας σας ποιους τρόπους θεωρείτε πιο αποτελεσματικούς για τη διόρθωση των λαθών που κάνετε στον γραπτό λόγο;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.)

Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει όλα τα λάθη και τα διορθώνει όλοι μαζί σε ξεχωριστό μάθημα.

- Ο εκπαιδευτικός σας ζητάει να βρείτε και να διορθώσετε το λάθος που κάνατε.
- Ο εκπαιδευτικός σας καθοδηγεί, ώστε μόνοι σας να βρείτε και να διορθώσετε το λάθος σας.
- Ο εκπαιδευτικός διορθώνει όλα τα λάθη σας.

Παράρτημα Β΄

Συνοδευτική επιστολή ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Αγαπητέ/ Αγαπητή συνάδελφε,

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Κοινωνικές Επιστήμες και Ανθρωπιστικές Σπουδές στην Εκπαίδευση: Λογοτεχνία, Θέατρο και Γλώσσα στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, διεξάγω μια έρευνα με τίτλο «Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας. Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο γίνονται αντιληπτά τα γλωσσικά λάθη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παρακαλείστε να απαντήσετε στο παρόν ερωτηματολόγιο επιλέγοντας τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται περισσότερο στις προσωπικές σας απόψεις, λαμβάνοντας υπόψη τη συνολική σας εμπειρία από την προϋπηρεσία σας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα προσωπικά σας στοιχεία, καθώς και τα στοιχεία της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε εξασφαλίζονται από την ανωνυμία του ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της δεδομένης έρευνας. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 10 λεπτά. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο που πρόκειται να διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς και για τη συμβολή σας στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Δερμεντζή Στέλλα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Συνοδευτική επιστολή ερωτηματολογίου μαθητών

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Κοινωνικές Επιστήμες και Ανθρωπιστικές Σπουδές στην Εκπαίδευση: Λογοτεχνία, Θέατρο και Γλώσσα στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, διεξάγω μια έρευνα με τίτλο «Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας. Σκοπός της δεδομένης έρευνας είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα γλωσσικά λάθη που παράγουν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας.

Το ερωτηματολόγιο που έχει σχεδιαστεί για τη συγκέντρωση δεδομένων από τη μαθητική κοινότητα είναι ανώνυμο και τα δεδομένα πρόκειται να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς αυτής της έρευνας. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 10'. Η συμβολή των μαθητών είναι πολύτιμη και θα με τιμούσε ιδιαίτερα η συναίνεση σας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Δερμεντζή Στέλλα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ημερομηνία:/11/2023

Υπογραφή γονέα: