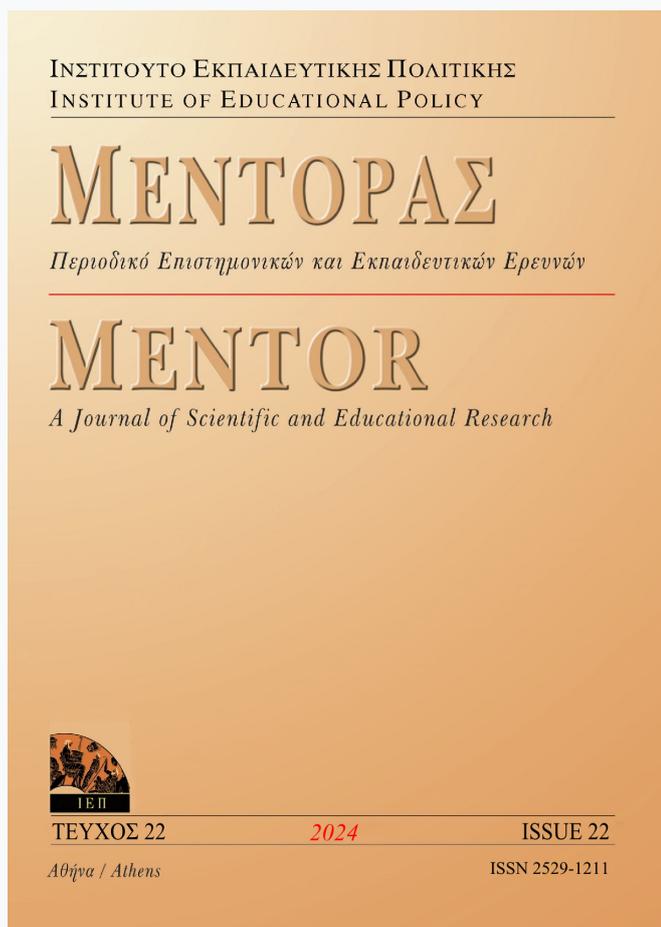


Μέντορας

Τόμ. 22, Αρ. 1 (2024)

MENTOPAS



«Δημιουργικές αν-ορθογραφίες» ή Ορθογραφικό λάθος και Δημιουργική Γραφή

Παρασκευή Ακριτίδου

doi: [10.12681/mentor.38400](https://doi.org/10.12681/mentor.38400)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ακριτίδου Π. (2024). «Δημιουργικές αν-ορθογραφίες» ή Ορθογραφικό λάθος και Δημιουργική Γραφή : Μια διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. *Μέντορας*, 22(1), 59-88.
<https://doi.org/10.12681/mentor.38400>

«Δημιουργικές αν-ορθογραφίες» ή Ορθογραφικό λάθος και Δημιουργική Γραφή: Μια διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Παρασκευή Ακριτίδου
Εκπαιδευτικός-φιλόλογος
4^ο ΓΕΛ Καλαμάτας
parakritidou@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένας δημιουργικός τρόπος αντιμετώπισης του ορθογραφικού λάθους στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η αυξανόμενη τάση για ορθογραφικά λάθη στη νεοελληνική γλώσσα επιβεβαιώνεται από την πληθώρα πρόσφατων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών εργασιών αναρτημένων στο διαδίκτυο. Η πρότασή μας συνίσταται σε μια δυναμική επεξεργασία του ορθογραφικού λάθους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Αυτή μπορεί να γίνει με σεβασμό προς το μαθητικό κοινό και με παιγνιώδη τρόπο, ώστε και να μην «φέρουν βαρέως» την όποια διόρθωση και να είναι εκ των υστέρων σε θέση να ανακαλούν την ορθή ορθογραφία της εκάστοτε λέξης. Μέσον για αυτό μπορεί να σταθεί η Δημιουργική Γραφή. Προτείνεται δηλαδή τα ορθογραφικά λάθη να αποτελέσουν πυρήνες λογοτεχνικών λογοπαιγνίων. Με την αλλαγή επικοινωνιακού πλαισίου εμφάνισής του το λάθος περιστασιακά «νομιμοποιείται» και οι μαθητές/τριες δε νιώθουν να απειλούνται από τη γλωσσική τους «ανεπάρκεια». Ως κατάλληλη προς τούτο μπορεί να αναδειχθεί η ποιητική φόρμα του χαϊκού (χιουμοριστικός στίχος).

Λέξεις-κλειδιά: ορθογραφικό λάθος, δημιουργική γραφή, λογοπαίγνιο, χαϊκού

Abstract

In this paper a creative way of confronting spelling errors while teaching the subject of Modern Greek Language is suggested. The increasing tendency for spelling mistakes is confirmed by numerous theses found on the internet dealing with this subject. Our proposition is about a dynamic processing of spelling mistakes in the classroom. This can be done with respect to the students and in a playful way, so that correcting their mistakes doesn't bear down on them and they are then capable of recollecting the correct orthography of any word

in question. Creative Writing can be a means to this end. Namely, it is suggested that spelling mistakes become the core of literary word-plays. Through the modification of the communicative frame the mistake is occasionally “legitimized” and the students don’t feel threatened by their linguistic inefficiency. The most appropriate poetic form for this is claimed to be the haiku (meaning “humorous verse”).

Keywords: spelling mistake, creative writing, word-play, haiku

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο καταπιάνεται με το ορθογραφικό λάθος και προτείνει μια πρωτότυπη διδακτική παρέμβαση για τη διόρθωσή του και την αυτοδιόρθωση των μαθητών/τριών μέσα στη λυκειακή σχολική τάξη. Συνδυάζει με δημιουργικό τρόπο στοιχεία Γλωσσολογίας και Λογοτεχνίας, καθώς ως «όχημα» για τη δημιουργική διαπραγμάτευση του ορθογραφικού λάθους προκρίνεται η Λογοτεχνία και συγκεκριμένα η ποιητική φόρμα του ιαπωνικού χαϊκού. Αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις/παρεμβάσεις δεν έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε, γι’ αυτό και δε γίνονται σχετικές αναφορές. Μετά τη θεωρητική τεκμηρίωση αυτού του είδους της παρορθογράφησης που προτείνεται ως αφετηρία της παρέμβασης και την επιχειρηματολογία για τη σύνδεση με τη Λογοτεχνία και το χαϊκού παρουσιάζονται τα βήματα και οι δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης καθώς και το σκεπτικό τους. Το άρθρο κλείνει με ορισμένα συμπεράσματα όπως η σύγκλιση του έργου των εκπαιδευτικών-φιλολόγων με την ευφάνταστη, παιγνιώδη και χιουμοριστική διάθεση των μαθητών/τριών και έτσι αφενός θα ευνοηθεί η μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου θα γεφυρώσει το χάσμα των γενεών με την προσέγγιση σε γλωσσικό και ψυχολογικό επίπεδο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Γλωσσολογία

Ορθογραφικό λάθος

Το γλωσσικό λάθος ορίζεται ως απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα που αποτελεί πρότυπο για μια κοινότητα και περιβάλλεται με το κύρος του κανόνα»

(Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001, σ. 199). Ειδικότερα το ορθογραφικό λάθος υπάγεται στα λάθη του γραπτού λόγου και ορίζεται ως η λανθασμένη χρήση γραφήματος κατά την απόδοση ενός φωνήματος (Παπαναστασίου, 2001). Η ορθογραφία ορίζεται δε ως «η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην προφορική μορφή μιας γλώσσας και στη γραπτή της απόδοση, όπως αυτή έχει καθιερωθεί ιστορικά» (Παπαναστασίου, 2001, σ. 194), αν και αναφέρεται ότι η γλώσσα και η ορθογραφία δεν πρέπει να συγχέονται και ότι «η εισαγωγή ορθογραφικών ρυθμίσεων ή τροποποιήσεων δεν θίγει την ουσία της γλώσσας, καθώς αφορά μόνο τη γραπτή της αναπαράσταση» (Παπαναστασίου, 2001, σ. 197-198). Επομένως, ως πηγή δημιουργίας των ορθογραφικών λαθών θεωρείται η ιστορική ορθογραφία, οφείλεται στην ατελή εκμάθηση των κανόνων που τη διέπουν και σχετίζεται με έναν μηχανισμό παραγωγής λαθών κατά τον Σετάτο (1991, σ. 26-28), την παρετυμολογία. Ανάμεσα σε αυτούς τους μηχανισμούς αναφέρεται και η σύμφυση (Michalis, 2015), με την οποία θα ασχοληθούμε παρακάτω. Όσον αφορά τα είδη των ορθογραφικών λαθών θα επικεντρωθούμε εδώ στην κατηγορία των ετυμολογικών-οπτικών λαθών, τα οποία φανερώνουν αδυναμία εκ μέρους των μαθητών/τριών στην απομνημόνευση των λέξεων, επειδή αυτές γράφονται με έναν δικό τους ιδιαίτερο τρόπο, και ειδικότερα στα λάθη στο θέμα/ρίζα της λέξης (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010, σ. 182-186). Επίσης, δεν θα μας απασχολήσουν εδώ εκτενώς οι πηγές / αιτίες και η ερμηνεία των ορθογραφικών λαθών αλλά η αντιμετώπισή τους με τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών σε εξατομικευτική και βιωματική-ενεργητική βάση. Επίσης, δεν θα πάρουμε θέση στο γλωσσικό ζήτημα κατά πόσον θα πρέπει να διατηρηθεί η ιστορική ορθογραφία των λέξεων της νέας ελληνικής ή να εφαρμοστεί η φωνητική γραφή. Όσον αφορά την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία απευθύνεται η διδακτική παρέμβαση αυτή είναι το Λύκειο, όπου εντοπίζονται ακόμη ορθογραφικές αδυναμίες και όπου δεν υπάρχουν περιθώρια να ασχοληθεί ο/η εκπαιδευτικός εκτενώς με τα ορθογραφικά λάθη, ακριβώς επειδή έχει δοθεί έμφαση στο Γυμνάσιο σε θέματα ορθογραφίας, στη ρίζα της λέξης και σε ομόρριζες λέξεις (Λαζίδου, 2019, σ. 31). Φυσικά, ασπαζόμαστε την αξία της ορθογραφίας για διάφορους λόγους που σχετίζονται με την κατανόηση και τη συνέχεια της γλώσσας μας (Λαζίδου, 2019, σ. 50-51) και συμφωνούμε ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να παρεμβαίνει και να διορθώνει τα μαθητικά ορθογραφικά λάθη (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001, σ. 200). Και επειδή η μάθηση της ορθογραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα διακρίνεται από αμηχανία και ένδεια εμπνευσμένων διδακτικών προσεγγίσεων, οπότε και έλλειψη γενικότερου σχεδιασμού (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, σ. 17), προτείνεται εδώ, για να καλυφθεί αυτό το κενό, ένας εύσχημος και διακριτικός τρόπος εμπέδωσης της ορθογραφίας και διόρθωσης των ορθογραφικών λαθών μέσα από τη με χιούμορ δημιουργική και δυναμική τους επεξεργασία ως «εργαλείου μάθησης» (Σφυρόερα, 2007) και, συγκεκριμένα μέσα από τη δημιουργική γραφή (Συμεωνάκη, 2022, σ. 46). Εξάλλου, αναφέρεται ότι «η έννοια του χιούμορ είναι πολύ κοντινή στην έννοια του «λάθους», εφόσον και τα δύο χαρακτηρίζονται από την ασυμβατότητα σε σχέση με τη νόρμα, από την ανατροπή αυτής της νόρμας» (Σφυρόερα, 2007, σ. 31, υποσημ. 16).

Παρόμοιες με την παρούσα διδακτική παρέμβαση εναλλακτικές δραστηριότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των λαθών παιγνιώδους χαρακτήρα έχουν προταθεί σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κολοβός, 2021) όπως και εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας ως προς τη διόρθωση λαθών στη βάση της ομαδικής τους επεξεργασίας (Γρίβα & Κωφού, 2020), ανάλογα με τον τρόπο που προτείνεται και εδώ.

Στην πρώτη πειραματική έρευνα η ομάδα-στόχος ήταν 21 μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ τάξης του Δημοτικού δύο δημοτικών σχολείων της Αμφιλοχίας (11 αγόρια και 10 κορίτσια όλα φυσικοί ομιλητές και φυσικές ομιλήτριες της ελληνικής εκτός από ένα). Διαπιστώθηκαν κατά την εφαρμογή της έρευνας φωνολογικά λάθη, λάθη τονισμού και μορφολογικά (γραμματικά και ετυμολογικά) λάθη, στα τελευταία εκ των οποίων δόθηκε η έμφαση. Η παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους συμπεριλάμβανε παιχνίδια, όπως ακροστιχίδες, σκάλες, αναγραμματισμούς, κρυπτόλεξα, κρεμάλα, το παιχνίδι της γραφομηχανής (θεατρικό παιχνίδι ορθογραφικού χαρακτήρα), κείμενα με ψευδώνυμες λέξεις, ανασύσταση μύθων του Αισώπου, στιχουργήματα κ.ά. Η διδακτική παρέμβαση κρίθηκε με βάση τα πειραματικά αποτελέσματα επιτυχημένη, καθώς η ομάδα-στόχος βελτίωσε αισθητά τις ορθογραφικές της επιδόσεις τόσο ατομικά όσο και σε σύγκριση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες που δε συμμετείχαν στην παρέμβαση.

Το δεύτερο άρθρο για τη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών (Γρίβα & Κωφού, 2020) είναι πιο γενικό και προτείνει τρόπους αυτοαξιολόγησης και αυτοδιόρθωσης των μαθητών/τριών μέσα από την αξιοποίηση τεχνικών περιγραφικής αξιολόγησης, όπως κάρτες αναφοράς της προόδου του/της μαθητή/τριας και

ρουμπρίκες/κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων. Επίσης, δίνει έμφαση στο να κρατά ο/η μαθητής/τρια ημερολόγιο ως εργαλείο αναστοχαστικής μάθησης (ημερολόγιο διαλόγου, ημερολόγιο ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων, ημερολόγιο μάθησης, ημερολόγιο γραμματικής, ημερολόγιο στρατηγικών, ημερολόγιο στάσεων και συναισθημάτων, ημερολόγιο αναστοχαστικής ανάγνωσης).

Η παρούσα πρόταση μοιράζεται με τις δύο παραπάνω αφενός την παιδαγωγική αξιοποίηση του ορθογραφικού λάθους και τον παιγνιώδη χαρακτήρα στοχευμένων στα ορθογραφικά λάθη δραστηριοτήτων με την πρώτη και αφετέρου την αναστοχαστική και αυτοδιορθωτική πρακτική με τη δεύτερη. Εισάγει όμως την αξιοποίηση της Λογοτεχνίας καθώς και γλωσσολογικών εννοιών, όπως είναι η σύμφυση, η επανευμολόγηση, η παρορθογράφιση και οι συνακόλουθες λέξεις-αμαλγάματα, οι οποίες θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Σύμφυση και Επανευμολόγηση

Η σύμφυση είναι ένα γλωσσικό φαινόμενο κατά το οποίο δημιουργούνται νέες λέξεις (αλλιώς αμαλγάματα) που αποτελούνται από τμήματα άλλων υφιστάμενων λέξεων (Ξυδόπουλος, 2008, σ. 210) και τα όριά της είναι ανεξάντλητα (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 120). Οι νεολογισμοί που δημιουργούνται συνήθως χαρακτηρίζονται από σημασιολογική αδιαφάνεια, γι' αυτό και η σημασία τους αναγνωρίζεται πιο εύκολα, όταν αυτοί εντάσσονται σε ένα συμφραστικό πλαίσιο (Lehrer, 1996 όπως αναφέρεται στο Fradin, 2014, σ. 400· Νάκας & Κατσούδα, 2014 όπως αναφέρεται στο Κατσούδα, 2018, σ. 155). Οι λεξικοί συμφυρμοί ως γλωσσικά προϊόντα είναι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία απότοκο σκέψης και ευφυΐας (Ronneberger-Sibold, 2006 και Stockwell & Minkona, 2001 όπως αναφέρεται στο Παπαναγιώτου, 2016, σ. 323), δείγμα δημιουργικότητας (Ralli & Xydopoulos, 2012 όπως αναφέρεται στο Παπαναγιώτου, 2016, σ. 334) και απαντούν κυρίως στον λαϊκό λόγο (Ξυδόπουλος, 2008, σ. 212), διακρίνονται σε ολικούς και μερικούς, έχουν συγκυριακό/ευκαιριακό/εφήμερο χαρακτήρα (Παπαναγιώτου, 2016, σ. 330) και είναι σκόπιμοι/συνειδητοί (Νάκας & Κατσούδα, 2014 στο Κατσούδα, 2018, σ. 155-156· Κουτσοιλέλου, 2020, σ. 116-117). Ενώ υποστηρίζεται ότι κάθε συμφυρμικό προϊόν είναι συνένωση των σημαινόντων και των σημαινομένων των αφετηριακών λέξεών του (Κατσούδα, 2011 στο Κατσούδα, 2018, σ. 156), στην περίπτωση των μερικών

συμφυρμών, που μας ενδιαφέρουν εδώ, μια υπαρκτή λέξη επανετυμολογείται συνειδητά/σκόπιμα, έτσι ώστε μέσα απ' αυτή να αναδυθούν μία ή περισσότερες λέξεις, χωρίς να προκύπτει η δημιουργία ενός τρίτου, νέου γλωσσικού σημείου (Κατσούδα & Νάκας 2013, σ. 272 όπως αναφέρεται στο Ραβιόλου, 2020, σ. 27). Επομένως, οι μερικοί συμφυρμοί είναι προϊόντα επανετυμολόγησης (Κατσούδα & Νάκας, 2013, σ. 227 όπως αναφέρεται στο Ραβιόλου, 2020, σ. 27) και η επανετυμολόγηση με τη σειρά της είναι αποτέλεσμα συνειδητής επανανάλυσης μιας υπάρχουσας λεξικής μονάδας με βάση το σημαίνον, μέσα στο οποίο «κρύβεται» μια μικρότερη λεξική μονάδα της οποίας το σημαίνον αναδεικνύεται οπτικά ή και ακουστικά (Κατσούδα & Νάκας, 2013, σ. 287 όπως αναφέρεται στο Ραβιόλου, 2020, σ. 27). Άλλοι όροι που έχουν προταθεί για την επανετυμολόγηση είναι «οπτικός συμφυρμός» (Κατσούδα & Κρητικού, 2010) και «γραφηματικός συμφυρμός» (Soudek, 1978) και στα αγγλικά “visual blend” (Bolinger, 1946: 337) (Ραβιόλου, 2020, σ. 27). Αυτό που ενδιαφέρει για την παρούσα διδακτική παρέμβαση είναι ένα από τα ποικίλα οπτικά ή και ακουστικά μέσα/μηχανισμούς επανετυμολόγησης, το οποίο είναι η παρορθογράφιση, δηλαδή η σκόπιμα εσφαλμένη ορθογραφία της αφετηριακής λέξης, γεγονός που λειτουργεί βοηθητικά στην ανάδειξη της «κρυμμένης» (Ραβιόλου, 2020, σ. 27-28· Κατσούδα, 2018, σ. 155). Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι μια παρόμοια λέξη, ο όρος «παρονομασία», χρησιμοποιούνταν στα αρχαία ελληνικά για τη δήλωση του λογοπαιγνίου, το οποίο αναφέρεται σε λεκτικό παιχνίδι του προφορικού λόγου (Σαραντάκος, 2018, σ. 281). Έπειτα, θα πρέπει να διακρίνουμε την επανετυμολόγηση από την παρετυμολογία/παρετυμολόγηση, η οποία προκύπτει από άγνοια της ετυμολογικής προέλευσης μιας λέξης (Fradin, 2014, σ. 401). Μάλιστα, για το συγκεκριμένο είδος μερικών συμφυρμών μέσω παρορθογράφισης έχει προταθεί πρόσφατα και ο όρος «ορθογραφική νεολογία» στο πλαίσιο της παικτικής νεολογίας (Καμπάκη-Βουγιουκλή, Μπεκάκου & Φλιάτουρας, 2020, σ. 169-170) με αφορμή τη μελέτη της τεχνητής ανορθογραφίας σε κείμενα κωμικόγλωσσας.

Οι παραπάνω πληροφορίες σχετίζονται ως εξής με τη διδακτική παρέμβαση που προτείνεται εδώ:

- ◆ Η δημιουργία συμφυρμών μέσω επανετυμολόγησης και παρορθογράφισης ενδείκνυται για τη διδασκαλία της ορθογραφίας λέξεων, στις οποίες οι μαθητές/τριες κάνουν λάθος στην ορθογραφία της ρίζας τους/του θέματός

τους. Πρόκειται για την περίπτωση λέξεων που μπορούν να γραφτούν σωστά μόνο εάν γνωρίζουμε τη λεξική τους ταυτότητα, δηλαδή για ποια συγκεκριμένη λέξη πρόκειται ή τουλάχιστον από ποια οικογένεια λέξεων προέρχεται το θέμα τους. Η απαραίτητη γνώση της προέλευσης μπορεί να είναι ετυμολογική (διαχρονική) ή παραγωγική (συγχρονική) (Πρωτόπαπας, 2010, σ. 79).

- ◆ Η δημιουργία συμφυρμών μέσω επανετυμολόγησης και παρορθογράφησης ως διαδικασία προσιδιάζει στη δημιουργικότητα των εφήβων μαθητών/τριών οδηγώντας στα λεγόμενα «δημιουργικά λάθη» (Καρατζάς, 2005, σ. 28), και στις λεξιπλαστικές τους ικανότητες καθώς και στο χιούμορ τους. Άλλωστε, η χρήση πεποημένων λέξεων (ψευδολέξεων) έχει αξιοποιηθεί πολλάκις σε έρευνες για την ορθογραφία (ενδεικτικά Αϊδίνης, 2010, σ. 169)
- ◆ Η σύμφυση χαρακτηρίζει τον λαϊκό λόγο, οπότε θεωρητικά βρίσκεται πιο κοντά στα γλωσσικά βιώματα των εφήβων μαθητών/τριών.
- ◆ Το επικοινωνιακό πλαίσιο της Λογοτεχνίας, δηλαδή το ποίημα στο οποίο θα πρέπει να εντάξουν τον παικτικό ορθογραφικό νεολογισμό τους οι μαθητές/τριες εγγυάται την προβολή του λάθους ως λέξης (Χριστοφίδου, 2001, σ. 33· Συμεωνάκη, 2022, σ. 140) και την κατανόησή του από τους/τις αναγνώστες/στριες του. Κατά κάποιον τρόπο δηλαδή ο νεολογισμός έχει ανάγκη το ποίημα για να επιβιώσει, να τον «στεγάσει» ως καινοφανή πεποημένο λεξιλογικό τύπο/ποιητικό πλέον νεολογισμό (Ντίνας, 2020, σ. 133).
- ◆ Οι συμφυρμοί ως λεξικοί σχηματισμοί με χαρακτήρα ευκαιριακό και εφήμερο δεν θα «απειλήσουν» συνολικά ή/και καθοριστικά τη γλώσσα ούτε θα διασαλεύσουν τη γραπτή μορφή της και το οπτικό ίνδαλμα των λέξεων εν γένει παρόλο που παραδοσιακά θεωρούνται αντιγραμματικοί/αντιγλωσσικοί (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 82, 206).
- ◆ Απεναντίας, η παικτική ορθογραφική νεολογία εκτός από το να του να γελοιοποιεί και να χλευάζει την ίδια τη Γλώσσα, διαπραγματεύεται με κωμικό τρόπο το γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή, οπότε και προσπαθεί να την υπονομεύσει και να την ανατρέψει, όπως εξ ορισμού κάνει η με κάθε μέσο – και γλωσσικά – σάτιρα (Καμπάκη-Βουγιουκλή, Μπεκάκου & Φλιάτουρας, 2020, σ. 189). Πίσω δηλαδή από τη συγκεκριμένη διδακτική

παρέμβαση που στηρίζεται στην αξιοποίηση του χιούμορ υποκρύπτονται μια διάθεση αξιολόγησης και μια συγκεκριμένη γλωσσική ιδεολογία υπέρ της ορθογραφικής πιστότητας (Τσάμη, 2018, σ. 89 στο Καλαμπάκα, 2022, σ. 19).

Λογοτεχνία

Γενικά

Θα αναρωτηθεί κάποιος/α γιατί προτείνεται η Λογοτεχνία ως τρόπος δημιουργικής εκμάθησης της ορθογραφίας. Οι λόγοι είναι οι εξής:

- ◆ Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας συνδέεται άρρηκτα με τη διδασκαλία της Γλώσσας. (Jakobson, 1998, σ. 98) αλλά και με την ορθογραφία (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2003, σ. 17, 59) και με τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση προωθείται μια υπέρβαση της διάκρισης ανάμεσα στη γλωσσική διδασκαλία και στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Γεωργιάδου & Δεμερτζή, 2017, σ. 30).
- ◆ Η ποιητική γλώσσα θεωρείται από τους ρώσους φορμαλιστές ως απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα στο πλαίσιο της ανοικείωσης (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 38, 68), όπως ακριβώς και το ορθογραφικό λάθος που «ξενίζει» τον/την αναγνώστη/στρια.
- ◆ Η ποιητικότητα εδράζεται στην αξιοποίηση σχέσεων συνάφειας (μετωνυμικές) και ομοιότητας (μεταφορικές) (Jakobson, 1998). Οι λέξεις-αμαλγάματα που θα παραχθούν από τους/τις μαθητές/τριες δημιουργούνται στη βάση της ηχητικής ομοιότητας, εξαιτίας της οποίας κάποτε παραβιάζεται η ορθογραφία των αρχικών λέξεων που συμφύρονται, όπως προτείνεται εδώ.
- ◆ Η αυξημένη πολυσημία/αμφισημία του λογοτεχνικού λόγου ευνοεί τους στόχους και τον τρόπο υλοποίησης της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης (Χατζησαββίδης, 2006, σ. 110· Νάκας, 1995, σ. 218).
- ◆ Το υλικό του ποιητικού λόγου είναι η λέξη (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 172· Jakobson, 1998, σ. 137) και στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η λέξη στην οποία θέλουμε να εστιάσουμε και στην ορθογραφία της/στο οπτικό της ίνδαλμα. Άλλωστε οι λέξεις σύμφωνα με τη Νικολαΐδου (2016, σ. 147) «προκαλούν συναισθήματα, γεννούν ιδέες, παράγουν γνώση».

- ◆ Η απελευθερωτική δύναμη της Λογοτεχνίας μέσα από τη γλωσσική δημιουργικότητα και παικτικότητα (Σπανός, 2006, σ. 100) παράλληλα με τη διεύρυνση των ορίων της σκέψης (Συμεωνάκη, 2022, σ. 81) και τον επακόλουθο προβληματισμό πάνω στα ορθογραφικά λάθη αναπλαισιώνει επικοινωνιακά το ορθογραφικό λάθος και συντελεί στη μερική και περιστασιακή απενοχοποίηση των μαθητών/τριών για τα ορθογραφικά τους λάθη (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 149).

Το χαϊκού

Το ποιητικό είδος που προτείνεται για τη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής είναι το ιαπωνικής προέλευσης χαϊκού. Τα χαρακτηριστικά που το καθιστούν κατάλληλο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι τα εξής:

- ◆ Η συντομία του και η συνακόλουθη πυκνότητα (Καλογήρου, 2016, σ. 328) συνάδουν με τη συμπυκνωτική δύναμη των συμφωματικών λεξικών σχηματισμών.
- ◆ Η αμφίσημη ή πολύσημη και υπαινικτική του φύση (Πετικός, 2019, σ. 14) συμβαδίζουν με τη συνηθέστερα αδιαφανή φύση των portmanteau λέξεων / αμαλγαμάτων (Ξυδόπουλος, 2008, σ. 210).
- ◆ Το χαϊκού αποδίδει μια φευγαλέα εντύπωση (Καλογήρου, 2016, σ. 326) όπως και οι συμφωμοί λειτουργούν ιμπρεσιονιστικά (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 121).
- ◆ Είναι θεμιτό να επεκτείνουμε τη θεματική των χαϊκού πέραν της φύσης με την οποία παραδοσιακά συνδέονται, όπως έχει γίνει σε παραδείγματα ομίλων Δημιουργικής Γραφής (Συμεωνάκη, 2022, σ. 319).
- ◆ Η δυνατότητα που δίνεται να γραφούν συνεργατικά χαϊκού εξυπηρετεί τη μορφή διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική) που προτείνεται στην εν λόγω διδακτική παρέμβαση. Άλλωστε, το χαϊκού ξεκίνησε ως αλυσιδωτό ομαδικό ποίημα (Αρώνη, 2019, σ. 16).
- ◆ Το χαϊκού σημαίνει «αστείος/χιουμοριστικός/κωμικός στίχος ή στροφή» και παραδοσιακά είχε ευτράπελο και περιπαικτικό ύφος αξιοποιώντας και ιδιοματισμούς, λογοπαίγνια και ομόηχα (Αρώνη, 2019, σ. 16, 193), όπως προτείνεται και στη δική μας διδακτική παρέμβαση, χωρίς πάντως να

αναιρείται το σοβαρό περιεχόμενο και, επομένως, ο στόχος της εκμάθησης της ορθογραφίας.

- ◆ Όπως το χαϊκού περικλείει το φαινομενικά παράδοξο να είναι ποίηση ταυτόχρονα ορθόδοξη και ανορθόδοξη (Αρώνη, 2019, σ. 46-47), έτσι και η δημιουργική γραφή χαϊκού με αξιοποίηση του «ανορθόδοξου» ορθογραφικού λάθους αποσκοπεί στη βαθύτερη κατανόηση, κατάκτηση και εδραίωση της παραδοσιακά ορθής γραφής.
- ◆ Στην ποιητική τέχνη του χαϊκού ο/η ποιητής/τρια αναγνωρίζει τον αλληλοσυσχετισμό όλων των πραγμάτων (Αρώνη, 2019, σ. 39). Ο συμφυρμός λέξεων σε επίπεδο ορθογραφίας που προτείνεται εδώ κινείται σε παρόμοιο πνεύμα, αφού φέρνει κοντά λέξεις και κατ' επέκταση τις έννοιες ή τα πράγματα που αυτές σηματοδοτούν.
- ◆ Η ιαπωνική ποίηση, επομένως και το χαϊκού, λόγω της ιδεογράμματης γραφής, δίνει έμφαση στην οπτική αναπαράσταση (Πετικάς, 2019, σ. 52-53), όπως και στην ορθογραφία μάς ενδιαφέρει η οπτική απεικόνιση των λέξεων. Άλλωστε τα λάθη που μας ενδιαφέρουν εδώ είναι τα «ετυμολογικά-οπτικά λάθη ή λάθη ιστορικής ορθογραφίας» (κυρίως σε φωνήεν της ρίζας, που είναι και παραδοσιακά τα σημαντικότερα), τα οποία δείχνουν δυσκολία στην οπτική απομνημόνευση του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο γράφεται κάθε λέξη ή μειωμένη επίγνωση της συγγένειας λέξεων στο επίπεδο του θέματος (παράγωγα) (οι υπογραμμίσεις δικές μας) (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010, σ. 185· Δρακοπούλου κ.ά., 2010, σ. 217).
- ◆ Το χαϊκού έχει αποδειχθεί ένα δημοφιλέστατο ποιητικό είδος που προσφέρει πολλές δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Καλογήρου, 2016, σ. 329).

Παιδαγωγικά – Διδακτική

Πραγματισμός και βιωματική μάθηση

Η θεωρία μάθησης που προτείνεται για να δομήσουμε τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι εκείνη του Dewey. Αρχικά, πρόκειται για μια θεωρία προσανατολισμένη στο μέλλον (Elkjaer, 2009, σ. 107, 110), κάτι που συνταιριάζει με την πεποίθησή μας ότι σημασία δεν έχει η ερμηνεία των λαθών αλλά η άμεση

διαχείρισή τους με γνώμονα τη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών/τριών και στο πλαίσιο της ευρύτερης γλωσσικής αλλαγής που αυτά προσιωνίζονται.

Ζητούμενο είναι με την πειραματική διεργασία που προτείνει ο Dewey να μετασχηματιστεί «μια δύσκολη κατάσταση σε μια άλλη που είναι πιο διαχειρίσιμη και προσβάσιμη για το υποκείμενο» (Elkjaer, 2009, σ. 110). Εν προκειμένω η «δύσκολη κατάσταση» είναι η δυσκολία στην ορθογραφία και η «διαχειρίσιμη και προσβάσιμη» η μετατροπή της ανορθογραφίας σε τεχνητό και συνειδητό παικτικό ορθογραφικό νεολογισμό ενταγμένο σε ένα νέο επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου όχι μόνο θα αναιρείται αλλά θα προκρίνεται το «λάθος». Αυτή η διαδικασία απαιτεί να ασκήσουν τα υποκείμενα τη φαντασία τους, η οποία εμπεριέχει τα στοιχεία της προσδοκίας και του παιχνιδιού (Elkjaer, 2009, σ. 107).

Έπειτα, στη θεωρία του Dewey δίνεται σημασία στον μετασχηματισμό της συναισθηματικής εμπειρίας σε γνωστική και επικοινωνιακή και εκεί βρίσκεται το «κλειδί» της μάθησης (Elkjaer, 2009, σ. 114). Έτσι ακριβώς και στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες καλούνται να διαπραγματευτούν την ορθογραφική τους εμπειρία και τις γλωσσικές τους στάσεις, οι οποίες εδράζονται εξ υπαρχής στο συναίσθημα (Φραγκιαδάκης 2005, σ. 155), και χωρίς να απεμπολήσουν αυτήν την εμπειρία να στοχαστούν πάνω σε αυτήν και να μεταστρέψουν τη γλωσσική συμπεριφορά τους ή τουλάχιστον να προβληματιστούν πάνω σε αυτήν.

Η Λογοτεχνία ως ο κατεξοχήν χώρος της έκφρασης του βιώματος λειτουργεί ως το επικοινωνιακό πλαίσιο της ανωτέρω μετασχηματιστικής διαδικασίας και μαθησιακής εμπειρίας. Αλλά και η Δημιουργική Γραφή συμβάλλει σε αυτήν, καθώς η σημαντικότερη συνθήκη της θεωρείται «η απόκτηση του μεγαλύτερου δυνατού βαθμού αυτοσυνειδησίας και αυτοστοχασμού σχετικά με τη χρήση της γλώσσας, του λόγου και, τελικά, της γραφής» (Παπαγγελής, 2013, σ. 104 όπως αναφέρεται στο Αναγνώστου, 2018, σ. 19) με αποτέλεσμα την κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων όσον αφορά την ορθογραφία και γλωσσολογικής συνείδησης (Καρατζάς, 2005).

Δημιουργική Γραφή

Παραδοσιακά η δημιουργική γραφή δεν ταυτίζεται με τη γλωσσική διδασκαλία ούτε αποτελεί σημείο συνάντησης με τη Γλώσσα ή επί τούτου απόκτηση μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή γνώσεων για τη γλώσσα (Γρόσδος, 2014, σ. 31).

Αλλού βέβαια διατυπώνεται η άποψη ότι «η δημιουργική γραφή ως πρακτική/τεχνική της βιωματικής διδασκαλίας αναφέρεται κυρίως στη Λογοτεχνία, ωστόσο υπάρχουν σημεία συνάντησης και με τη γλωσσική διδασκαλία, αφού αρκετές ασκήσεις δημιουργικής γραφής έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του γλωσσικού οργάνου» (Γεωργιάδου & Δεμερτζή, 2017, σ. 52-53). Για τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση συντασσόμαστε με τη δεύτερη άποψη και θέτουμε τη Δημιουργική Γραφή και τη Λογοτεχνία στην υπηρεσία εκμάθησης της ορθογραφίας ή, τελοσπάντων, ενός ευρύτερου προβληματισμού πάνω στο θέμα αυτό εκ μέρους των μαθητών/τριών. Άλλωστε, όπως αναφέρεται στο ίδιο σύγγραμμα (Γρόσδος, 2014, σ. 35-36), ένα κείμενο γλωσσικά ορθό δεν είναι πάντα ένα ευρηματικό δημιουργικό κείμενο ενώ όταν καταστρατηγούνται οι κανόνες, αυτό γίνεται απολαυστικό για τον/την αναγνώστη/στρια. Επομένως, είναι σαν να προτείνει ο/η ίδιος/α την ιδέα να συνδέσουμε το λάθος (εδώ: το ορθογραφικό λάθος) με τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική γραφή, όπως προτείνεται και αλλού (Ροντάρι, 2001, σ. 50-52). Έπειτα, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η χρήση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής καταφέρνει να απεγκλωβίσει τον/τη μαθητή/τρια από τον φόβο του γλωσσικού λάθους (Ασημακοπούλου, 2019, σ. 1). Συνεχίζοντας στο ίδιο πνεύμα, μία από τις τεχνικές δημιουργικής γραφής που προτείνεται στο εν λόγω εγχειρίδιο είναι η «τεχνική της αφετηρίας των λέξεων ή λέξεις γονιμοποιητές ή παιχνίδια λέξεων», δηλαδή η επινόηση λέξεων δημιουργημάτων «μιας προκλητικής γλωσσοπλαστικής αυθαιρεσίας που μόνο η φαντασία νομιμοποιεί» (Γρόσδος, 2014, σ. 154). Στην ίδια λογική κινείται το σκεπτικό της παρούσας διδακτικής παρέμβασης. Αυτές οι λέξεις κρίνουμε ότι προέρχονται απευθείας από το φροϋδικό ασυνείδητο – έστω και στην «άτεχνη» πρωτογενή μορφή του ορθογραφικού λάθους, το οποίο όμως, αν τύχει επεξεργασίας, μπορεί να αναβιώσει και να αναδείξει τους αναδυόμενους για τον/την παραγωγό του συνειρμούς, τους οποίους του/της δίνεται η ευκαιρία να μοιραστεί με τους/τις συμμαθητές/τριές του/της και να τους εμπλουτίσει μέσα από τον συνεργατικό διάλογο. Για τον λόγο αυτό προκρίνεται εδώ η παιδαγωγική της αυτοέκφρασης όσον αφορά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής (Αναγνώστου, 2018, σ. 51-55). Άλλωστε, ένας άλλος λόγος που κρίνεται κατάλληλη η τεχνική της δημιουργικής γραφής για την παρούσα διδακτική παρέμβαση είναι ότι κατά τον York (2007, σ. 23 όπως αναφέρεται στο Συμεωνάκη, 2022, σ. 61) αυτή συνδέεται με τη διδασκαλία

όλων των παραμέτρων της γλώσσας, αλλά κυρίως δίνεται έμφαση στον ήχο, οπότε και στα λογοπαίγνια με λέξεις που ηχούν και γράφονται παρόμοια.

Καταιγισμός ιδεών

Ο καταιγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα (brainstorming) εντάσσεται στις τεχνικές διδασκαλίας της Γλώσσας, μάλιστα ως ολοκληρωμένη μέθοδος (Γεωργιάδου & Δεμερτζή, 2017, σ. 64-65), ενώ εμφανίζεται και ως τεχνική παραγωγής ιδεών στις διαδικασίες της δημιουργικής γραφής (Γρόσδος, 2014, σ. 17). Επομένως, στην τεχνική αυτή συνενώνονται η Γλώσσα, η Λογοτεχνία και η Δημιουργική Γραφή, όπως προτείνεται και στην παρούσα διδακτική παρέμβαση.

Διαλεκτικός κonstrουκτιβισμός και ομαδοσυνεργατική μάθηση

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης προτιμάται η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας για τους εξής λόγους (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 29-33):

- ◆ Ωθούνται έτσι οι μαθητές/τριες στην αυτενέργεια, κάτι το οποίο συμβαδίζει με τις επιταγές της αυτοδιόρθωσης των ορθογραφικών λαθών και την αποτελεσματικότητά της (Πρεβεζάνου, 2020, σ. 70).
- ◆ Προσφέρεται από ψυχολογική άποψη για την αναδιοργάνωση ατελών εννοιών, όπως είναι και η μη επαρκώς εμπεδωμένη ορθογραφία των λέξεων της νέας ελληνικής.
- ◆ Μειώνει την ανταγωνιστικότητα μεταξύ μαθητών/τριών και τον στιγματισμό των ανορθόγραφων, των οποίων πλήττεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση με τα ορθογραφικά λάθη (Λαζίδου, 2019, σ. 90).
- ◆ Σύμφωνα με και την εποικοδομιστική κοινωνιολογία της γνώσης, η τελευταία είναι κοινωνική κατασκευή και προκύπτει/συντελείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και μάλιστα μέσα από τη χρήση της γλώσσας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003, 150), οπότε ενδείκνυται κυρίως για το

γλωσσικό μάθημα. Κατ' αυτόν τον τρόπο στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης οι πιο «αδύναμοι/ες» μαθητές/τριες θα δέχονται τη διόρθωση από τους/τις πιο «καλούς/ές» και θα βελτιώνονται με βάση τη θεωρία του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού του Vygotsky (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003, σ. 152-153, 181).

- ◆ Η δημιουργική σκέψη μπορεί να ανθίσει στην ομάδα και ο/η ένας/μία να «προχωρήσει» τη σκέψη του/της άλλου/ης προς ένα ακόμη πιο δημιουργικό αποτέλεσμα.

Η διδακτική παρέμβαση

Η ταυτότητα της διδακτικής παρέμβασης

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση έχει τίτλο «Ορθογραφικό λάθος και Δημιουργική Γραφή». Στους/στις μαθητές/τριες θα μπορούσε να παρουσιαστεί και με έναν πιο «παιχνιδιάρικο» τίτλο, όπως «Δημιουργικές αν-ορθογραφίες» για να τους/τις δελεάσει. Αφορά το διδακτικό αντικείμενο της νέας ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του Γενικού Λυκείου, ειδικότερα της Α΄ Λυκείου. Ως γενικός σκοπός τίθεται η διαχείριση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών τα οποία αφορούν το θέμα/τη ρίζα των λέξεων που δεν έχουν εμπεδώσει στη γυμνασιακή τους πορεία. Ως μορφή διδασκαλίας επιλέγεται η ομαδοσυνεργατική αλλά μπορεί να γίνει μια εξαίρεση για μαθητές/τριες που επιθυμούν να εργαστούν ατομικά. Η παρέμβαση προβλέπεται να ολοκληρωθεί σε δύο διδακτικές ώρες των 40 λεπτών. Για τη διδασκαλία θα χρειαστούν ο πίνακας, κόλλες αναφοράς και στυλό και ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να έχει ετοιμάσει και μια φωτοτυπία με πληροφορίες για την ποιητική φόρμα του χαϊκού με την οποία θα καταπιαστούν στο στάδιο της Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές/τριες και την οποία μπορεί να διανείμει πριν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Διδακτικοί στόχοι

Με τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αναμένεται οι μαθητές/τριες:

- ◆ να πειραματιστούν με τη Γλώσσα σε επίπεδο ορθογραφίας (Πρεβεζάνου, 2020, σ. 72),

- ◆ να απομνημονεύσουν τη σωστή ορθογραφία των λέξεων στις οποίες έχουν κάνει λάθη μέσα από τη σύνδεσή τους και τη σύγκριση με άλλες,
- ◆ να απελευθερωθούν και να απενοχοποιηθούν από το στίγμα του «ανορθόγραφου» και αντ' αυτού να διαχειριστούν δημιουργικά το ορθογραφικό λάθος,
- ◆ να αποστασιοποιηθούν από τα ορθογραφικά τους λάθη και να αστεϊστούν μεταξύ τους με αφορμή αυτά (Ροντάρι, 2001, σ. 52),
- ◆ να εξασκήσουν τη φαντασία τους και την επινοητικότητά τους σε γλωσσικό επίπεδο δημιουργώντας λογοπαίγνια,
- ◆ να μετατρέψουν τα ακούσια/ασυνείδητα λάθη τους (ανορθογραφία) σε ενσυνείδητες επιλογές λέξεων που με την γλωσσική/ορθογραφική τους απόκλιση (παρορθογράφηση) συνιστούν πυρήνες ποιητικότητας/δημιουργικής παρέκκλισης (Ροντάρι, 2001, σ. 52· Ασημακοπούλου, 2019, σ. 45),
- ◆ να αξιολογήσουν τη δυναμική της ορθογραφίας αλλά και την ελευθερία που δίνει η Λογοτεχνία για ανατροπή της,
- ◆ να αναγνωρίσουν την αξία της μορφής για τη μετάδοση ενός γλωσσικού μηνύματος,
- ◆ να εξερευνήσουν τον εαυτό τους και τη σχέση τους με τη Γλώσσα και ειδικότερα την «άγνωστη περιοχή» της ορθογραφίας μέσα από την ποιητική δημιουργία (Ροντάρι, 2001, σ. 51),
- ◆ να ενθαρρυνθούν να αυτοεκφραστούν και να ενδυναμώσουν την προσωπικότητά τους μέσα από τη γλωσσική και διανοητική δημιουργικότητα (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 137),
- ◆ να γνωρίσουν την ποιητική φόρμα του ιαπωνικού χαϊκού μέσα από την πρακτική αξιοποίησή της,
- ◆ να αποκτήσουν τη δεξιότητα της συνεργασίας με τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Πορεία διδασκαλίας/διδακτικής παρέμβασης

1^η δραστηριότητα/βήμα

Τίτλος δραστηριότητας: Προπαρασκευή ή Προετοιμασία

Περιγραφή δραστηριότητας: Ο/η διδάσκων/ουσα γράφει στον πίνακα επιλεγμένες ανορθόγραφες ως προς το θέμα/τη ρίζα τους λέξεις, τις οποίες έχει συγκεντρώσει από προηγούμενα γραπτά των μαθητών/τριών του συγκεκριμένου τμήματος χωρίς να αποκαλύψει ποιος/α μαθητής/τρια έκανε το κάθε ορθογραφικό λάθος και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να πουν τι δεν «πάει καλά» με αυτές τις λέξεις και να αναγνωρίσουν ποια είναι η σωστή γραφή τους, αν γνωρίζουν. Στη συνέχεια γράφει κάτω από κάθε ανορθόγραφη λέξη την ίδια λέξη ορθογραφημένη.

Διδακτική προσέγγιση: Ερωταποκρίσεις

Οργάνωση της εργασίας: Οι ερωτήσεις του/της διδάσκοντος/ουσας για την ορθή γραφή των λέξεων απευθύνονται στην ολομέλεια της τάξης αλλά έχουν χαλαρό χαρακτήρα και δε στιγματίζουν τους/τις μαθητές/τριες που έχουν κάνει τα συγκεκριμένα ορθογραφικά λάθη. Εδώ μπορούν να απαντήσουν και να διακριθούν οι «καλοί/ές» μαθητές/τριες νιώθοντας ότι συμβάλλουν στη διδακτική διαδικασία.

Διάρκεια δραστηριότητας: 10 λεπτά

Σκεπτικό εφαρμογής και σύνδεση με διδακτικούς στόχους: Η παραπάνω δραστηριότητα λειτουργεί ως αφορμή για την κυρίως δραστηριότητα δημιουργικής γραφής που θα ακολουθήσει. Μέσα απ' αυτήν εμφανίζεται το ερέθισμα, δημιουργούνται ερωτήματα και ένας αρχικός προβληματισμός σχετικά με την ορθογραφία, που θα αποτελέσει το κύριο θέμα της διδακτικής παρέμβασης (Γρόσδος, 2014, σ. 23). Η ανωνυμία των μαθητών/τριών που έκαναν τα λάθη είναι σημαντική για την επιτυχία της διόρθωσης-παρέμβασης για να μη στοχοποιηθούν μαθητές/τριες αλλά να εστιαστεί η διδακτική παρέμβαση στα λάθη ανεξαρτήτων προσώπων (Πρεβεζάνου, 2020, σ. 73).

2^η δραστηριότητα/βήμα

Τίτλος δραστηριότητας: Παραγωγή ή Επινόηση

Περιγραφή δραστηριότητας: Ο/η διδάσκων/ουσα ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να πουν ποιες άλλες λέξεις τούς έρχονται στο μυαλό βλέποντας την ανορθόγραφη εκδοχή των συγκεκριμένων λέξεων, που παραμένουν γραμμένες στον πίνακα, και συμπληρώνει όποιες σχετικές λέξεις λένε οι μαθητές/τριες γύρω από αυτές σε σχήμα άστρου.

Διδακτική προσέγγιση: Ιδεοθύελλα

Οργάνωση της εργασίας: Η ιδεοθύελλα απευθύνεται στην ολομέλεια της τάξης, ώστε ο ένας/μία μαθητής/τρια να επεκτείνει τη σκέψη του/της άλλου/ης και να υπάρξει ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα ανταπόκρισης.

Διάρκεια δραστηριότητας: 10 λεπτά

Σκεπτικό εφαρμογής και σύνδεση με διδακτικούς στόχους: Μέσα από την παραπάνω δραστηριότητα οι μαθητές/τριες θα καλλιεργήσουν την αποκλίνουσα σκέψη (Συμεωνάκη, 2022, σ. 43), θα ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους αλλά και τη γνώση της ορθογραφίας άλλων λέξεων στη βάση της μερικής ομοηχίας και θα τους γεννηθούν ιδέες, τις οποίες θα αξιοποιήσουν ως πρώτη ύλη σε επόμενη φάση (Γρόσδος, 2014, σ. 23).

3^η δραστηριότητα/βήμα

Τίτλος δραστηριότητας: Οργάνωση ή Διάταξη

Περιγραφή δραστηριότητας: Ο/η διδάσκων/ουσα ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να χωριστούν σε ομάδες ανάλογα με το με ποια λέξη θα ήθελαν να ασχοληθούν. Αν κάποιος/α μαθητής/τρια επιθυμεί να εργαστεί ατομικά, ο/η διδάσκων/ουσα αφήνει αυτό το περιθώριο. Έπειτα, τους εξηγεί ότι καλούνται να δημιουργήσουν ένα ποίημα με τη συγκεκριμένη λέξη ανορθόγραφα γραμμένη αξιοποιώντας όμως τις έννοιες των λέξεων ή/και τις ίδιες τις λέξεις που σημείωσαν προηγουμένως σε σχήμα άστρου με αφορμή αυτήν. Προσθέτει ότι η ποιητική μορφή που θα αξιοποιήσουν είναι το ιαπωνικό χαϊκού και τους/τις ενημερώνει εν τάχει προφορικά για τους κανόνες του (τρεις στίχοι με 5, 7 και 5 συλλαβές) ή τους δίνει μια σχετική φωτοτυπία με ενημερωτικό υλικό. Στη συνέχεια τους αφήνει να επεξεργαστούν το δοθέν υλικό.

Διδακτική προσέγγιση: Διάλεξη, ομαδοσυνεργατική ή ατομική εργασία

Οργάνωση της εργασίας: Η διάλεξη του/της διδάσκοντος/ουσας κρίνεται απαραίτητη για να κατατοπιστούν οι μαθητές/τριες σχετικά με το τι απαιτείται από αυτούς/ές και με τους κανόνες στους οποίους θα πρέπει να υπακούσουν. Η μορφή της εργασίας (ομαδοσυνεργατική ή ατομική) κατόπιν αφήνεται στην κρίση των μαθητών/τριών ανάλογα με το στιλ μάθησης του/της καθενός/μιάς και την προτίμησή του/της, καθώς επίσης υποστηρίζεται αλλού (Συμεωνάκη, 2022, σ. 64) ότι παρά το ομαδικό πνεύμα η δημιουργία είναι ατομική υπόθεση.

Διάρκεια δραστηριότητας: 20 λεπτά

Σκεπτικό εφαρμογής και σύνδεση με διδακτικούς στόχους: Με την παραπάνω δραστηριότητα οι μαθητές/τριες παρωθούνται να ταξινομήσουν τις ιδέες που προέκυψαν στην προηγούμενη δραστηριότητα και να δημιουργήσουν ένα σχέδιο με βάση αυτές (Γρόσδος, 2014, σ. 23). Συγκεκριμένα, πρέπει να νοηματοδοτήσουν τις ανορθόγραφες λέξεις, δηλαδή να σκεφτούν τι θα μπορούσαν να σημαίνουν σε αυτήν τη μορφή, να επιλέξουν τις παρόμοια γραφόμενες λέξεις με τις οποίες θα τις συναρμόσουν, να ορίσουν το ποίημα-πλαίσιο εντός του οποίου αυτές θα εμφανίζονται και να συμφωνήσουν ως προς το τι τελικά θα θέλουν να μεταδώσουν με αυτό σαν σκέψη ή συναίσθημα (Συμεωνάκη, 2022, σ. 61). Εμπεδώνουν με αυτόν τον τρόπο την ορθογραφία των λέξεων, καθώς καλούνται να τις χρησιμοποιήσουν και επειδή έχουν δημιουργήσει και θα δημιουργήσουν και μέσα στο ποίημα συσχετισμούς και συνδέσεις μεταξύ αυτών με άλλες λέξεις σύμφωνα και με τη θεωρία του Ausübel (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003, σ. 156· Συμεωνάκη, 2022, σ. 49). Έπειτα, η ποιητική φόρμα με τις συγκεκριμένες απαιτήσεις που έχει και την οποία καλούνται να αξιοποιήσουν λειτουργεί έτσι ώστε να εμπεδώσουν την έννοια του κανόνα (Συμεωνάκη, 2022, σ. 66), την οποία θα επεκτείνουν αργότερα εκτός δραστηριότητας στο ζήτημα της ορθογραφίας.

4^η δραστηριότητα/βήμα

Τίτλος δραστηριότητας: Συγγραφή

Περιγραφή δραστηριότητας: Οι μαθητές/τριες κατά ομάδες ή ατομικά γράφουν χαϊκού με τις δοσμένες ανορθόγραφες λέξεις ή κάποια ομόρριξη (π.χ. αντί του ρήματος να χρησιμοποιήσουν το ομόρριζο ουσιαστικό). Ο/η διδάσκων/ουσα περνάει από τα θρανία τους και τους/τις εμψυχώνει, απαντά στις απορίες τους, τους υπενθυμίζει τους κανόνες, τους επισημαίνει διακριτικά τυχόν λάθη, τους/τις βοηθά στη βελτίωση των εργασιών, επιδοκιμάζει τα αξιόλογα αποτελέσματα.

Διδακτική προσέγγιση: Ομαδοσυνεργατική ή ατομική εργασία

Οργάνωση της εργασίας: Η μορφή της εργασίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις κάθε μαθητή/τριας αλλά ο ρόλος του/της διδάσκοντος/ουσας είναι σε κάθε περίπτωση εμψυχωτικός, διευκολυντικός και επιβοηθητικός (Ιορδανίδου και

Σφυρόερα 2003, σ. 33 όπως αναφέρεται στο Πρεβεζάνου, 2020, σ. 73) εξαιτίας της πιθανής απειρίας των μαθητών/τριών στη δημιουργική γραφή χαϊκού.

Διάρκεια δραστηριότητας: 20 λεπτά

Σκεπτικό εφαρμογής και σύνδεση με διδακτικούς στόχους: Η παραπάνω δραστηριότητα αποτελεί σε συνδυασμό και με την προηγούμενη την πεμπτούσια και το πιο δημιουργικό στάδιο της διδακτικής παρέμβασης. Συνδέει το διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας με εκείνο της Λογοτεχνίας και αφήνει τους/τις μαθητές/τριες να παίζουν με τις λέξεις και τις σημασίες αποτυπώνοντας αυτό το παιχνίδι σε μια ποιητική μορφή και δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να νιώσουν ποιητές/τριες-δημιουργοί. Παράλληλα, είναι θεμιτό να αστεϊζονται μεταξύ τους με αφορμή τις λέξεις και τις ιδέες τους κατά τη συνεργασία τους και κάπως έτσι απενοχοποιούνται σταδιακά και εκείνοι/ες που αρχικά είχαν κάνει τα ορθογραφικά λάθη, αφού με πυρήνα αυτά οδηγούνται σε ένα δημιουργικό-λογοτεχνικό αποτέλεσμα.

5^η δραστηριότητα/βήμα

Τίτλος δραστηριότητας: Παρουσίαση και αξιολόγηση των εργασιών

Περιγραφή δραστηριότητας: Κάθε ομάδα και κάθε μαθητής/τρια που δούλεψε ατομικά παρουσιάζει τα αποτελέσματα των εργασιών του/της, απαγγέλλει δηλαδή το χαϊκού που δημιούργησε με παράλληλη προβολή του με κάποιο πρόγραμμα παρουσίασης τύπου PowerPoint, προκειμένου να φανούν οι παικτικοί ορθογραφικοί νεολογισμοί που επιχειρήθηκαν. Όταν τελειώσουν όλοι οι μαθητές/τριες, ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός από τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες (ποιο χαϊκού τους άρεσε περισσότερο, ποιο θεώρησαν πιο «λογοτεχνικό» σαν αποτέλεσμα και για ποιους λόγους) αλλά και προβληματισμός σχετικά με την αξία της ορθογραφίας, αν θεωρούν πως τους/τις βοήθησε στο ζήτημα της ορθογραφίας η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση και τι τους έμεινε από αυτήν.

Διδακτική προσέγγιση: Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης

Οργάνωση της εργασίας: Η συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης ενισχύει με τη σειρά της τη συνεργατική φύση της διδακτικής παρέμβασης.

Διάρκεια δραστηριότητας: 20 λεπτά

Σκεπτικό εφαρμογής και σύνδεση με διδακτικούς στόχους: Η παραπάνω δραστηριότητα έχει ανακεφαλαιωτικό χαρακτήρα. Μέσα από αυτήν οι μαθητές/τριες θα αποφανθούν για το αν εμπέδωσαν τις γνώσεις ορθογραφίας όχι μόνο των απαιτητικών προς διδασκαλία λέξεων αλλά και όσων αναδύθηκαν με αφορμή όλες τις προηγούμενες δραστηριότητες. Επιπλέον, θα νιώσουν καταξιωμένοι/ες και υπερήφανοι/ες για το ποιητικό τους αποτέλεσμα αλλά και θα μάθουν να δέχονται την κριτική από τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Τέλος, ο/η διδάσκων/ουσα θα έχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση σχετικά με την καταλληλότητα της διδακτικής παρέμβασης. Παραδείγματα πιθανών παρορθογραφημένων λέξεων καθώς και της ακολουθούμενης διαδικασίας της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης σε κάθε περίπτωση περιλαμβάνονται αναλυτικά στο Παράρτημα.

Πιθανές επεκτάσεις – προσαρμογές της διδακτικής παρέμβασης

Η ορθογραφία είναι ένα ζήτημα που αφορά τη γλωσσική διδασκαλία αλλά στην παρούσα εργασία προτείνεται ως «όχημα»/μέσο για την κατάκτησή της η Λογοτεχνία. Αυτό γίνεται στη βάση σύνδεσης των διδακτικών αντικειμένων των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας (Έκφρασης-Έκθεσης) από το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αφού τα δύο αντικείμενα επιβάλλεται να διδάσκονται από τον/την ίδιο/ίδια εκπαιδευτικό. Θα μπορούσε πάντως η διδακτική παρέμβαση να ενσωματωθεί κάλλιστα στο διδακτικό αντικείμενο αποκλειστικά των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο πλαίσιο εργασιών Δημιουργικής Γραφής με ανορθόγραφες λέξεις που θα είχε «αλιεύσει» ο/η εκπαιδευτικός από γραπτές εργασίες των μαθητών/τριών στο ίδιο μάθημα.

Η διδακτική παρέμβαση, αν και συνδέεται χαλαρά με το Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου, θα ήταν ιδανική για μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου, όπου ο/η εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερη ευχέρεια στη διδασκαλία όσον αφορά την ύλη καθώς και να διορθώσει τις ελλείψεις των προηγούμενων τάξεων δίχως να έχει την πίεση της ύλης των Πανελλαδικών εξετάσεων. Πάντως, δεν αποκλείεται η εφαρμογή και στις άλλες τάξεις του Λυκείου, αν ο/η διδάσκων/ουσα θεωρήσει ότι είναι θεμιτό (π.χ. για να δώσει έναν πιο «ανάλαφρο» τόνο στο απαιτητικό μάθημα). Έπειτα, οι μαθητές/τριες Λυκείου είναι πιο ώριμοι/ες από τους/τις μαθητές/τριες Γυμνασίου να κατανοήσουν υψηλότερου επιπέδου λογοπαίγνια και παικτικές παρορθογραφήσεις,

αν και κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να κρίνει το επίπεδο της τάξης του/της και να προσαρμόσει τη διδακτική παρέμβαση και σε γυμνασιακές τάξεις.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το ορθογραφικό λάθος ως προάγγελος γλωσσικής αλλαγής σηματοδοτεί την απόσταση των μαθητών/τριών από τον γραπτό λόγο, καθώς και στην καθημερινότητά τους και στην επικοινωνία τους παρεισφρέει και επικρατεί η προφορικότητα, όπως παρατηρείται ολοένα και περισσότερο στις σχολικές τάξεις και στην επικοινωνία μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών. Ρόλος του/της εκπαιδευτικού, επομένως, είναι να καταστήσει οικείο και προσιτό στους/στις μαθητές/τριες τον κόσμο της γραπτότητας με τους ισχύοντες κανόνες, εφόσον ο/η ίδιος/α είναι εντολοδόχος, φορέας και μεταδότης/τρια της γλωσσικής νόρμας. Μπορεί όμως αυτό να γίνει μέσα από τη συναίρεση της εν μέρει απαιτούμενης σχολαστικότητας των εκπαιδευτικών-φιλολόγων με την ευφάνταστη, παιγνιώδη και χιουμοριστική ελευθεριότητα των εφήβων μαθητών/τριών. Η σύγκλιση αυτή μέσα από την περιστασιακή και εντός πλαισίου αποδοχή και «οικειοποίηση» του ορθογραφικού λάθους εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού αφενός θα ευνοήσει τη μαθησιακή διαδικασία αφετέρου θα γεφυρώσει το χάσμα των γενεών με την προσέγγιση σε γλωσσικό και ψυχολογικό επίπεδο.

Η παρούσα πρόταση εδράζεται μεν σε γλωσσολογικές μελέτες για το ορθογραφικό λάθος και την παρορθογράφηση αλλά είναι πρωτότυπο εύρημα ως παρέμβαση, η οποία σε αντίθεση με άλλες διδακτικές παρεμβάσεις, που απευθύνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν έχει εφαρμοστεί και πρέπει να δοκιμαστεί και να κριθεί από μάχιμους/ες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διαγνωστεί η δυναμική της και η καταλληλότητά της για την εξυπηρέτηση της (καθυστερημένης) ορθογραφικής εμπέδωσης από το λυκειακό μαθητικό κοινό. Έπειτα, δεν αποτελεί «πανάκεια», γιατί αφορά έναν περιορισμένο αριθμό ορθογραφικών λαθών, και καλό θα ήταν να συνδυαστεί και με άλλους τρόπους εμπέδωσης της ορθογραφίας. Τέλος, είναι δυνατόν και θεμιτό κάθε εκπαιδευτικός να προσαρμόσει την προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση στο δικό του/της μαθητικό δυναμικό και τις ανάγκες του αλλά και στο δικό του/της διδακτικό στιλ, ώστε να καταστεί επιτυχημένη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αϊδίνη, Α. (2010) Ο ρόλος της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων, στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 165-180.

Αναγνώστου, Ν. (2018) *Κόκκινη κλωστή δεμένη. Δημιουργική γραφή. Στοιχεία ιστορίας, θεωρίας, παιδαγωγικής*, Τρίκαλα, Επέκεινα.

Αρώνη, Μ. (2019) *Εισαγωγή, στο Basho, M., Ο στενός δρόμος προς τα βάθη του Βορρά* (μτφρ. Μ. Αρώνη & Κ. Shibayama), Αθήνα, Άγρα, σ. 9-95.

Ασημακοπούλου, Φ. (2019) *Γλωσσικό λάθος και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση. Συμμόρφωση ή απειθαρχία;*, διπλωματική εργασία, Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1828/%CE%91%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85%20%CE%A6%CE%B9%CE%BB%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Πρόσβαση 8 Φεβρουαρίου 2023).

Γεωργιάδου, Α. & Δεμερτζή, Β. (επιμ.) (2017) *Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας. Κριτικές και βιωματικές προσεγγίσεις για το Γυμνάσιο και το Λύκειο*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2020) Διόρθωση λαθών ή αυτοαξιολόγηση / αυτοδιόρθωση; Εναλλακτικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση του μαθητή, στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 302-339.

Γρόσδος, Σ. (2014) *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση: από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Δρακοπούλου, Σ., Φάκου, Α., Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2010) Σχετική συχνότητα ορθογραφικών λαθών στον γενικό μαθητικό πληθυσμό, στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 208-222.

Elkjaer, B. (2009) Πραγματισμός: μια μαθησιακή θεωρία για το μέλλον, στο Illeris K. (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης), Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 106-128.

Θεοδοροπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001) Το γλωσσικό λάθος, στο Χριστιδής, Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 199-213.

Fradin, B. (2014) *Blending*. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/312330253_21_Blending (Πρόσβαση 4 Φεβρουαρίου 2023).

Jakobson, R. (1998) *Δοκίμια για τη γλώσσα της Λογοτεχνίας* (μτφρ. Ά. Μπερλής), Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας Ι.Δ. Κολλάρου και Σιας Α.Ε.

Καλαμπάκα, Φ. (2022) *Γλωσσικά λάθη σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: η περίπτωση της κωμικόγλωσσας*, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/archive/item/170205?lang=en> (Πρόσβαση 8 Φεβρουαρίου 2023).

Καλογήρου Τ. (2016) Πυγολαμπίδες φωτίζουν τη νύχτα: τα haiku και η διδακτική τους προσέγγιση στο Δημοτικό Σχολείο, στο Καλογήρου, Τ., *Το αλωνάκι της ανάγνωσης. Αναλύσεις λογοτεχνικών κειμένων και διδακτικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε., σ. 325-340.

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π., Μπεκάκου, Π. & Φλιάτουρας, Α. (2020) Παιγνίδια (αν)ορθογραφίας στις γελοιογραφίες του Μποστ: Γλωσσική ανάλυση και στάση των ομιλητών με βάση τη ράβδο V&V, στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 161-193.

Καρατζάς, Α. Δ. (2005) *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Γνωστικο-ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003) *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας* (τόμ. Α'), Αθήνα, χ.ε.

Κατσούδα, Γ. (2018) Περί συμφυρμών και άλλων δαιμονίων. Ετυμολογική επανεξέταση προβληματικών περιπτώσεων, στο Ντίνας, Κ. (επιμ.), *Figura in Praesentia. Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα*, Αθήνα, Πατάκης, σ. 151-166. Διαθέσιμο στο <https://pms-ritorikis.uowm.gr/wp-content/uploads/2019/06/12.-%CE%9A%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%BF%CF%85%CC%81%CE%B4%CE%B1.pdf> (Πρόσβαση 8 Φεβρουαρίου 2023).

Κολοβός, Σ. (2021) Η ορθογραφία με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης: μια πειραματική έρευνα, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, σ. 80-101. Διαθέσιμο στο <file:///C:/Users/user/Downloads/1530-Article%20Text-2831-2835-10-20210620.pdf> (Πρόσβαση 25 Αυγούστου 2024).

Κουτσουνιέλου, Σ. (2020) «Λάθη» και δημιουργικότητα, στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 109-131.

Λαζίδου, Ν. (2019) *Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ορθογραφία*, διπλωματική εργασία, Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1374/Lazidou%20Nikolet_a.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Πρόσβαση 8 Φεβρουαρίου 2023).

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Michalis, A. (2015) Language Errors and the Standardization Process στο Tsitsanoudis-Mallidis, N. (ed.), *Greek Language in Children's Society*, New York, Untested Ideas Research Center, σ. 52-71.

Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (2010) Εισαγωγή, στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 15-28.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1991) *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, Αθήνα, Γ. Γκέλυμπεσης.

Νάκας, Θ. (1995) Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας, στο Κούβελας, Η. κ.ά. (επιμ.), *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης – Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 193-232.

Νάκας, Θ. & Κατσούδα, Γ. (2015) Ζητήματα γλωσσ(ολογ)ικής ορολογίας, στο *Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία (ανακοινώσεις του 10^{ου} Συνεδρίου 12-14 Νοεμβρίου 2015*, Αθήνα, Ελληνική Εταιρεία Ορολογίας, σ. 49-62. Διαθέσιμο στο https://www.eleto.gr/download/Conferences/10th%20Conference/Papers-and-speakers/10th_01-14-09_NakasThanasis-KatsoudaGeorgia_Paper2_V01.pdf (Πρόσβαση 4 Φεβρουαρίου 2023).

Νικολαΐδου, Σ. (2016) Διδακτικές προτάσεις και παιδαγωγική πρακτική. Συγκλίσεις και αποκλίσεις, στο Νικολαΐδου, Σ. (επιμ.), *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Οδηγός εκπαιδευτικού. Συγγραφικό εργαστήριο – ιδέες. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σενάρια διδασκαλίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 145-150.

Ντίνας, Κ. Δ. (2020) Επέστρεφε! Λογοτεχνικές ανορθογραφίες;, στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 132-160.

Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2008) *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*, Αθήνα, Πατάκης.

Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ. (2003) *Η μάθηση της ορθογραφίας. Τρεις μελέτες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Παπαναγιώτου, Χ. (2016) Οι συμφυρμοί στη γλώσσα του ποδοσφαίρου, στο *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, Thessaloniki, Aristotle University of Thessaloniki, σ. 321-337. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5301> (Πρόσβαση 4 Φεβρουαρίου 2023).

Παπαναστασίου, Γ. (2001) Γλώσσα και ορθογραφία, στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 194-198.

Πετικάς, Β. (2019) *Εισαγωγή στην ελληνική χάρικου και τάνκα ποίηση: Από τον Μεσοπόλεμο στη «Γενιά» του '70*, διπλωματική εργασία, Ρέθυμνο – Πτολεμαΐδα – Αθήνα, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Πρεβεζάνου, Μ. (2020) Ενεργητικοί τρόποι διόρθωσης λαθών σε γραπτές παραγωγές μαθητών και άσκηση αυτοελέγχου, *Φιλολογική*, 150-151, σ. 68-74.

Πρωτόπαπας, Α. (2010) Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος, στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 67-106.

Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010) Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών, στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 181-197.

Ραβιόλου, Π. (2020) *Σύμφυση και Επανετυμολόγηση στην «Κενή Διαθήκη» του Πάρι Τακόπουλου*, διπλωματική εργασία, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2896797/theFile> (Πρόσβαση 8 Φεβρουαρίου 2023).

Ροντάρι, Τ. (2001) *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (μτφρ. Κασαπίδης, Γ.), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σαραντάκος, Ν. (2018) *Η γλώσσα έχει κέφια. Χαμογελαστή περιπλάνηση στα τοπία της γλωσσικής ελαφρότητας*, Αθήνα, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Σεάτος, Μ. (1991) Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους, *Φιλολόγος*, 63, σ. 26-28.

Σπανός, Γ. Ι. (2006) Η Γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 91-102.

Συμεωνάκη, Α. (2022) *Δημιουργική γραφή ποιητικού κειμένου. Επιστημονική θεμελίωση και εκπαιδευτική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.

Σφυρόερα, Μ. (2007) *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3126/919.pdf> (Πρόσβαση 8 Φεβρουαρίου 2023).

Φραγκιαδάκης Γ. (2005) «Προσέγγιση και ταξινόμηση των γλωσσικών στάσεων». Στο: *Πρακτικά της 2ης Συνάντησης Εργασίας Μεταπτυχιακών Φοιτητών. Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 14-16 Μαρτίου 2003*, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 154-169.

«Δημιουργικές αν-ορθογραφίες» ή Ορθογραφικό λάθος και Δημιουργική Γραφή:
Μια διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας

Χατζησαββίδης, Σ. (2006) Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη, στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 103-120.

Χριστοφίδου, Α. (2001) *Ο ποιητικός νεολογισμός και οι λειτουργίες του. Κειμενική – γλωσσολογική προσέγγιση στο έργο του Οδυσσέα Ελύτη*, Αθήνα, Gutenberg.

Παράρτημα

Ενδεικτικά παραδείγματα λέξεων-αμαλαγμάτων/μερικών συμφυρμών με παρορθογράφιση καθώς και των χαϊκού όπου δύνανται να συμπεριληφθούν ή συμπεριλήφθηκαν στο πλαίσιο της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης

A) *Γηρίζουμε (Σφυρόερα, 2007): Η συγκεκριμένη λέξη που προκύπτει από ανορθογραφία της λέξης «γυρίζουμε» θα μπορούσε να συσχετιστεί με το «γήρας»/«γηρατειά» αλλά και με τη «Γη» και μάλιστα σε σχέση με τη φράση «Η Γη γυρίζει» (καθ' υπόδειξιν μαθητή/τριας μου).

Σε πρώτη φάση, η λέξη αναγράφεται στον πίνακα από τον/την εκπαιδευτικό και ζητείται από τους μαθητές/τις μαθήτριες να σκεφτούν ποιες άλλες λέξεις τούς φέρνει στο μυαλό. Μπορεί να είναι η «γη», τα «γηρατειά», το «γήπεδο» κ.λπ. Στη συνέχεια, αφού τους έχει δοθεί η σωστή ορθογραφία του «γυρίζουμε», αφήνονται να δημιουργήσουν ατομικά ή ομαδικά ένα χαϊκού με παρορθογραφημένη τη λέξη. Μπορεί να είναι το παρακάτω και στο τέλος, να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης και να συζητήσουν πάνω σε αυτό:

Πιθανό χαϊκού:

Γηρασμένη Γη

γύρω μου όλο γυ/ηρίζει

και ζαλίζομαι.

B) *Αφοσιώνεται: Η συγκεκριμένη λέξη που προκύπτει από ανορθογραφία της λέξης «αφοσιώνεται» προέρχεται από γραπτή άσκηση μαθητή/τριας της Α' Λυκείου το σχολικό έτος 2022-2023. Θα μπορούσε να συσχετιστεί με τη λέξη «φως».

Σε πρώτη φάση, η λέξη αναγράφεται στον πίνακα από τον/την εκπαιδευτικό και ζητείται από τους μαθητές/τις μαθήτριες να σκεφτούν ποιες άλλες λέξεις τούς φέρνει στο μυαλό. Μπορεί να είναι το «φως», ο «φωστήρας» κ.λπ. Στη συνέχεια, αφού τους έχει δοθεί η σωστή ορθογραφία του «αφοσιώνεται», αφήνονται να δημιουργήσουν ατομικά ή ομαδικά ένα χαϊκού με παρορθογραφημένη τη λέξη. Μπορεί να είναι το παρακάτω και στο τέλος, να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης και να συζητήσουν πάνω σε αυτό:

Πιθανό χαϊκού:

Αφο/ωσίωση

σε κάτι ανώτερό μας:

Φως πνευματικό.

«Δημιουργικές αν-ορθογραφίες» ή Ορθογραφικό λάθος και Δημιουργική Γραφή:
Μια διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας

Γ) *Θυσαυρός: Η συγκεκριμένη λέξη-αμάλγαμα προέκυψε σε χαϊκού μαθητή/τριας της Γ΄ Λυκείου το σχολικό έτος 2021-2022 κατά τη δραστηριότητα δημιουργικής γραφής χαϊκού με τίτλο «Μέσα μου κρύβω». Με προτροπή του/της διδάσκοντα/ουσας έγινε επανευμολόγηση και σύνδεση με τη λέξη «θυσία».

Σε πρώτη φάση, η λέξη αναγράφεται στον πίνακα από τον/την εκπαιδευτικό και ζητείται από τους μαθητές/τις μαθήτριες να σκεφτούν ποιες άλλες λέξεις τούς φέρνει στο μυαλό. Μπορεί να είναι η «θυσία», ο «θύσανος» κ.λπ. Στη συνέχεια, αφού τους έχει δοθεί η σωστή ορθογραφία του «θησαυρού», αφήνονται να δημιουργήσουν ατομικά ή ομαδικά ένα χαϊκού με παρορθογραφημένη τη λέξη. Μπορεί να είναι το παρακάτω και στο τέλος, να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης και να συζητήσουν πάνω σε αυτό:

Χαϊκού που δημιουργήθηκε από τη μαθήτρια:

Μέσα μου κρύβω

θη/υσαυρό ανεκτίμητο·

θυσία για όλους.