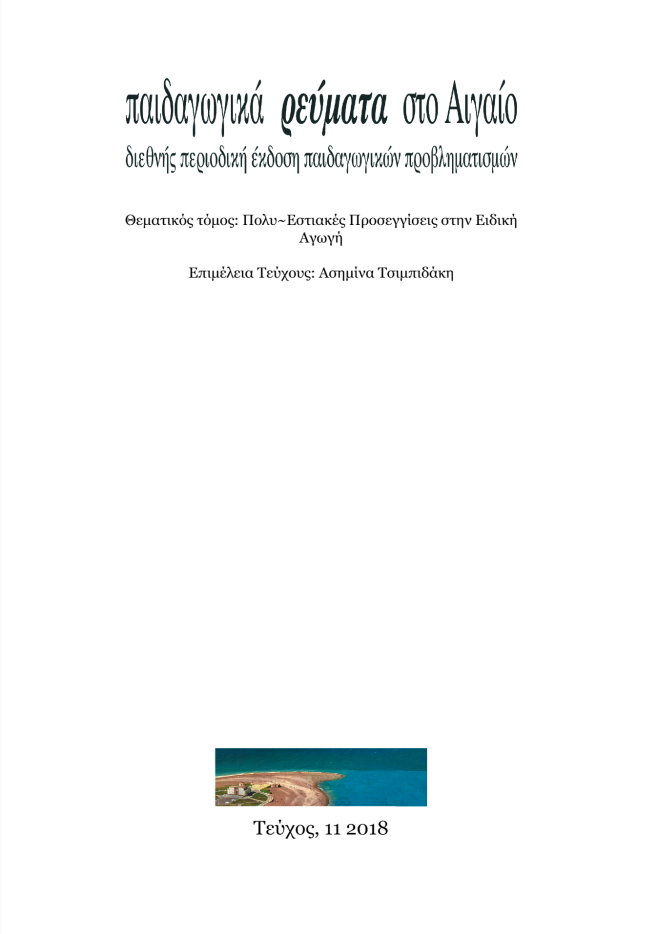
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2018)

Τεύχος 11


παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός τόμος: Πολυ~Εστιακές Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή

Επιμέλεια Τεύχους: Ασημίνα Τσιμπιδάκη

Τεύχος, 11 2018

Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Μαριάνθη Οικονομάκου

doi: 10.12681/revmata.31181

Copyright © 2022, Μαριάνθη Οικονομάκου

Άδεια χρήσης ##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc.by-nc-sa4##.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Οικονομάκου Μ. (2022). Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής . *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, *11*(1), 36–47. https://doi.org/10.12681/revmata.31181

Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Μαριάνθη Οικονομάκου[1]
oikonomakou@aegean.gr

Περίληψη
Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η εξέταση του ρόλου της γλωσσικής ιδεολογίας στη διαμόρφωση δεδομένων διδακτικών πρακτικών με σημείο αναφοράς κυρίαρχες αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στο γλωσσικό λάθος. Διαφαίνεται πως η διαδικασία της διόρθωσης των λαθών των μαθητών/τριών, που κρίνεται επιβεβλημένη μέσα στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι συνδεδεμένη με ιδεολογικές παραμέτρους που σχετίζονται κατά βάση με την έννοια της γλωσσικής αλλαγής. Με τη βοήθεια της μεθόδου του ερωτηματολογίου έτσι και της συλλογικής συνέντευξης, είκοσι τρεις εκπαιδευτικοί του τομέα της ειδικής αγωγής διατυπώνουν, στο πλαίσιο επιμορφωτικής συνάντησης στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, την άποψή τους για τις δυσκολίες δημιουργικής αξιοποίησης του γλωσσικού λάθους στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, καθώς και για τη συνεισφορά εν γένει της γλωσσολογικής γνώσης στην αναθεώρηση παραδοσιακών αντιλήψεων για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
Λέξεις κλειδιά: *Γλωσσική ιδεολογία, επικοινωνιακή προσέγγιση, γλωσσική αλλαγή, διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, δημοτικό σχολείο*

Résumé
L'objectif de cette recherche qualificative est la mise en examen de la façon dont les instituteurs de l'éducation spécialisée perçoivent la langue grecque dans son évolution historique, l' analyse, en d'autres termes, du rôle déterminant de la idéologie envers la langue dans la pratique didactique. Plus particulièrement, il semble que la correction nécessaire des fautes de langue, commises par les élèves, est strictement liée à des paramètres idéologiques qui se centrent le plus souvent autour de la notion du *changement linguistique* dans des milieux socioculturels précis. A l'aide la méthode, donc, du questionnaire et de l' entretien collectif, vingt trois enseignants du domaine de l' Éducation Spécialisée ont lancé, après leur formation sur des questions linguistiques à l'Université de l'Egée, leur problématique sur les conditions d' application des principes méthodologiques de l' *approche communicative* à l' école primaire (L1 Curriculum 2003) et la contribution de la connaissance linguistique à la remise en question des attitudes langagières traditionnelles souvent dominantes.
Mots-clés: *Changement linguistique, approche communicative, enseignement de L1 à l 'École Primaire, fautes de langue, enseignants de l' Éducation Spécialisée*

[1] Διδάσκουσα/μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Επικοινωνιακή προσέγγιση και διδασκαλία της γλώσσας

Η παραδοχή ότι η παραδοσιακή διδασκαλία αδυνατούσε να καλύψει τις σύνθετες ανάγκες των μαθητών/τριών οδήγησε, υπό το βάρος και των εξελίξεων στο χώρο της γλωσσολογίας και άλλων ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, στον επαναπροσδιορισμό της αντίληψης που επικρατούσε παλαιότερα για τη γλωσσική διδασκαλία. Προκειμένου για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ζητούμενο αποτελεί η καλλιέργεια των *επικοινωνιακών* (Hymes, 1972) *και κριτικών* -βάσει του νεότερου Π.Σ. του Νέου Σχολείου (Ντίνας & Γώτη, 2016; ΠΣ, 2011: 5)- *δεξιοτήτων* των μαθητών/τριών, η καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα στη χρήση της γλώσσας (ΔΕΠΠΣ, 2003: 17) και η απόκτηση *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης* (Fairclough, 1992). Έτσι, η παραγωγή και κατανόηση του νοήματος σε σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δεν είναι ζήτημα απλώς γνώσης ή αφομοίωσης αποπλαισιωμένων γλωσσικών δομών. Η συνειδητή χρήση του γλωσσικού συστήματος παραπέμπει σε πιο σύνθετες διαδικασίες που παραμένουν άρρηκτα συνδεδεμένες με ποικίλους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες οι οποίοι συνιστούν την εκάστοτε περίσταση επικοινωνίας. Σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη λειτουργική-επικοινωνιακή διαφοροποίηση (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997) της γλώσσας, η καλλιέργεια μιας πραγματολογικής στάσης απέναντι σ' αυτήν (ΔΕΠΠΣ, 2003: 42) δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μέσω της επαφής τους με ποικιλία ειδών λόγου και κειμενικών ειδών, προφορικών, γραπτών ή και υβριδικών (Π.Ι. 2011; Αρχάκης, 2005; Κωστούλη, 2001: 230). Η επιτυχής επιτέλεση δεδομένων *γλωσσικών πράξεων* (Φιλιππάκη-Warburton et al., 2011: 12; ΔΕΠΠΣ, 2003), που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών, προϋποθέτει έτσι τον σχεδιασμό από μέρους των εκπαιδευτικών βιωματικών δραστηριοτήτων (Χαραλαμπόπουλος, 2000) που ευνοούν τη διδάδραση και τη διαπολιτισμική επικοινωνία σε τάξεις ετερότητας.

Γλωσσικό λάθος και γλωσσική ιδεολογία

Μια από τις μεθοδολογικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι και η δημιουργική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους, το οποίο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αξιόποινη πράξη, αλλά ως μέσο πρόσβασης στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή/τριας, «ως φυσική συνέπεια μιας πορείας που οδηγεί σταδιακά και μεθοδικά στη δημιουργία του γλωσσικού κώδικα» (Μήτσης, 2004: 176). Κρίνεται, συνεπώς, επιβεβλημένος ο εντοπισμός και η ερμηνεία του τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο, ώστε τεθούν οι βασικές προϋποθέσεις για τη μετατροπή του σε πραγματικό εργαλείο μάθησης μέσα από διαδικασίες που ευνοούν τη δυναμική επεξεργασία του (Σφυρόερα, 2007: 29). Ωστόσο, η προσέγγιση της έννοιας του γλωσσικού λάθους, ως απόκλισης από τη γλωσσική νόρμα, από μια τυποποιημένη, με άλλα λόγια, γλωσσική μορφή, εγείρει ζητήματα αναφορικά με τις παραμέτρους βάσει των οποίων αυτό ορίζεται με σχέση με τη πρότυπη, άρα και ορθή, γλωσσική μορφή. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου τα λάθη πρέπει αναγκαστικά να αξιολογηθούν, η υποκατηγοριοποίησή τους (Σετάτος, 1991· Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001) θα μπορούσε ν' αποτελέσει χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού.

Έτσι, μπορούμε, αρχικά, να διακρίνουμε, για μεθοδολογικούς λόγους, την κατηγορία των λαθών που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας (Παπαναστασίου, 2008: 86), αλλά και αυτήν που εμπλέκει όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (φωνητικό, συντακτικό, μορφολογικό κτλ), τα λάθη, δηλαδή, "της γλωσσικής περιοχής" (Σετάτος, 1991: 26-7). Όμως, καθώς τίθεται πλέον σε προτεραιότητα η καλλιέργεια της πραγματολογικής ικανότητας των μαθητών/τριών, ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά και η επεξεργασία των λαθών που παραπέμπουν στη χρήση της γλώσσας (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2001: 53-61), καθώς τοποθετούν την επικοινωνία σε πραγματικές περιστάσεις νοηματοδοτώντας κατεξοχήν κοινωνικές παραμέτρους. Αντικείμενο μελέτης αποτελούν εδώ, για παράδειγμα, η ανάμειξη διαφορετικών ειδών και επιπέδων ύφους και η παραβίαση κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς που διαμορφώνονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα (Θεοδωροπούλου &

Παπαναστασίου, 2001: 201). Η συστηματική έτσι, σε επίπεδο διδακτικής πράξης, ερμηνεία των παραγόντων που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ή μη δεδομένων γλωσσικών δομών ή κειμένων θα μπορούσε να συμβάλει στην ευκολότερη αποκωδικοποίηση του μηνύματος και στην ουσιαστικότερη κατανόηση του ρόλου της δυναμικής παρέμβασης του ομιλητή (Κλαίρης et al, 2005) κατά την κατασκευή του νοήματος. Χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό είναι και η απόπειρα ερμηνείας των γλωσσικών λαθών είτε αυτά νοούνται ως αποτέλεσμα της επίδρασης αναλογικών γλωσσικών σχημάτων, πλεονάζουσας προσθήκης μορφημάτων –ή ακόμη και λέξεων– και παρετυμολογίας (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 201), είτε ως απόρροια ψυχογλωσσολογικών ή συστημικών παραμέτρων (Παναγιωτίδης, 2013: 173-4; Ξυδόπουλος, 2004, 521).

Μια τέτοια προσπάθεια ερμηνείας προϋποθέτει παράλληλα και την προσέγγιση της έννοιας της *γλωσσικής αλλαγής* (Παπαναστασίου, 2007), η οποία συνδέεται με τη σειρά της με την αβασάνιστη ενίοτε υιοθέτηση γλωσσικών αντιλήψεων και στερεοτύπων. Και αυτό γιατί τα γλωσσικά λάθη, αποτελώντας στην ουσία πρώιμους μάρτυρες των επερχόμενων γλωσσικών αλλαγών, αναδεικνύουν τους μηχανισμούς ιστορικής εξέλιξης της γλώσσας (Νικηφορίδου, 2001β). Έτσι, πολλές από τις γλωσσικές μορφές που σήμερα αποτελούν τη νόρμα ξεκίνησαν ως λάθη, αφού πρώτα συνυπήρξαν με παλαιότερες παγιωμένες και κοινά αποδεκτές μορφές. Ωστόσο, η φυσική (Aitchison, 1994) αυτή διεργασία δίνει το έναυσμα για τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την πορεία των γλωσσικών αλλαγών που συχνά θεωρούνται υπεύθυνες για τη «φθορά» και την «κακοποίηση» της γλώσσας (Φραγκουδάκη, 2001: 45; Θεοφανοπούλου-Κοντού, 1996). Ενδεικτική είναι η περίπτωση των ορθογραφικών μεταρρυθμίσεων που, όταν εισάγουν απλοποιήσεις (Καραντζόλα, 2001: 85· Παπαναστασίου, 2001: 195) εκλαμβάνονται από πολλούς φυσικούς ομιλητές − λόγω της προσήλωσής τους στη γραπτή μορφή της γλώσσας − ως απώλεια ή παρακμή (Παπαναστασίου 2008: 74; Καραντζόλα, 1996). Η απουσία, ωστόσο, γλωσσικών κριτηρίων που θα αποδείκνυαν ενδεχομένως τη θετική ή αρνητική επίδραση της όποιας αλλαγής αποδεικνύει ότι η κυριαρχία ή η απόδοση κύρους σε κάποιες γλώσσες, ποικιλίες ή διαλέκτους σχετίζεται με αμιγώς γεωπολιτικές και ιδεολογικές παραμέτρους και όχι πάντως γλωσσικές (Νικηφορίδου, 2001α: 41).

Παρόλο που οι γλωσσικοί τύποι αποτελούν ενδείκτες κοινωνικών χαρακτηριστικών και ταυτοτήτων (Τσιτσιπής, 2001: 78), η σφαιρική σκιαγράφηση του συνόλου των γλωσσικών στάσεων μιας κοινότητας παραμένει μια σύνθετη διαδικασία λόγω του ρόλου κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνιστωσών. Η κυρίαρχη γλώσσα, άλλωστε, αποτελώντας σύμβολο εθνοτικής και συλλογικής ταυτότητας, έχει ήδη χρησιμοποιηθεί και εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ως μέσο γλωσσικής και άρα πολιτικής υποταγής (Τσιτσιπής, 2001: 79) στο πλαίσιο της επιθυμητής από μέρους των κρατικών μηχανισμών γλωσσικής ενοποίησης του πληθυσμού. Ο φόβος αυτός προς τη διαφορετικότητα, που εκφράζεται συνήθως και μέσω και της περιθωριοποίησης − ή και απόρριψης − διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών, επηρεάζει εύλογα και πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διερεύνηση της *γλωσσικής ιδεολογίας* (Baker, 1992) των εκπαιδευτικών, μπορεί, ως εκ τούτου, όχι μόνο να καταδείξει τον βαθμό εξοικείωσής τους με νεότερες γλωσσολογικές παραδοχές, αλλά και την επίδραση που ασκούν οι όποιες θετικές ή αρνητικές αξιολογικές κρίσεις για κομβικά γλωσσικά ζητήματα στη διαμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας και πράξης.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η ταυτότητα της έρευνας

Με σημείο αναφοράς αυτές τις παραδοχές πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-7 ποιοτική έρευνα στο πλαίσιο επιμόρφωσης εν ενεργεία εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί πως ανάλογες παρεμβάσεις με άξονα το γλωσσικό λάθος και τη χρήση της γλώσσας είχαν πραγματοποιηθεί και το 2012-3 στο Διδασκαλείο «Αλ. Δελμούζος» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του

Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τότε οι δάσκαλοι και των δυο τμημάτων, και της Γενικής και Ειδικής Αγωγής, είχαν προτείνει αυτήν ακριβώς τη θεματική επιμόρφωσης, οπότε και είχαν καταγραφεί ανάλογα συμπεράσματα και προβληματισμοί. Το 2016-7 εκπαιδευτικοί του τομέα της Ειδικής Αγωγής κλήθηκαν να καταθέσουν εκ νέου τις απόψεις τους τόσο για τις παραμέτρους που ορίζουν, κατά την κρίση τους, το γλωσσικό λάθος όσο και για δεδομένες πτυχές της γλωσσικής αλλαγής (Νικηφορίδου, 2001β; Aitchison, 1994). Οι 23 δάσκαλοι, που αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας, είναι ως επί το πλείστον γυναίκες, ηλικίας από 30 μέχρι 50 χρόνων περίπου, με πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση. Είχαν ειδικότερα υπηρετήσει κατά καιρούς σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας και υπηρετούσαν κατά τη συντριπτική πλειονότητα κατά τη διενέργεια της έρευνας σε ειδικά σχολεία.

Η θεματική της επιμόρφωσης, που στόχευε στην περαιτέρω ανάδειξη των μεθοδολογικών αρχών της *επικοινωνιακής κειμενοκεντρικής προσέγγισης* (Μήτσης, 2004; ΔΕΠΠΣ, 2003; Κωστούλη, 2001) και στη δημιουργική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, υπαγόρευσε στην ουσία τις κατευθυντήριες γραμμές της έρευνας. Έτσι, η λεπτομερής προσέγγιση αυτών των ζητημάτων προϋπόθετε τη διερεύνηση της γλωσσικής ιδεολογίας (Baker, 1992) του συγκεκριμένου δείγματος των εκπαιδευτικών και την ανίχνευση των επιπτώσεων δεδομένων γλωσσικών στάσεων στη διδακτική πράξη.

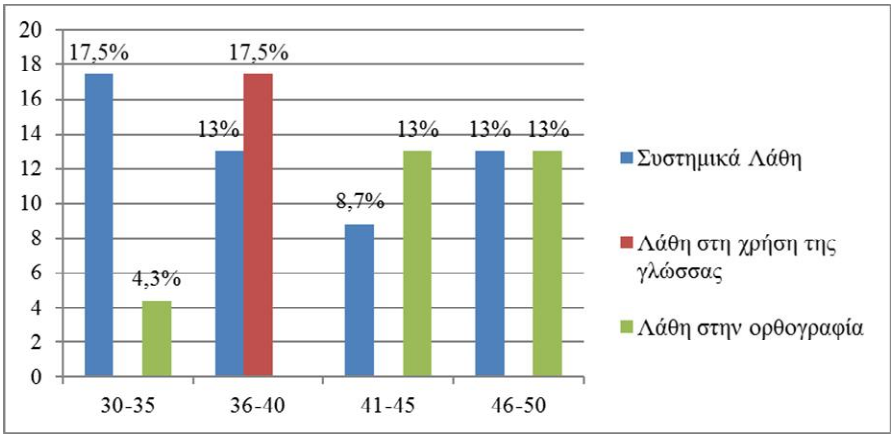
Ως τη μεθοδολογία της έρευνας υιοθετήθηκαν αυτές του *ερωτηματολογίου* και της *δομημένης συλλογικής συνέντευξης*, ώστε η συλλογή των δεδομένων να αποτυπώνει, ει δυνατόν, σφαιρικά τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τόσο ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, οι οποίες στόχευαν κυρίως στην καταγραφή του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των ερωτωμένων όσο και ερωτήσεις με δυνατότητα επιλογής δοσμένων απαντήσεων. Η επιλογή, παράλληλα, *της δομημένης συλλογικής συνέντευξης* (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), η οποία αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις ιδεολογικές τοποθετήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, αποσκοπούσε στην αποσαφήνιση επιμέρους ζητημάτων που το ερωτηματολόγιο αδυνατούσε να αναδείξει.

Τα ερευνητικά δεδομένα

Αρχικά, επιχειρήθηκε η καταγραφή της συνειρμικής αντίδρασης των εκπαιδευτικών σε μια ενδεικτική και λειτουργική υποκατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 200-2) που παρουσιάστηκε με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου. Ως βασικός στόχος τέθηκε ο εντοπισμός της κατηγορίας που οι ίδιοι/ες πρωταρχικά ανακαλούσαν στο άκουσμα της έννοιας του γλωσσικού λάθους (Γράφημα 1). Έτσι, με άξονα και τη μεταβλητή της ηλικιακής ομάδας, προέκυψε πως σημείο αναφοράς αποτελούν τα λάθη που αφορούν το σύστημα της γλώσσας (52,2% επί του συνόλου) (Σετάτος, 1991: 26-7), ενώ έμφαση δίνεται και στα ορθογραφικά λάθη (30,3%), ειδικά από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (26% για την ηλικιακή ομάδα 40-50). Μικρό ποσοστό κατέλαβαν τα γλωσσικά λάθη που σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας, καθώς μόνο το 17,5% των ερωτωμένων ηλικίας 36-40 ετών εστίασε την προσοχή του σε αυτήν την κατηγορία. Η προσπάθεια ανίχνευσης των αιτιών που συντελούν στην εμφάνιση των γλωσσικών λαθών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατέδειξε παράλληλα πως το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων υπογραμμίζει τον ρόλο διδακτικών και συστημικών ανεπαρκειών (46%), ενώ σημαντική θέση καταλαμβάνει και η αντίληψη περί της δυσκολίας της ελληνικής γλώσσας ως αντικειμένου διδασκαλίας (39%). Σε μικρότερο βαθμό τα γλωσσικά λάθη αποδίδονται στην αδιαφορία των μαθητών για το γλωσσικό μάθημα (8.6%), στη "φθορά" ή "κακοποίηση" της γλώσσας (4,3%) και σε άλλα αίτια (2,1%) που κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν περαιτέρω κατά τη δομημένη συνέντευξη.

Γράφημα 1: Η υποκατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών

Ποια κατηγορία γλωσσικών λαθών σας έρχεται κυρίως στο μυαλό όταν ακούτε για την έννοια του *γλωσσικού λάθους*;

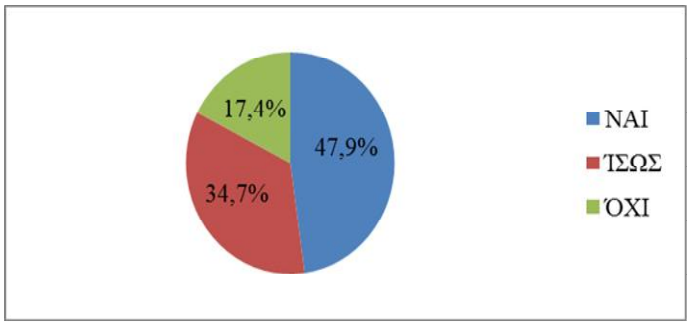


Έτσι, σε μια δεύτερη φάση υπογραμμίστηκε η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Α/βαθμιας σε ζητήματα ιστορικής εξέλιξης της γραφής, η αρνητική επίδραση των συνεχών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ο παραγκωνισμός στην πράξη ορισμένων μεθοδολογικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης (Μήτσης, 2004; Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997) που οδηγεί στην επιβίωση παραδοσιακών εν πολλοίς πρακτικών κατά τη διδασκαλία της γλώσσας (εμμονή κυρίως σε γραμματικούς κανόνες, έμφαση στη μορφολογία και σε αποπλαισιωμένες δομές). Επίσης, καταγράφηκε η αναγκαιότητα διερεύνησης των ψυχολογικών και των παθολογικών παραμέτρων που ενδεχομένως ευνοούν την εμφάνιση των λαθών και η αρνητικά εδώ επιφορτισμένη διάσταση των κατά καιρούς προτεινόμενων ορθογραφικών απλοποιήσεων (Παπαναστασίου, 2001: 196). Σε επίπεδο γλωσσικής ιδεολογίας διαφάνηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί με μεγάλη ή σχετική βεβαιότητα (*Ναι* και *Ίσως* αντίστοιχα) πως η παραγωγή γλωσσικών λαθών συντελεί στην αλλοίωση της φυσιογνωμίας της γλώσσας (82,6%), ενώ το συνολικό ποσοστό όσων διαφωνούν (17,4%) προέρχεται εξ ολοκλήρου από την ηλικιακή ομάδα των 40-50 ετών (8,7% και 8,7% για τις ηλικίες 40-45 και 46-50 αντίστοιχα).

Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και κατά την αποτίμηση της εισαγωγής ξένων λέξεων στην ελληνική (Γράφημα 2) στην οποία αποδίδεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό (82,6%) η "φθορά" της γλώσσας (ενδεικτικά, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2001: 63-71) -με σημαντική διαφοροποίηση εκ νέου στις απαντήσεις για τις ηλικίες 40-50 όπου απαντά συνολικά το 17,4% των διαφωνούντων. Η δομημένη συνέντευξη, παράλληλα, κατέδειξε πως οι αρνητικές αξιολογικές κρίσεις για τις επιπτώσεις της εισαγωγής ξένων λέξεων στο λεξιλόγιο της ελληνικής υπερτερούν σαφώς έναντι των θετικών. Ειδικότερα, οι καταγεγραμμένες ωφέλειες συνδέονται κυρίως με τον εμπλουτισμό της γλώσσας με νέα στοιχεία αλλά με πρακτικές καθημερινές ανάγκες που ξένοι κατά βάση όροι καλούνται να εξυπηρετήσουν. Στον αντίποδα διατυπώθηκαν φόβοι και ανησυχίες για τη διάσπαση της ιστορικής συνέχειας της ελληνικής και τον κίνδυνο εξαφάνισής της, ενώ στον εξωτερικό δανεισμό φαίνεται πως αποδίδεται και η κακοποίηση εν γένει της γλώσσας με σημείο αιχμής τη γλώσσα των νέων.

Γράφημα 2: Εισαγωγή των ξένων λέξεων και "φθορά" της γλώσσας

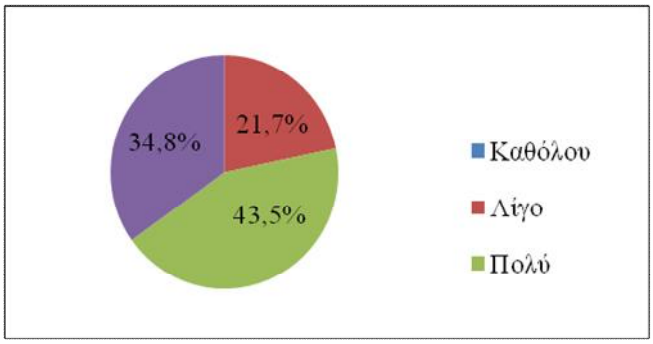
Θεωρείτε πως η εισαγωγή ξένων λέξεων στην Ελληνική συνιστά "φθορά" για τη γλώσσα;



Σε μια προσπάθεια περαιτέρω διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επικοινωνίας των νέων, αντικείμενο μελέτης αποτέλεσε και ο βαθμός επίδρασης, κατά την κρίση τους, της χρήσης του λατινικού αλφαβήτου στην ορθογραφική ικανότητα των μαθητών/τριών (Γράφημα 3). Έτσι, με τη βοήθεια πενταβάθμιας κλίμακας, διαπιστώθηκε ότι η επιλογή αυτής της μορφής επικοινωνίας στο διαδίκτυο (Δαγδιλέλης, 2003: 164) σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις επιδόσεις των μαθητών στην ορθογραφία (34,8% και 43,5% για τις ενδείξεις *Πάρα πολύ* και *Πολύ* αντίστοιχα), ενώ είναι ενδεικτικό συγχρόνως πως οι επιλογές *Καθόλου* και *Δεν γνωρίζω* απέσπασαν μηδενικές τιμές. Σε σχέση με τις ηλιακές ομάδες, όσοι και όσες αποδίδουν μικρή σημασία στη χρήση του λατινικού αλφαβήτου (21,7%) ανήκουν στις κατηγορίες 30-35 και 46-50 με κατανομή 13% και 8,7% αντίστοιχα.

Γράφημα 3: Χρήση λατινικού αλφαβήτου και ορθογραφική ικανότητα

Πιστεύετε πως η χρήση του λατινικού αλφαβήτου από τους νέους κατά την επικοινωνία τους στο διαδίκτυο επηρεάζει αρνητικά την ορθογραφική τους ικανότητα;



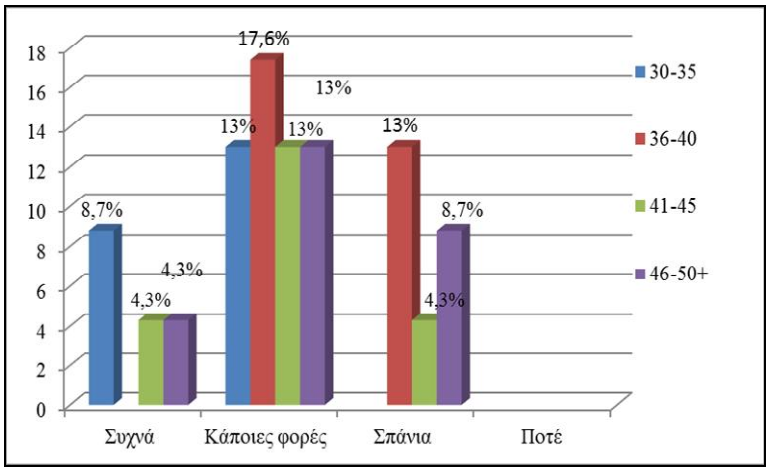
Η διερεύνηση, στη συνέχεια, της διασύνδεσης του φύλου των μαθητών/τριών με την εκτιμώμενη ορθογραφική τους ικανότητα κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως επί το πλείστον πιθανή μια τέτοια αναγωγή, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται γύρω από περισσότερο ή λιγότερο καταφατικές κρίσεις (52,2% και 21,7% για την ένδειξη *Ίσως* και *Ναι* αντίστοιχα έναντι του 26.1% που απάντησε αρνητικά). Καθοριστική διαφαίνεται πως είναι η μεταβλητή της ηλικίας σε αυτήν περίπτωση, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία θεωρούν

το φύλο των μαθητών/τριών τους ρυθμιστική παράμετρο για τις σχολικές επιδόσεις στην ορθογραφία, όπως αποδεικνύεται από τα χαμηλά ποσοστά που συγκέντρωσε η βαθμίδα της διαφωνίας αναφορά με την επίδραση του φύλου (4,3% και 4,3% για τις ηλικίες 41-6 και 46-50 αντίστοιχα). Με σημείο αναφοράς πάντοτε ζητήματα γλωσσικής ιδεολογίας, οι ερωτώμενοι/ες κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους για τον βαθμό απομάκρυνσης της γλώσσας που οι ίδιοι/ες διδάσκουν από αυτήν που οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τελικά, κατά την κρίση τους, στην καθημερινότητά τους. Έτσι, προέκυψε πως η συντριπτική πλειοψηφία (69,5% για τις βαθμίδες *Καθόλου* και *Λίγο*) θεωρεί πως η γλώσσα που διδάσκεται στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι αποκομμένη από τη βιωματική πραγματικότητα των παιδιών, γεγονός που ενισχύεται και από τις μηδενικές τιμές που παρουσιάζει η βαθμίδα *Πάρα πολύ*. Το εναπομείναν ποσοστό (30,5%), που θεωρεί σημαντική αυτήν τη διαφοροποίηση, κατανέμεται κατά βάση στις μεγαλύτερες ηλικίες με τη μεγαλύτερη τιμή (13%) να εμφανίζεται στην ομάδα των εκπαιδευτικών ηλικίας 46-50 ετών.

Ο δεύτερος άξονας της μελέτης επικεντρώθηκε σε διδακτικές παραμέτρους με έμφαση στον τρόπο αντιμετώπισης του γλωσσικού λάθους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σφυρόερα, 2007· Μήτσης, 2004: 176-86). Αρχικά, διερευνήθηκε με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου η συχνότητα δημιουργικής αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών στη διδακτική πράξη και, στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν ή μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τους δασκάλους/ες σε αυτήν τους την προσπάθεια. Η εκμετάλλευση του λάθους έτσι φαίνεται πως έχει ενσωματωθεί ικανοποιητικά στη διδακτική μεθοδολογία (Γράφημα 4), καθώς το 17,3% και το 56,6% αντίστοιχα προβαίνει περισσότερο ή λιγότερο συχνά σε ανάλογες διδακτικές ενέργειες. Η αρμονική δε κατανομή των απαντήσεων ανά ηλικιακή ομάδα καταγράφει μια κοινή στάση, που καθίσταται παράλληλα εμφανής και από τις μηδενικές τιμές που απέσπασε η επιλογή *Ποτέ*. Εξαίρεση, ωστόσο, αποτελεί η κατανομή όσων παραδέχονται ότι προβαίνουν τελικά σπανίως στην υιοθέτηση διδακτικών τακτικών αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών, καθώς εκεί οι αποκλίσεις είναι πιο σημαντικές (για τις ηλιακές ομάδες 36-40, 41-45 και 46-50 η αντίστοιχη κατανομή είναι 13%, 4,3% και 8,8%).

Γράφημα 4: Δημιουργική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους

Πόσο συχνά προβαίνετε στη δημιουργική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους κατά τη διδασκαλία της γλώσσας;



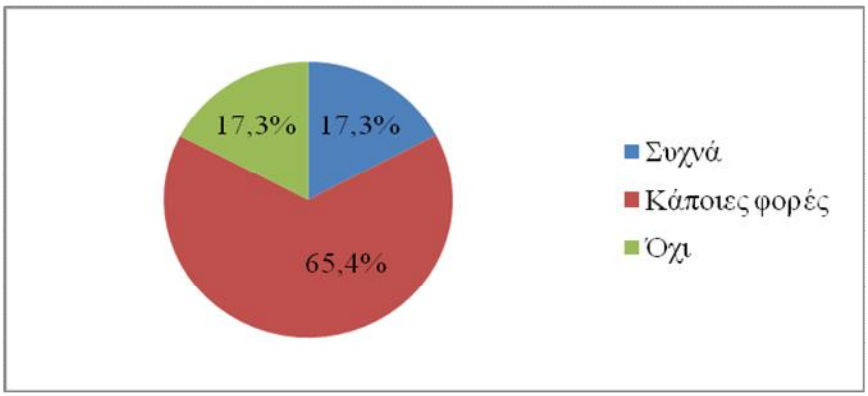
Οι ανασταλτικοί παράγοντες που εντοπίστηκαν μέσω της δομημένης συνέντευξης, εμπλέκουν κυρίως συστημικές και ιδεολογικές παραμέτρους. Ειδικότερα, διαφάνηκε πως η δομή των Προγραμμάτων Σπουδών, ο φόρτος εργασίας σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και ο ρυθμιστικός/συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης παρεμποδίζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών προς την κατεύθυνση εκμετάλλευσης των γλωσσικών λαθών. Συγχρόνως,

υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα γλωσσολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας και αναδείχθηκαν αδυναμίες των σχολικών εγχειρίδιων στα οποία, για παράδειγμα, η επιλογή κάποιων προς διδασκαλία κειμενικών ειδών κρίνεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς ανεπιτυχής. Πέραν από τα εμπόδια που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή στην πράξη των αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, επισημάνθηκε, τέλος, και η αρνητική επίδραση της γλωσσικής ιδεολογίας των ίδιων των διδασκόντων και του ευρύτερου σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος που υιοθετεί συχνά μια απορριπτική στάση απέναντι στη γλωσσική αλλαγή.

Ανάλογα συμπεράσματα προέκυψαν και κατά την απόπειρα προσδιορισμού του τρόπου αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών των μαθητών/τριών από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και καταγραφής των δυσκολιών καλλιέργειας κλίματος σεβασμού στη διαφορετικότητα μέσα στις σχολικές μονάδες. Έτσι, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτωμένων (60,8%) θεωρεί ότι η στάση που υιοθετείται στην πράξη απέναντι στα γλωσσικά λάθη είναι εν πολλοίς απορριπτική και όχι ερμηνευτική (39,2%). Ως προς τις μέγιστες ανά ηλικιακή ομάδα τιμές, το σύνολο των δασκάλων ηλικίας 41-45 ετών εκλαμβάνει ως απορριπτική τη μέχρι τώρα αντιμετώπιση των λαθών με ποσοστό 21,8%, σε αντίθεση με τις μεγαλύτερες ηλικίες που θεωρούν πως καταβάλλεται σημαντική προσπάθεια ερμηνείας τους (το ποσοστό ανέρχεται σε 17,4% για τις ηλικίες 46-50 ετών). Ένα πολύ σημαντικό ποσοστό παράλληλα φαίνεται πως συσχετίζει την εμφάνιση των γλωσσικών λαθών με φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού (Γράφημα 5), καθώς το 82,7% διαπιστώνει ότι οι αδυναμίες ορισμένων μαθητών στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να οδηγήσουν κάποιες φορές, ή ακόμη και συχνά, (65,4% και 17,3% αντίστοιχα) στην περιθωριοποίησή τους στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεικτικό είναι επίσης πως το σύνολο όσων αρνούνται την ύπαρξη τέτοιων ρατσιστικών φαινομένων (17,3%) ανήκει εκ νέου στην ηλικιακή ομάδα 46-50.

Γράφημα 5: Γλωσσικά λάθη και αποκλεισμός στο σχολικό περιβάλλον

Πιστεύετε ότι τα γλωσσικά λάθη μπορεί να συμβάλουν στην καλλιέργεια φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον;



Η τελευταία θεματική ενότητα αφορούσε ζητήματα διαπολιτισμικότητας στη γλωσσική διδασκαλία με αιχμή πάντοτε το γλωσσικό λάθος. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην αποτίμηση του τρόπου διαχείρισης των λαθών των αλλοδαπών μαθητών/τριών μέσα σε μια ανομοιογενή τάξη. Έτσι, το 56,5% θεωρεί πως τα γλωσσικά λάθη των αλλόγλωσσων αποτελούν το έναυσμα για ωφέλιμες διδακτικές παρεμβάσεις, ενώ το 43,5% ότι αποσιωπούνται, περισσότερο ή λιγότερο διακριτικά, από τον διδάσκοντα. Είναι μάλιστα αξιοσημείωτο πως στην ερώτηση αυτή το σύνολο των ερωτωμένων επέλεξε τελικά, παρότι δόθηκε η δυνατότητα για επιπλέον τοποθετήσεις, μία από τις δυο προτεινόμενες απαντήσεις. Παράλληλα, μέσω της συνέντευξης επιχειρήθηκε η καταγραφή των βασικών παραγόντων που μπορούν να συντελέσουν στην παραβίαση των γλωσσικών δικαιωμάτων, ή ακόμη και

στην περιθωριοποίηση, των αλλοδαπών μαθητών κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Και εδώ η ελλιπής επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η απουσία συστηματικής πληροφόρησης σε σχέση με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά γλωσσικών ομάδων ή κοινοτήτων φαίνεται πως ευνοούν την καλλιέργεια ενός απορριπτικού κλίματος απέναντι στη διαφορετικότητα και από μέρους κάποιων μαθητών/τριών και από μερίδα εκπαιδευτικών. Οι συστημικές και διδακτικές ανεπάρκειες ενισχύουν έτσι τον ρυθμιστικό και διεκπαιρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης ο οποίος ενδυναμώνει περαιτέρω την κυριαρχία της νόρμας, μιας πρότυπης γλωσσικής έκφρασης έναντι άλλων ποικιλιών ή γλωσσών.

3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Οι αυθόρμητες αντιδράσεις των δασκάλων στην προτεινόμενη υποκατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 200-2) κατέδειξαν πως η έννοια του γλωσσικού λάθους συνδέεται κατά βάση με ζητήματα γραφής και ιστορικής συνέχειας της ελληνικής, ενώ η γλωσσική χρήση εμφανίζεται ιδιαιτέρως περιθωριοποιημένη σε σχέση τις υπόλοιπες κατηγορίες. Η βαρύτητα που αποδίδεται στην ορθογραφία από τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (τα μεγαλύτερα ποσοστά καταγράφονται μεταξύ των εκπαιδευτικών ηλικίας 40 με 50 ετών) είναι εν πολλοίς αναμενόμενη, καθώς σχετίζεται κατά πάσα πιθανότητα με την επί πολλά χρόνια κυριαρχία του παραδοσιακού διδακτικού μοντέλου διδασκαλίας που εστίαζε σε ζητήματα μορφολογίας και στον γραπτό κατά κανόνα λόγο (Μήτσης, 2004: 19; Χαραλαμπόπουλος, 2000). Η περαιτέρω διερεύνηση, ωστόσο, της σημασίας που αποδίδεται στη γλωσσική χρήση σε επίπεδο διδακτικής πράξης θα μπορούσε να αποσαφηνίσει τις δυσκολίες εφαρμογής σε πραγματικές συνθήκες του θεωρητικού πλαισίου της επικοινωνιακής κειμενοκεντρικής προσέγγισης (Αρχάκης, 2005; ΔΕΠΠΣ, 2003; Κωστούλη, 2001) η οποία προτάσσει, μεταξύ άλλων, την αναγκαιότητα ανάδειξης της πραγματολογικής χρήσης της γλώσσας.

Η έμφαση που δίνεται άλλωστε στις συστημικές παραμέτρους πιστοποιεί πως η ερμηνεία των γλωσσικών λαθών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με διδακτικές αδυναμίες σε δεδομένα κοινωνικά συμφραζόμενα, αλλά και με την αντίληψη που οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει για τη γλώσσα που καλούνται να διδάξουν. Όπως διαφάνηκε έτσι και από τη σχετική ενότητα των ερωτημάτων που αφορούν τη γλωσσική αλλαγή, το γλωσσικό λάθος πλειοψηφικά δεν εκλαμβάνεται ως δείγμα των επερχόμενων γλωσσικών αλλαγών (Νικηφορίδου, 2001β) αλλά σχετίζεται περισσότερο με την "κακοποίηση" και την αλλοίωση της φυσιογνωμίας της γλώσσας (Φραγκουδάκη, 2001: 45). Αρνητική είναι σε μεγάλο βαθμό και η αποτίμηση του ρόλου του εξωτερικού δανεισμού, ο οποίος, παρότι αναγνωρίζεται ότι συμβάλλει στον εμπλουτισμό της γλώσσας με νέα στοιχεία, θεωρείται παράγοντας διάσπασης της ιστορικής συνέχειας της ελληνικής. Ως ενοχοποιητικός παράγοντας για τις χαμηλές επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα νοείται και η επιλογή του λατινικού αλφαβήτου κατά την επικοινωνία των νέων στο διαδίκτυο, καθώς διατυπώνεται πλειοψηφικά η άποψη ότι επηρεάζει αρνητικά την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών/τριών και γενικά τις επιδόσεις τους.

Λιγότερο εμφανής καθίσταται η διασύνδεση του φύλου με την ορθογραφική ικανότητα, καθώς το 52,1% επί του συνόλου αδυνατεί να τοποθετηθεί με σαφήνεια. Μικρότερη, ωστόσο, σημασία φαίνεται πως αποδίδεται στην παράμετρο του φύλου από τους νεότερους εκπαιδευτικούς, όπως προκύπτει από το σύνολο της κατανομής των απαντήσεων για τις ηλικιακές ομάδες 30-35 και 36-40 ετών. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ενδεχομένως πως και στην περίπτωση αυτή δεν αποκλείεται να υπεισέρχονται κοινωνιολογικές παράμετροι αναφορικά με δεδομένους ανά περιόδους κοινωνικούς ρόλους ή στάσεις. Η διαφοροποίηση που παρατηρείται στις απαντήσεις των διαφορετικών ομάδων δείχνει συγχρόνως πως περισσότερο εξοικειωμένοι/ες με ζητήματα γλωσσικής αλλαγής είναι οι δάσκαλοι/ες ηλικίας 41-50 ετών, καθώς εμφανίζονται λιγότερο επιφυλακτικοί/ες απέναντι στις "αρνητικές" επιπτώσεις των γλωσσικών λαθών και στην εισαγωγή ξένων λέξεων στο λεξιλόγιο της

ελληνικής. Είναι ενδεικτικό πως οι όποιες διαφωνίες διατυπώθηκαν περί φθοράς και κακοποίησης της γλώσσας (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 1996), λόγω της εμφάνισης των γλωσσικών λαθών ή της ενσωμάτωσης νέων γλωσσικών στοιχείων, προέρχονται αποκλειστικά από αυτές τις ομάδες.

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής διαφαίνεται πως καταβάλλεται σημαντική προσπάθεια δημιουργικής αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών από τους διδάσκοντες/ουσες που προβαίνουν τακτικά στον σχεδιασμό ανάλογων διδακτικών ενεργειών (Σφυρόερα, 2007). Ωστόσο, η επίτευξη των διδακτικών στόχων δυσχεραίνεται στην πράξη από σειρά παραμέτρων με σημείο αιχμής ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, εκπαιδευτικής πολιτικής και γλωσσικής ιδεολογίας. Ως αποτέλεσμα των καταγεγραμμένων προβλημάτων η συντριπτική πλειοψηφία κατά ποσοστό 60,8% θεωρεί πως υιοθετείται τελικά μια απορριπτική στάση απέναντι στους μαθητές/τριες που παρουσιάζουν αδυναμίες στο γλωσσικό μάθημα, ώστε να μην μπορεί μάλιστα να αποκλειστεί και το ενδεχόμενο εμφάνισης φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας γλωσσικών αντιλήψεων ή στερεοτύπων. Ενδεικτική τέλος είναι και η αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών των αλλοδαπών μαθητών/τριών που άλλοτε αξιοποιούνται διδακτικά προς όφελος του συνόλου της τάξης και άλλοτε απλώς αποσιωπούνται διακριτά.

Η μελέτη των ερευνητικών δεδομένων συνέβαλε σε έναν βαθμό −λόγω και του περιορισμένου δείγματος− στην καταγραφή και ανάδειξη ορισμένων τάσεων αναφορικά με τις γλωσσικές αντιλήψεις (Aitchison, 1994· Baker, 1992) των εκπαιδευτικών οι οποίες είναι συνυφασμένες με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και εργάζονται. Η υποκειμενική αναπόφευκτα ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στις διαφορετικές της εκφάνσεις, έδωσε το έναυσμα για τη συνειδητοποίηση του βαθμού επίδρασης της γλωσσικής ιδεολογίας στη διδακτική πράξη. Διαφάνηκε πως αυτή επηρεάζει καθοριστικά όχι μόνο τη διαμόρφωση του τρόπου αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών, αλλά και τον βαθμό υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης και ενδυνάμωσης των μελών μιας ανομοιογενούς τάξης.

Μέσα από τον κύκλο των επιμορφωτικών συναντήσεων, η διδακτική προσέγγιση του λάθους συνδέθηκε με ψυχοπαιδαγωγικές και ψυχογλωσσολογικές παραμέτρους (Παναγιωτίδης, 2013: 173-4), με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι/ες της ειδικής αγωγής να έρθουν περισσότεροι σε επαφή με θεματικές με τις οποίες ήταν ήδη εξοικειωμένοι/ες. Έτσι, η εξατομικευμένη προσέγγιση μαθητών/τριών με διακριτά ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά διασυνδέθηκε με τη διδακτική των λαθών και επιχειρήθηκε η σταδιακή αναθεώρηση κυρίαρχων αντιλήψεων ή γλωσσικών μύθων (Χάρης, 2001) μέσα από βιωματικές εμπειρίες από τα σχολεία ειδικής ή γενικής κατά βούληση αγωγής.

Η έρευνα επιχείρησε να καταδείξει, τέλος, στο μέτρο του δυνατού τη σημασία της μεταβλητής της ηλικίας στη διαμόρφωση δεδομένων στάσεων και στην υιοθέτηση κατ' επέκταση ανάλογων διδακτικών πρακτικών. Η διδακτική εμπειρία κατέστη εμφανές πως συντελεί στην εξοικείωση των μεγαλυτέρων ηλικιακά εκπαιδευτικών με τη γλωσσική αλλαγή, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται και η αναγκαιότητα διαρκούς επιμόρφωσης και ενημέρωσης για ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας και διαπολιτισμικότητας.

Βιβλιογραφία

Aitchison, J. (1994), *Language Change: Progress or Decay?*, Cambridge: Cambridge University Press.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2001). Ιδεολογήματα και δανεισμός. Στο: Χάρης, Γ. (επιμ.) *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 63-71). Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α. (2005), *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων.* Αθήνα: Πατάκης.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Δαγδιλέλης, Β. (2003), Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας και ο πληροφορικός γραμματισμός. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 139-167), Αθήνα: ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

ΔΕΠΠΣ, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση, ανακτήθηκε στις 02/02/2018: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Θεοδωροπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001), Το γλωσσικό λάθος. Στο: Χριστίδης, Α.Φ. (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 199-202). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2001). Λάθη στη χρήση της γλώσσας. Στο: Χάρης, Γ. (επιμ.) *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 53-61). Αθήνα: Πατάκης.

Θεοφανοπούλου, Δ. (1996), *Εξέλιξη και μεταβολή στη γλώσσα: θεωρητικές προσεγγίσεις-προβλήματα*. Διάλεξη. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση, ανακτήθηκε στις 02/02/2018:
http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a6/01.html

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In *Sociolinguistics* (eds. J.B. Prides and J. Holmes). London: Penguin.

Fairclough, N. (1992), *Critical Language Awareness* (edited volume), London: Longman.

Καραντζόλα, Ε. (1996), Ευρωπαϊκός γλωσσικός σχεδιασμός και γραπτή μορφή της νέας ελληνικής. Στο: *Η ελληνική γλώσσα στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση: Γλωσσικός πλουραλισμός και εθνοκεντρισμός* (πρακτικά συνεδρίου), (σσ. 95-102). Αθήνα: Κέντρο Λογοτεχνικής Μετάφρασης.

Καραντζόλα, Ε. (2001). Το "απαραβίαστο της ιστορικής ορθογραφίας". Στο: Χάρης, Γ. (επιμ.) *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 83-90). Αθήνα: Πατάκης.

Κλαίρης, Χρ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική -Επικοινωνιακή,* (σε συνεργασία με τους Αμ. Μόζερ, Αικ. Μπακάκου-Ορφανού, Στ. Σκοπετέα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστούλη, Τ. (2001), Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο: Χριστίδης Α.-Φ (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 230-233). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μήτσης, Ν. (2004), *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικηφορίδου, Κ. (2001α), Γλωσσική αλλαγή. Στο: Χριστίδης, Α.Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 40-44). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Νικηφορίδου, Κ. (2001β), Γλωσσική αλλαγή Στο: Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα* (σσ. 102-107). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη. Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.

Ξυδόπουλος, Γ. (2004). Τι είναι τελικά τα γλωσσικά λάθη;. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Πρακτικά της 24ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 9-11 Μαΐου 2003, (σσ. 519-530). Θεσσαλονίκη.

Παναγιωτίδης, Φ. (2013). *Μίλα μου για γλώσσα: Μικρή εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Παπαναστασίου, Γ. (2001). Γλώσσα και ορθογραφία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 194-198). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παπαναστασίου, Γ. (2007), Γλωσσική αλλαγή: Η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση, ανακτήθηκε στις 02/02/2018: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_13/index.html

Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία. Ιστορία, θεωρία, εφαρμογή* (σσ. 25-29, 46-115). Θεσσαλονίκη: Ινστ. Νεοελληνικών Σπουδών.

Παρασκευοπούλου - Κόλλια Ε.-Ά., (2008), Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Στο: *Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Volume 4: 1*, 72-81.

Π.Ι. (2001). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Νέο σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)–Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση, ανακτήθηκε στις 02/02/2018: http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE

Σετάτος, Μ. (1991), Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους, *Φιλόλογος 63*, (17-39).

Σφυρόερα, Μ. (2007), *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Κλειδιά και Αντικλείδια*, [β' εκδ.], ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσιτσιπής, Λ. (2001), Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο: Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 78-80). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Φιλιππάκη-Warburton, Ε., Γεωργιαφέντης, Μ. Κοτζόγλου, Γ. και Λουκά, Μ. (2011). *Γραμματική-Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ/Διόφαντος.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η γλωσσική φθορά και οι "μεγαλομανείς γλώσσες". Στο: Χάρης, Γ. (επιμ.) *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 45-52). Αθήνα: Πατάκης.

Χαραλαμπόπουλος, Αγ. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997), *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2000), Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση, ανακτήθηκε στις 02/02/2018: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/1.htm

Χάρης, Γ. (επιμ.) *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.