



Ελληνικό Ανοικτό Πανεπίστημιο

Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

Σχηματισμός εθνικών ονομάτων: ποικιλία, λάθη σε μαθητικά  
γραπτά και διδακτικές προτάσεις

Σχοινοχωρίτου Μαρία-Αναστασία

Επιβλέπων καθηγητής: Νικόλαος Κουτσούκος

Πάτρα, Φεβρουάριος, 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Σχηματισμός εθνικών ονομάτων: ποικιλία, λάθη σε μαθητικά  
γραπτά και διδακτικές προτάσεις

Σχοινοχωρίτου Μαρία-Αναστασία

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων καθηγητής:

Ν. Κουτσούκος

Επίκουρος Καθηγητής

Πανεπιστήμιο Πατρών

Συνεπιβλέπων καθηγητής

Γ. Ι. Ξυδόπουλος

Καθηγητής

Πανεπιστήμιο Πατρών

Πάτρα, Φεβρουάριος 2023

Στην οικογένεια μου

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσολογία για Εκπαιδευτικούς» και στο τέλος αυτής της δύσκολης διαδρομής θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους με συνόδευσαν σε αυτό το ταξίδι της γνώσης. Κατ' αρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Νικόλαο Κουτσούκο, για την αμέριστη υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μου, τις σημαντικές του παρατηρήσεις που συνέβαλαν στο να βγει άρτια η εργασία μου και στην ηθική υποστήριξη που μου παρείχε, ακόμα και όταν αισθανόμουν ότι το κοπιαστικό αυτό εγχείρημα δεν θα ολοκληρωνόταν. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Τσόκογλου και τον κύριο Ξυδόπουλο για τα εποικοδομητικά σχόλιά τους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού αυτού για όσα μου έμαθαν και που μου έδωσαν μια νέα οπτική για να μπορώ να αξιοποιήσω όλα αυτά που έμαθα στην δουλειά μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την συμπαράσταση στις δυσκολίες που αντιμετώπισα κατά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού μου προγράμματος και για την κατανόηση τους, όταν έπρεπε να αφιερώσω όλο μου τον χρόνο στην ολοκλήρωση των υποχρεώσεών μου.

## Περίληψη

Ο σχηματισμός των εθνικών και η ποικιλία που συναντούμε κατά τη διαδικασία παραγωγής τους αποτέλεσε τον βασικό πυρήνα της εργασίας αυτής. Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος ήταν τα λάθη κατά τον σχηματισμό των εθνικών ονομάτων τα οποία παρατήρησα σε γραπτά μαθητών μου, οι οποίοι μου έδωσαν την ευκαιρία να μελετήσω βαθύτερα το θέμα και τις ιδιαίτερες πτυχές του. Οι ποικίλες καταλήξεις και οι ιδιαίτερες περιπτώσεις σχηματισμού αναδεικνύουν το έντονο ενδιαφέρον που βρίσκει κάποιος κατά τη μελέτη της σχετικής θεωρίας μέσα από τις γραμματικές και το σχετικό υλικό. Αναφορά γίνεται και στο ίδιο το γλωσσικό λάθος και πώς αυτό αντιμετωπίζόταν μέσα από την οπτική ποικίλων θεωριών και της ίδιας της παιδαγωγικής επιστήμης. Παράλληλα παρουσιάζεται και η θέση της γλωσσολογίας απέναντι στο γλωσσικό λάθος με συνέπεια να αντιλαμβανόμαστε τη διαφορά με τις παραπάνω θεωρίες. Από την άλλη τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών δίνουν την ευκαιρία στον αναγνώστη να προσεγγίσει το θέμα από μια διαφορετική σκοπιά. Πρόκληση αποτελούν για τον σημερινό εκπαιδευτικό η διαχείριση του γλωσσικού λάθους κατά την εκπαιδευτική πραγματικότητα και πώς αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί με σκοπό να επιλεγεί η κατάλληλη στρατηγική για τον κάθε μαθητή και να ξεπεραστούν τα γνωστικά εμπόδια. Σε επόμενο σημείο αναλύονται λάθη μαθητών μέσα από μαθητικά γραπτά σχετικά με τον σχηματισμό των εθνικών ονομάτων σύμφωνα με την αντίστοιχη θεωρία που τα συνοδεύει και γενικότερες παρατηρήσεις που αξίζει να επισημανθούν, καθώς και διδακτικές προτάσεις που αναδεικνύουν τον ποικίλο χαρακτήρα τους. Βασικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι η ευκαιρία που δίνεται καθημερινά στους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο να εστιάζουν στην διόρθωση των ποικίλων λαθών των μαθητών τους, αλλά και να τα χρησιμοποιούν με σκοπό τον αναστοχασμό πάνω στη λειτουργία της ίδιας της γλώσσας και των άπειρων δυνατοτήτων της.

### Λέξεις – Κλειδιά

μορφολογικά λάθη, ποικιλία, επιθήματα, σχηματισμός εθνικών ονομάτων, διδακτικές προτάσεις

## Ethnic nouns: variation, students' errors and teaching proposals

Maria-Anastasia Schoinohoritou

### **Abstract**

The variations in the formation of ethnic nouns is the focus of this thesis. The linguistic error and how it addressed from the standpoint of different theories is also discussed. I analyze errors in students' writings and I suggest the analysis and utilization of ethnic nouns be done with styding all the special cases by teachers so that students will be able to comprehend their multiple aspects.

### **Keywords**

morphological errors, variation, suffixes, formation of ethnic nous, teaching proposals

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	5
Περίληψη .....	6
Abstract .....	7
Περιεχόμενα .....	8
1. Εισαγωγή .....	9
2. Σχηματισμός εθνικών ονομάτων .....	11
2.1 Επισκόπηση των γραμματικών περιγραφών .....	11
2.2 Η ποικιλία στο σχηματισμό των εθνικών ονομάτων .....	18
3. Το γλωσσικό λάθος και η γλωσσική διδασκαλία .....	24
3.1 Ιστορική αναδρομή στη θεώρηση του γλωσσικού λάθους .....	24
3.2 Το λάθος από τη σκοπιά της γλωσσολογίας .....	29
3.3 Σύνδεση γλωσσικού λάθους και διδασκαλίας-Προβλήματα και εμπόδια .....	31
3.4 Λάθη από αλλόγλωσσους μαθητές .....	35
3.5 Επιμέρους συμπεράσματα .....	38
4. Ανάλυση δεδομένων παρούσας έρευνας .....	39
4.1 Ανάλυση λαθών σχετικών με τα εθνικά ονόματα μέσω μαθητικών γραπτών .....	39
4.2 Διδακτικές προτάσεις .....	46
5. Συμπεράσματα .....	50
Βιβλιογραφία .....	52

## 1.Εισαγωγή

Ως εθνικά ή πατριδωνυμικά ορίζονται τα ουσιαστικά που παράγονται από ονόματα χωρών, πόλεων και γενικά τόπων και σημαίνουν τον άνθρωπο που κατάγεται από έναν τόπο ή που του ανήκει (Τριανταφυλλίδης, 2002: 128). Τα εθνικά ή πατριδωνυμικά έχουν μελετηθεί ελάχιστα στη βιβλιογραφία, ενδεικτικά αναφέρονται οι μελέτες των Ράλλη με τίτλο «Μορφολογία» και του Σακελλαριάδη με τίτλο «Στοιχεία Μορφολογίας: Μορφήματα και Παραγωγικές καταλήξεις της Νεοελληνικής».

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τα εθνικά ονόματα και συγκεκριμένα τη μεγάλη ποικιλία που συναντούμε τόσο κατά τον ομαλό όσο και κατά τον ανώμαλο σχηματισμό τους. Οι περιπτώσεις σχηματισμού είναι πολλές και παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς εκτός από την πληθώρα καταλήξεων, βλέπουμε περιπτώσεις πιο σπάνιων σχηματισμών, δυσκολίες που πολλές φορές συναντάμε ή ακόμα και αδυναμία σχηματισμού τους, κάνοντας έτσι κατανοητή την πλούσια θεωρία που τα συνοδεύει και την ανάγκη για βαθύτερη ανάλυση.

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σχετική θεωρία σχηματισμού των εθνικών με βάση γνωστές γραμματικές, ανάμεσα στις οποίες βρίσκουμε αυτές των Τσοπανάκη και Τριανταφυλλίδη. Περιλαμβάνει αρχικά τις διάφορες καταλήξεις με τις οποίες σχηματίζονται τα εθνικά ονόματα, τόσο τις πιο συνηθισμένες όσες και αυτές που συναντάμε πιο σπάνια. Έμφαση δίνεται και στη μεγάλη ποικιλία και στις περιπτώσεις εκείνες που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητα, όπως η διαφορά ανάμεσα σε λόγιο και λαϊκό ύφος ή η εξέλιξη εθνικών διαφόρων τόπων σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, αλλά και περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν έχουμε σχηματισμό εθνικών ονομάτων. Ακόμα, παρατίθενται και περιπτώσεις σχηματισμού οικογενειακών ονομάτων ή και σπάνιων περιπτώσεων σχετικά με αυτά.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφέρεται η ιστορική αναδρομή στην πορεία του λάθους και η εξέλιξή του μέσα από την οπτική διάφορων θεωριών που φτάνουν μέχρι το σήμερα. Γίνεται εκκίνηση από τη στάση της φιλοσοφίας απέναντι στο λάθος, ακολουθεί η θεωρία του συμπεριφορισμού και έπονται οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης, η θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας και ο κονστрукτιβισμός. Σε επόμενο σημείο του κεφαλαίου αναφέρεται το λάθος από της σκοπιά της γλωσσολογίας και πώς αυτή έχει στόχο την ερμηνεία των λαθών και όχι τη διόρθωσή τους, σε αντίθεση με τις παραπάνω θεωρίες. Έπειτα γίνεται αναφορά στο πώς αντιμετωπίζεται από την παιδαγωγική το λάθος στις μέρες μας, καθώς και προβλήματα ή προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο υποκεφάλαιο 3.4 αναφέρονται τα λάθη που γίνονται από αλλόγλωσσους μαθητές με σκοπό να γίνει μια εμβάθυνση στην έννοια του λάθους και από τη σκοπιά των αλλόγλωσσων μαθητών. Κλείνοντας το κεφάλαιο, δίνονται κάποια επιμέρους συμπεράσματα που θέλουν να κάνουν κατανοητό στον αναγνώστη τον διαφορετικό τρόπο οπτικής σε σχέση με το λάθος που έχουν οι παραπάνω θεωρίες που αναλύθηκαν και η επιστήμη της γλωσσολογίας.

Το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο πραγματεύεται λάθη κατά τον σχηματισμό των εθνικών ονομάτων από τους μαθητές ενός Δημοτικού Σχολείου στην Κορινθία και η ανάλυσή τους σύμφωνα με την σχετική θεωρία σχηματισμού των εθνικών ονομάτων, καθώς και σημαντικές παρατηρήσεις που αφορούν τον σχηματισμό τους, όπως το εάν οι τύποι ανήκουν στη νόρμα ή αν τους βρίσκουμε στο διαδίκτυο έπειτα από αναζήτησή τους. Στο τελευταίο τμήμα του κεφαλαίου παρουσιάζονται διδακτικές προτάσεις προς αξιοποίησή τους κατά τη διδασκαλία των εθνικών ονομάτων με σκοπό να αναδειχθεί ο ποικίλος χαρακτήρας τους. Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το σύνολο της εργασίας.

## 2. Σχηματισμός εθνικών ονομάτων

### 2.1 Επισκόπηση των γραμματικών περιγραφών

Θέμα του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι ο σχηματισμός των εθνικών ονομάτων και πώς αυτός παρουσιάζεται μέσα από διάφορες γραμματικές. Ως εθνικά ονόματα ορίζουμε τα ουσιαστικά που παράγονται από ονόματα πόλεων, χωρών και τόπων γενικότερα και σημαίνουν τον άνθρωπο που κατάγεται από τον συγκεκριμένο τόπο ή του ανήκει (Τριανταφυλλίδης, 2002: 128). Αρχικά, γίνεται αναφορά στην διαδικασία της παραγωγής και στα επιθήματα και ακολουθεί η παρουσίαση των εθνικών ονομάτων, καθώς και η ποικιλία που αυτά εμφανίζουν μέσα από διάφορες γραμματικές.

Σύμφωνα με τη Ράλλη (2022: 138) ως παραγωγή ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία σχηματίζονται νέες λέξεις, συνήθως αφού συνδυαστούν ένα θέμα μαζί με ένα παραγωγικό πρόσφυμα. Οι κατηγορίες λέξεων που μπορούν να δημιουργηθούν μέσω της παραγωγής είναι τα ουσιαστικά, τα ρήματα, τα επίθετα, καθώς επίσης και τα επιρρήματα (Ράλλη, 2022: 139). Όπως υποστηρίζουν οι Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (2002: 178) η ελληνική γλώσσα διαθέτει μια τεράστια ποικιλία μορφολογικών στοιχείων τα οποία μπορούν να προστεθούν στο θέμα μιας λέξης με σκοπό να τροποποιηθεί η σημασία τους και να σχηματιστούν παράγωγες λέξεις.

Τα ελληνικά επιθήματα είναι περισσότερα σε σχέση με τα προθήματα. Τα επιθήματα διακρίνονται σε κλιτικά και παραγωγικά. Τα κλιτικά επιθήματα αφενός δεν αλλάζουν τη συντακτική κατηγορία της βάσης στην οποία προστίθενται και συνεπώς δεν δημιουργούν νέες λέξεις (π.χ. τρέχ-ω, τρέχ-εις κτλ.) (Ράλλη, 2022: 47). Αφετέρου, τα παραγωγικά επιθήματα δημιουργούν νέες λέξεις και δύνανται να μετατρέψουν τη συντακτική κατηγορία της βάσης (Ράλλη, 2022: 48).

Η προσθήκη των παραγωγικών επιθημάτων αποτελεί κάτι προαιρετικό σε αντίθεση με την προσθήκη κλιτικών επιθημάτων, τα οποία είναι απαραίτητα για τη δημιουργία κλιτών λέξεων (Ράλλη, 2022: 48). Τα παραγωγικά επιθήματα έχουν διάφορους περιορισμούς με αποτέλεσμα ο συνδυασμός τους με βάσεις να είναι μια λιγότερη παραγωγική διαδικασία συγκριτικά με αυτή της κλίσης (Ράλλη, 2022: 48).

Τα παραγωγικά επιθήματα αλλάζουν τη σημασία της βάσης με αποτέλεσμα πολλές φορές να δημιουργούνται παράγωγες λέξεις με μη προβλέψιμες σημασίες, π.χ. από το θέμα *χάν(ω)* με την προσθήκη του παραγωγικού επιθήματος *-μος* δημιουργείται το ουσιαστικό *χαμός* (Ράλλη, 2022: 51-52). Σύμφωνα με τη γραμμική σειρά εμφάνισης των παραγωγικών και κλιτικών επιθημάτων σε μια λέξη, υποστηρίζεται ότι τα πρώτα είναι πιο κοντά στο θέμα, ενώ τα δεύτερα τοποθετούνται στην περιφέρεια (Ράλλη, 2022: 54).

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστεί η πληθώρα των καταλήξεων για τον σχηματισμό των εθνικών από τις διαθέσιμες γραμματικές περιγραφές. Σύμφωνα με τον Τσοπανάκη (2014: 635-637) τα ονόματα των τόπων, πόλεων, χωρών και εθνικών ομάδων σχηματίζονται

επίθετα για να δηλώσουν την προέλευση, την καταγωγή χρησιμοποιώντας πολλές καταλήξεις, οι πιο συχνές από τις οποίες είναι:

- α) -ος-η-ο, π.χ. Αιτωλός→ Αιτωλία
- β) -ίος, π.χ. Καλύμνιος, Καρπάθιος και -ιός -ιά π.χ. Λεριός - Λεριά, Λημνιός - Λημνιά
- γ) -αίος -αία, π.χ. Αθηναίος - Αθηναία
- δ) -ιακός -ιακιά -ιακάκι, π.χ. Τηνιακός - Τηνιακιά - Τηνιακάκι
- ε) -ινός-ινή (-ινάκι<sup>1</sup>), π.χ. Πατρινός - Πατρινή
- στ) -ιανός-ή, π.χ. Αμοργιανός - Αμοργιανή
- ζ) -ας-ισσα, π.χ. Μακεδόνας - Μακεδόνισσα<sup>2</sup>
- η) -της -τισσα, π.χ. Κώτης - Κώτισσα
- θ) -άτης-άτισσα, π.χ. Ασιάτης - Ασιάτισσα και -ιάτης -ιάτισσα, π.χ. Μανιάτης - Μανιάτισσα
- ι) -ίτης -ίτισσα (-ιτάκι)<sup>3</sup>, π.χ. Κωνσταντινοπολίτης - Κωνσταντινοπολίτισσα και -είτης-είτισσα, π.χ. Αγιορείτης - Αγιορείτισσα
- ια) -ώτης -ώτισσα (-ωτάκι), π.χ. Ηπειρώτης - Ηπειρώτισσα
- ιβ) -ιώτης -ιώτισσα (-ιωτάκι), π.χ. Βολιώτης - Βολιώτισσα, Θρακιώτης - Θρακιώτισσα, Σαμιώτης - Σαμιώτισσα - Σαμιωτάκι.

Όπως επισημαίνει ο Τσοπανάκης (2014: 637) παρατηρούνται πολλά προβλήματα στον σχηματισμό των εθνικών ονομάτων πολλών ευρωπαϊκών χωρών, όπως Άγγλος→ Αγγλία, Βρετανός→ Βρετανία, γιατί δεν είμαστε σίγουροι αν προηγείται το εθνικό ή το χωρωνυμικό. Επίσης υποστηρίζει ότι σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να μας φανούν χρήσιμες διάφορες ιστορικές πληροφορίες. Για παράδειγμα, είναι πιθανόν οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι να μάθαιναν πρώτα τα ονόματα των λαών και να ακολουθούσαν τα ονόματα της χώρας στην οποία αυτοί κατοικούσαν, καθώς το δεύτερο δεν ήταν εύκολο να ήταν γνωστό μόνο από πληροφορίες και πριν από τη γνωριμία ή την κατάκτηση ορισμένων εθνών (Τσοπανάκης, 2014: 637). Επομένως, προκύπτει ότι στην Ευρώπη και στον αρχαίο κόσμο το παράγωγο είναι το όνομα της χώρας, ενώ αντίθετα για την *Αμερική* και ίσως για την *Αφρική* είναι σχεδόν βέβαιο ότι προηγείται το όνομα της χώρας και ακολουθεί το όνομα του κατοίκου, όπως στο *Αμερική* και *Αμερικάνος* ή στο *Καναδάς* και *Καναδέζος* αντίστοιχα (Τσοπανάκης (2014: 637).

Είναι αμφίβολο εάν οι καταλήξεις -έζος, -άνος και οι όμοιες που είναι λατινογενείς (-ensis > -ese, -anus > -ano) θα ήταν γνωστές ή θα ταίριαζαν στη γλώσσα των αυτόχθονων

---

<sup>1</sup> Σε αυτή την περίπτωση με την κατάληξη -ινάκι έχουμε τον σχηματισμό εθνικού με υποκοριστική σημασία, π.χ. Πατρινάκι.

<sup>2</sup> Κατά τον σχηματισμό του συγκεκριμένου εθνικού παρατηρείται ποικιλία, καθώς το θηλυκό σχηματίζει και τον τύπο Μακεδονίτισσα.

<sup>3</sup> Και στην συγκεκριμένη περίπτωση με την κατάληξη -ιτάκι έχουμε υποκοριστική σημασία, π.χ. Κωνσταντινοπολιτάκι.

κατοίκων ή αν υπήρχε η δυνατότητα να δημιουργηθούν μέσα στα καΐκια που μετέφεραν στα μέρη εκείνα τους πρώτους Ευρωπαίους μετανάστες, καθώς και ότι αν από τον τύπο *Καναδέζος* ή *Καναδός*, *Μεξικάνος* ή *Μεξικανός*, θα περιμέναμε να προκύπτουν ονόματα χωρών, όπως *Καναδάς* ή *Μεξικό* αντίστοιχα και όχι *Καναδία/Καναδεζία* ή *Μεξικανία/Μεξικία* (Τσοπανάκης, 2014: 637-638).

Δίνονται κάποια παραδείγματα κρατών, χωρών και πόλεων και των κατοίκων τους, για να παρουσιαστούν οι παραγωγικές καταλήξεις και οι δυσκολίες κατά τον σχηματισμό, π.χ. *Ασία*→ *Ασιάτης*, *Ιαπωνία*→ *Ιάπωνας* ή *Γιαπωνέζος*, *Αγγλία*→ *Άγγλος* ή *Εγγλέζος*, *Δανία*→ *Δανός* ή *Δανέζος*, *Μόντε Κάρλο*→ *ο Μονεγάσκος* (γαλλ. Monegasque), *Μασσαλία*→ *Μασσαλιώτης* και *Μαρσεγέζος* από το γαλλικό Marseillais= ο κάτοικος της Marseille (Τσοπανάκης (2014: 638).

Όπως επισημαίνεται, πολύ συχνή για τον σχηματισμό του θηλυκού εθνικού ονόματος είναι η κατάληξη –ίδα: *Βέλγος- Βελγίδα*, *Έλληνας- Ελληνίδα*, *Ελβετός- Ελβετίδα*, *Ισπανός- Ισπανίδα*, *Ιταλός- Ιταλίδα*. Ακολουθούν οι καταλήξεις –άρα, π.χ. *Βούλγαρος- Βουλγάρα*, αλλά και η κατάληξη –άλα *Τούρκος – Τουρκάλα* (Τσοπανάκης 2014: 638). Ωστόσο, τονίζεται ότι στις περιπτώσεις σχηματισμού των τύπων *Τουρκάλα* και *Βουλγάρα* υπονοείται μια υποτιμητική σημασία (Τσοπανάκης, 2014: 639).

Η κατάληξη –(δ)η για τον σχηματισμό του θηλυκού κάποιων αρσενικών εθνικών ονομάτων είναι λόγια και μοιάζει να της λείπει κάτι, π.χ. *Ινδός- Ινδή*, *Σουηδός- Σουηδή* και φαίνεται ότι τα –έζος –έζα είναι πιο συχνοί τύποι, γιατί οι τύποι *Ινδ-ίδα* ή *Σουηδ-ίδα* είναι δυσκολότερο να προφερθούν (Τσοπανάκης, 2014: 638-239).

Όπως υποστηρίζει ο Τσοπανάκης (2014: 638) ενδιαφέρον ιδιαίτερο έχει το γεγονός ότι υπάρχουν πόλεις για τους κατοίκους των οποίων δεν υπάρχουν αντίστοιχες ελληνικές λέξεις, όπως *Βρυξέλλες*, *Βόννη*, *Κοπεγχάγη*, *Όσλο* κ.α., καθώς επίσης και εθνικά χωρίς να υπάρχει όνομα αντίστοιχης χώρας *Εβραίος*, *Γραικός* (δεν υπάρχει αντίστοιχος τύπος *Γραικία*).

Αναφορά και σε ορισμένες καταλήξεις για τον σχηματισμό εθνικών/πατριδωνυμικών κάνει η Ράλλη (2022: 150):

- α) -ίτης, π.χ. *Μέγαρο*→ *Μεγαρίτης*
- β) -ιάτης, π.χ. *Μύκονος*→ *Μυκονιάτης*
- γ) -ώτης, π.χ. *Πειραιάς*→ *Πειραιώτης*
- δ) -ινός, π.χ. *Ζάκυνθος*→ *Ζακυνθινός*
- ε) -ανός, π.χ. *Αφρική*→ *Αφρικανός*
- στ) -ιανός, π.χ. *Ψαρά*→ *Ψαριανός*
- ζ) -ίος, π.χ. *Λέσβος*→ *Λέσβιος*
- η) -αίος, π.χ. *Κέρκυρα*→ *Κερκυραίος*
- θ) -έζος, π.χ. *Βερολίνο*→ *Βερολινέζος*

Παρ' όλα αυτά, όπως επισημαίνει και η ίδια τα επιθήματα που σχηματίζουν πατριδωνυμικά παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και δεν εξαντλούνται στις παραπάνω καταλήξεις (Ράλλη, 2022: 150).

Σύμφωνα με τον Σακελλαριάδη (1997: 110) εθνικά ή πατριδωνυμικά αποκαλούνται τα ουσιαστικά που παράγονται από ονόματα πόλεων, τόπων ή χωρών και δηλώνουν αυτόν που κατάγεται από έναν τόπο ή εκείνον που ανήκει στον τόπο αυτό. Οι πιο συνηθισμένες παραγωγικές καταλήξεις για τον σχηματισμό τους είναι οι εξής:

- α) -ίτης (αρχαίο μόρφωμα), π.χ. Ανατολή→ Ανατολίτης, Μέγαρα → Μεγαρίτης, Λειβαδιά→ Λειβαδίτης
- β) -αΐτης, π.χ. Μοριάς→ Μοραΐτης
- γ) -ιάτης, π.χ. Μάνη→ Μανιάτης
- δ) -ώτης, π.χ. Ήπειρος→ Ηπειρώτης
- ε) -ιώτης, π.χ. Θράκη→ Θρακιώτης
- στ) -άτης, π.χ. Ασία→ Ασιάτης
- ζ) -ήτης (και στα θηλυκά η βασική κατάληξη είναι -ισσα), π.χ. Σαμιώτης – Σαμιώτισσα
- η) -ανός, π.χ. Αφρική→ Αφρικανός
- θ) -ιανός, π.χ. Πάρος→ Παριανός
- ι) -άνος, π.χ. Πρέβεζα→ Πρεβεζάνος
- ια) -ινός, π.χ. Βυζάντιο→ Βυζαντινός
- ιβ) -ίνος Αλγέρι→ Αλγερινός (σε αυτή την περίπτωση, όταν έχουμε την κατάληξη -νός, τότε το θηλυκό λήγει σε -η, όπως το Παριανός – Παριανή, ενώ όταν τονίζονται στην παραλήγουσα, το θηλυκό σχηματίζεται με κατάληξη -α, όπως Πρεβεζάνος – Πρεβεζάνα
- ιγ) -ιός, π.χ. Μυτιλήνη → Μυτιληνίος<sup>4</sup> (τα θηλυκά της κατάληξης αυτής σχηματίζουν σε –α, π.χ. Μυτιληνιά)
- ιδ) -ιος (λόγια κατάληξη), π.χ. Κόρινθος → Κορίνθιος
- ιε) -αίος, π.χ. Κέρκυρα → Κερκυραίος (Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι από το Χαλκίδα παράγεται το Χαλκιδάιος και Χαλκιδιώτης, από το Σίφνος το Σιφναίος και το Σιφνιός και από το Μυτιλήνη το Μυτιληναίος και Μυτιληνίος)
- ιστ) -έζος, π.χ. Κίνα → Κινέζος<sup>5</sup> Τα θηλυκά αντίστοιχα λήγουν σε -έζα, π.χ. Λιβανέζος – Λιβανέζα
- ιζ) -ικός, π.χ. Κρήτη → Κρητικός – Κρητικά
- ιθ) -ακός, π.χ. Αυστρία → Αυστριακός – Αυστριακή (Σακελλαριάδης, 1997: 110-112).

Από όλες τις παραπάνω περιπτώσεις από τα ονόματα πόλεων, χώρων και τόπων προκύπτουν τα εθνικά ονόματα. Το αντίθετο παρατηρείται με τα εθνικά ονόματα που

<sup>4</sup> Η κατάληξη αυτή προήλθε από το αρχαίο -αίος, όπως Μυτιληναίος→ Μυτιληναιός→ Μυτιληνίος (Σακελλαριάδης, 1997:112).

<sup>5</sup> Η κατάληξη αυτή προέρχεται από την ιταλική -ese και χρησιμοποιείται σε παράγωγα από ξενικά ονόματα τόπων (Σακελλαριάδης, 1997:112).

λήγουν σε -ος, -ης και -ας, τα οποία χρησιμοποιούνταν για την ονομασία των χωρών, π.χ. *Βοιωτία* → *Βοιωτός*, *Περσία* → *Πέρσης*. Τα θηλυκά των εθνικών ονομάτων που δεν τονίζονται στη λήγουσα λήγουν σε -ίδα ή σε -α, όπως *Γάλλος* – *Γαλλίδα*, *Σέρβος* – *Σέρβα* και *Σερβίδα*. Τα περισσότερα των εθνικών που λήγουν σε -ος σχηματίζουν το θηλυκό σε -ίδα, π.χ. *Γερμανός* – *Γερμανίδα*, κάποια σε -η, όπως *Ινδός* – *Ινδή* και μερικά σε -έζα, π.χ. *Δανός* – *Δανέζα* (Σακελλαριάδης, 1997: 112-113).

Όπως υποστηρίζει ο Σακελλαριάδης (1997: 113) υπάρχουν κάποιες ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις σχετικά με τον σχηματισμό των εθνικών ονομάτων. Στον σχηματισμό μερικών εθνικών ονομάτων άλλη είναι η λόγια και άλλη η λαϊκή κατάληξή τους, όπως στην περίπτωση του *Λευκάδα* από το οποίο παράγονται το *Λευκάδιος* (λόγιο), αλλά και το *Λευκαδίτης* (λαϊκά).

Οι περισσότερες καταλήξεις των εθνικών και πατριδωνυμικών είναι ελληνικές, ενώ αυτές που έχουν ξενική καταγωγή είναι ελάχιστες. Καταλήξεις ξενικής καταγωγής μαζί με ξενικά ονόματα ή αρχικά σχηματισμένες σε ξένη γλώσσα είναι οι: -έζος (ιταλική), π.χ. *Γενοβέζος*, *Ολλανδέζος*, -λης (τουρκική, παροξύτονη ή οξύτονη), οποία είναι αρκετά συχνή, π.χ. *Κόνια* → *Κόνιαλης*, *Προύσα* → *Προύσαλης*, *Βλάχα* (συνοικία στην Πόλη) → *Βλάχκαλης*. Η ρωσική κατάληξη -ώφ το βρίσκουμε στο *Μοσκόφ*, εξελληνισμένη στα εθνικά *Μοσχοβίτης*, *Μοσχοβάκης* (Τριανταφυλλίδης, 1982: 25-28).

Από την *Κω* παράγεται το εθνικό *Κώτης* (με επίσημη εκδοχή το *Κώος*). Αντί της χρήσης του εθνικού σε -ος *Σουηδός* – *Σουηδή* προτιμάται στη θέση τους να χρησιμοποιούνται τα *Σουηδέζος* – *Σουηδέζα*. Από τα εθνικά ονόματα έχουμε και παραγωγή περιληπτικών σε -ιά, π.χ. *Αράπης* → *Αραπιά* (Σακελλαριάδης, 1997: 113).

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα εθνικά ονόματα σύμφωνα με την γραμματική του Τσολάκη της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Δίνεται ο ορισμός των εθνικών σύμφωνα με τον οποίο τα εθνικά φανερώνουν τον άνθρωπο που κατάγεται από έναν συγκεκριμένο τόπο (Τσολάκης: 1980: 68). Στη συνέχεια, ακολουθούν οι βασικές καταλήξεις, δηλαδή το ουσιαστικό και το αντίστοιχο εθνικό που προκύπτει: -ίτης, -ίτης, -ιάτης, -ώτης, -ανός, -ιανός, -ινός, -ίος, -αίος, -έζος που συνοδεύονται από τα αντίστοιχα παραδείγματα (Τσολάκης, 1980: 68). Ωστόσο, πέραν των βασικών καταλήξεων και κάποιων παραδειγμάτων δεν δίνονται οι εξαιρέσεις ή η ποικιλία κατά τον σχηματισμό τους, όπως συνέβαινε με τις παραπάνω γραμματικές.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα εθνικά ονόματα σύμφωνα με την γραμματική Τριανταφυλλίδη (2002). Αρχικά, δίνεται ο αντίστοιχος ορισμός των εθνικών, όπως και στις παραπάνω γραμματικές. Ακολουθούν οι αντίστοιχες καταλήξεις και συνοδεύονται από τα παραδείγματα:

- α) -ίτης, π.χ. *Μεσολόγγι* → *Μεσολογγίτης*
- β) -αίτης, π.χ. *Μοριάς* → *Μοραϊτης*
- γ) -ιάτης, π.χ. *Σπάρτη* → *Σπαρτιάτης*

- δ) -ώτης και -ιώτης, π.χ. Ήπειρος→ Ηπειρώτης και Ρούμελη→ Ρουμελιώτης<sup>6</sup>  
ε)-ανός και -ιανός, π.χ. Αφρική→ Αφρικανός και Σφακιά→ Σφακιανός  
στ) -άνος, π.χ. Βόνιτσα→ Βονιτσάνος  
ζ)-ινός, π.χ. Καλάβρυτα→Καλαβρυτινός  
η) -ίνος, π.χ. Φλωρεντία→ Φλωρεντίνος<sup>7</sup> (Τριανταφυλλίδης, 2002: 128-129)

Επίσης, δίνονται οι καταλήξεις:

- α)-ιός, π.χ. Σαντορίνη→ Σαντορινιός  
β)-ιος, π.χ. Αίγυπτος→ Αιγύπτιος  
γ) -αίος, π.χ. Ρώμη→ Ρωμαίος<sup>8</sup>  
δ) η κατάληξη -έζος που συνηθίζεται από ξενικά ονόματα τόπων, π.χ. Βερολίνο – Βερολινέζος (Τριανταφυλλίδης, 2002: 129).

Όπως υποστηρίζει ο Τριανταφυλλίδης (2002: 130) πολλά εθνικά με καταλήξεις -ας και -ης και κυρίως σε -ος δεν παράγονται από ονόματα τόπων, αλλά ονομάστηκαν οι χώρες από τα εθνικά, π.χ. Αρκαάδες→ Αρκαδία, Ρώσος→ Ρωσία, Γερμανός→ Γερμανία. Από εθνικά ονόματα παράγονται και ορισμένα περιληπτικά σε -ιά, π.χ. Αρβανίτης→ Αρβανιτιά (Τριανταφυλλίδης, 2002: 130). Τα θηλυκά των προπαροξύτων και οξύτων εθνικών σε -ος έχουν κατάληξη σε -ίδα, αλλά και λαϊκότερα σε -α, π.χ. Βούλγαρος – Βουλγαρίδα και Βουλγάρα, Ούγγρος – Ουγγρίδα (Τριανταφυλλίδης, 2002: 130).

Τα θηλυκά των οξύτων εθνικών που λήγουν σε -ος σχηματίζονται με κατάληξη -ίδα, εκτός του Θεσσαλός και όσων τελειώνουν σε -δος, που σχηματίζονται συνήθως σε -δη, π.χ. Φιλανδή, Ινδή, Σουηδή. Μερικά όμως θηλυκά εθνικών σε -ος σχηματίζονται και με την κατάληξη σε -έζα, όπως Δανέζα και Ουγγαρέζα (Τριανταφυλλίδης, 2002: 130).

Στη συνέχεια παρατίθεται ο σχηματισμός των εθνικών οικογενειακών ονομάτων. Όπως επισημαίνει ο Τριανταφυλλίδης (1982: 23) σε μερικές περιπτώσεις το εθνικό γίνεται οικογενειακό χωρίς να συσχετίζεται άμεσα με την καταγωγή αυτού που πήρε το όνομα: Ποριώτης ονομάστηκε ο πατέρας του συγγραφέα από περίοικους, επειδή κατοικούσε σε σπίτι, όπου διέμενε κάποιος από τον Πόρο, για να διακρίνεται από άλλους συνονόματους.

Ο τόπος από τον οποίο παίρνει το όνομα ο κάτοικος μπορεί να είναι χωριό ή κωμόπολη: Ζαβιτσάνος, που κατάγεται από τη Ζάβιτσα της Ευρυτανίας, από πόλη το Βενετσιάνος, από χώρα ολόκληρη το Μισίρι (Αίγυπτος)→ Μισιρλής, από βουνό Μαλεβό (Πάρνωνας)→ Μαλεβίτης. Ο Νεόφυτος Κανσοκαλυβίτης πήρε το όνομά του από τη σκήτη των Κανσοκαλυβίων στο Άγιο Όρος, όπου ήταν μοναχός. Αντίστοιχα, Νεαμονιάτης είναι

<sup>6</sup> Τα θηλυκά των παραπάνω καταλήξεων τελειώνουν σε -ισσα, π.χ. Σουλιώτης – Σουλιώτισσα και Πειραιώτης – Πειραιώτισσα (Τριανταφυλλίδης, 2002: 128).

<sup>7</sup> Τα θηλυκά των παραπάνω περιπτώσεων σε -νος σχηματίζονται σε -νη, όταν είναι οξύτονα, π.χ. Συριανός – Συριανή και σε -α, όταν είναι παροξύτονα, π.χ. Πρεβεζάνος – Πρεβεζάνα (Τριανταφυλλίδης, 2002: 129).

<sup>8</sup> Τα θηλυκά τους σχηματίζονται με κατάληξη -α, π.χ. Αιγύπτια, Ρωμαία (Τριανταφυλλίδης, 2002: 129).

κάποιοι που εργαζόταν στη Νέα Μονή. Ονόματα ποταμών δεν δημιουργούν συνήθως πατριδωνυμικά και συνεπώς *Ποταμιανός* είναι αυτός που κατάγεται από το χωριό *Ποταμός*, από την *Ποταμιά* κτλ. (Τριανταφυλλίδης, 1982: 23).

Υπάρχουν και παλιότερα ονόματα ευγενών, όπως μερικά βυζαντινά παρανόματα, π.χ. *Ακρόπολη*→ *Ακροπολίτης* (αυτός που κατοικεί), *Βλαχέρνες*→ *Βλαχερνίτης*, *Μακρό Έμβολο*→ *Μακρεμβολίτης* (Τριανταφυλλίδης, 1982: 24).

Οι μετακινήσεις γίνονται συνηθέστερα από μικρότερους συνοικισμούς και χωριά προς τις κωμοπόλεις και τις πόλεις και συνεπώς τα ονόματα των πόλεων ή των χωρών δεν παρουσιάζονται ως οικογενειακά, εκτός αν πρόκειται για ομόγλωσσους που ξενιτεύτηκαν σε αυτές και επιστρέφουν στο χωριό τους, π.χ. *Πολίτης*, *Βενετσιάνος*, *Μισιρλής* (Τριανταφυλλίδης, 1982: 24).

Το πλάτος της χώρας που εκφράζει το εθνικό δεν είναι τυχαίο. Το όνομα της χώρας που δίνει το όνομά της μεγαλώνει με την απόσταση του τόπου από τον οποίο έρχεται ο μέτοικος. Συνεπώς, από όσο πιο μακριά έρχεται ο μέτοικος (ή ο ξενιτεμένος) να εγκατασταθεί τόσο γενικότερο θα είναι το εθνικό με το οποίο θα τον ονομάσουν. Αντί το όνομα του χωριού θα πάρει το όνομα της πιο κοντινής πόλης ή της επαρχίας ολόκληρης, ή αν έρχεται από το εξωτερικό του ξένου κράτους (Τριανταφυλλίδης, 1982: 24).

Έτσι, ο κάτοικος λ.χ. του Μικρού Χωριού της Ευρυτανίας δεν θα ονομάζεται *Μικροχωρίτης* αλλά *Καρπενησιώτης*. Ο Κρητικός που εγκαταλείπει το Αμάρι (κρητική επαρχία) ή το Κάστρο (Ηράκλειο) για άλλο μέρος του νησιού θα ονομαστεί *Αμαριώτης* ή *Καστρινός*. Κάθε όμως Κρητικός που μετοικεί στα Κύθηρα ή σε άλλο μέρος θα είναι για τους ντόπιους θα είναι *Κρητικός* (Τριανταφυλλίδης, 1982: 24).

Τα εθνικά οικογενειακά ονόματα έχουν καταλήξεις που συνηθίζονται και στα εθνικά κοινά ουσιαστικά. Συγκεκριμένα:

α) -ίτης, π.χ. *Αλεποχώρι*→ *Αλεποχωρίτης*, *Λιβαδιά*→ *Λεβαδίτης*, *Μόσχα*→ *Μοσχοβίτης*, *Δολιανά*→ *Δολιανίτης*

Με μορφική ποικιλία ανάλογα με το τελικό φωνήεν της βάσης:

- -ήτης, π.χ. *Αιγινήτης*
- -αΐτης, π.χ. *Στύρα*→ *Στυραΐτης*, *Χρυσό*→ *Χρυσαιΐτης*
- -ιάτης, π.χ. *Κορφιάτης*
- -ιώτης, (σπάνια -ώτης), π.χ. *Αβαρίτσα*→ *Αβαριτσιώτης*, *Βέρβαινα*→ *Βερβενιώτης*, *Καμάρι*→ *Καμαριώτης*, *Πλάτανος*→ *Πλατανιώτης*

β) -ιανός, -ανός, π.χ. *Αμοργός*→ *Αμοργιανός*, *Κουμαριά*→ *Κουμαριανός*

Με μορφική ποικιλία ανάλογα με το τελικό φωνήεν της βάσης:

- -άνος, -ιάνος, π.χ. *Ζάβιτσα*→ *Ζαβιτσάνος*
- -ινός, -ηνός (η διαφορά είναι μόνο ορθογραφική), π.χ. *Αραβάντι*→ *Αραβαντινός*, *Λιβαθώ*→ *Λιβαθηνός*, *Σίναδα*→ *Συναδηνός*

γ) –ιός, π.χ. Κορώνη→ Κορωνιός, Μήλος→ Μηλιός

Με μορφική ποικιλία ανάλογα με το τελικό φωνήεν της βάσης:

-αίος<sup>9</sup>, π.χ. Σαντοριναίος, Θηβαίος, Σιφναίος (Τριανταφυλλίδης, 1982: 25-27).

Υπάρχουν εθνικά που φανερώνουν προέλευση από χώρα ολόκληρη, όντας συχνά ξενόγλωσσα, και δεν έχουν παραγωγική κατάληξη (μπορεί να είναι και πρωτότυπες λέξεις). Σε αυτές ανήκουν:

α) *Έλληνας*, έτσι ονομάστηκε στην Κάρπαθο κάποιος που έμενε για καιρό στην Ελλάδα ή ήρθε από εκεί και *Έλληνες* ήταν για τους τουρκοκρατούμενους Έλληνες οι ομόγλωσσοι στο ελεύθερο βασίλειο, ενώ οι ίδιοι αποκαλούνταν *Ρωμιοί* ή *Γραικοί*.

β) το εθνικό *Γραικός* είναι όνομα ελληνικής οικογένειας που ζει ανάμεσα σε βλαχόφωνο πληθυσμό<sup>10</sup>

γ) *Ρωμιός*, *Ρωμαίος*: είναι το όνομα έποικου από την άλλη Ελλάδα στην Τσακωνιά, αντίθετα *Τσάκωνας* ονομάστηκε ο μέτοικος από εκεί σε άλλη επαρχία της Ελλάδας (Τριανταφυλλίδης, 1982: 29).

## 2.2 Η ποικιλία στο σχηματισμό των εθνικών ονομάτων

Όπως έγινε φανερό και στην προηγούμενη ενότητα, εκτός από τις βασικές καταλήξεις σχηματισμού των εθνικών ονομάτων, παρατηρείται και ποικιλία κατά τη διαδικασία παραγωγής τους, καθώς και ο σχηματισμός ανώμαλων εθνικών ή κάποιων που παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον.

Ιδιαίτερη δυσκολία κατά τον σχηματισμό τους εμφανίζουν τα εθνικά ονόματα κατοίκων γένους ουδέτερου, γιατί το εθνικό αποτελείται από άντρες και γυναίκες και όχι ουδέτερα, αφού και τα παιδιά είναι επίσης αρσενικά και θηλυκά. Τα επίθετα που λήγουν σε –ικός-η-ο και χρησιμοποιούνται για τη δήλωση προϊόντων που προέρχονται από τη χώρα, τον τόπο ή το έθνος είναι τριγενή και τρικατάληκτα, όπως *Αθήνα*→ *Αθηναίος*- *αθηναϊκός*-η-ο, *Αιγινήτης*→ *αιγινήτικος*-η-ο, *Ασιάτης*→ *ασιατικός*-ή-ό, *Ροδίτης*→ *ροδίτικος*-η-ο. Είναι δύσκολο να εξηγηθεί αυτός ο διαχωρισμός, καθώς όσα από αυτά λήγουν σε –κος, είναι λογικό να αποφεύγεται η επανάληψη μιας ακόμα συλλαβής σε -κι- (κρητικ-ικός), αλλά αυτό δεν ισχύει για όσα λήγουν σε –ινός –ιανός (Τσοπανάκης, 2014: 639).

Η μεγάλη ποικιλία που εμφανίζεται στην παραγωγή των εθνικών ονομάτων γίνεται περισσότερο αισθητή και από μεμονωμένες περιπτώσεις ανώμαλου σχηματισμού, οι οποίες οφείλονται σε ξένες επιδράσεις, όπως για παράδειγμα *Άγιον Όρος*→ *Αγιορείτης*, *Πήλιο*→ *Πηλιορείτης*, *Νεάπολη*→ *Ναπολιτάνος*, *Παλέρμο*→ *Παλερμιτάνος*-α, *Περού*→ *Περουβιανός*,

<sup>9</sup> Η κατάληξη είναι λόγια, από εξελληνισμό της προηγούμενης, αλλά και λαϊκή (Τριανταφυλλίδης, 1982: 27).

<sup>10</sup> Ίσως προέρχεται από μετάφραση του σέρβικου greki έμπορος ή του γεωργιανού berdeni σοφός (Τριανταφυλλίδης, 1982: 29).

Τάραντας→ *Ταραντίνος-ντίνα* ή *Ταραντινός- Ταραντινή, Τροία*→ *Τρωαδίτης* (Τσοπανάκης, 2014: 639).

Ποικιλία παρουσιάζει και ο σχηματισμός μερικών λαϊκών εθνικών ονομάτων που επιζούν ακόμα και σε μέρη, όπου το λαϊκό όνομα αποκαταστάθηκε σε λόγιο, π.χ. η *Νιο* έγινε *Ίος* ο κάτοικος όμως είναι *Νιώτης- Νιώτισσα*, η *Τζια* έγινε *Κέα* ο κάτοικος είναι *Τζιώτης*, η *Ναύπακτος* ήταν *Έπαχτο* ή ο *Έπαχτος*, με κατοίκους τους *Έπαχτίτες*, οι οποίοι αποκαλούνται τώρα *Ναυπάκτιοι*, αλλά δεν είναι βέβαιο για τους *Αναπλιώτες (Ανάπλι)* αν έγιναν και αυτοί *Ναυπλίοι* ή *Ναυπλίοι*, ούτε αν οι *Τσιριγώτες* (από το Τσιρίγο) έγιναν *Κυθήριοι*, οι *Ζακυνθιοί*, *Ζακύνθιοι*, οι *Κεφαλλονίτες*, *Κεφαλλήνες* κ.ο.κ. ( Τσοπανάκης, 2014: 640).

Γλωσσικό και ιστορικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το εθνικό όνομα *Πολερμιτάνος-Πολερμιτάνα*. Η λέξη *Palermo*, το όνομα της πόλης, σχηματίστηκε από το όνομα του λιμανιού Πάνορμον ή Πάνορμος με κάτοικο τον Πανορμίτη. Από τον αρχαίο ελληνικό τύπο Πανορμίτης (στα λατινικά *Panormita*) σχηματίζεται το λατινοϊταλικό *Palerm-o, -itano*. Το πιο ιδιαίτερο στην περίπτωση αυτή είναι ότι δεν αναφέρεται η ύπαρξη ελληνικής αποικίας στη σικελική Πάνορμο, έστω και αν το ίδιο το τοπωνύμιο μαρτυρά την παρουσία Ελλήνων. Ο Θουκυδίδης αναφέρεται στους αρχαίους κατοίκους της Σικελίας, δηλαδή ότι οι Φοίνικες, οι Καρχηδόνιοι, μετά την εμφάνιση των Ελλήνων στη Σικελία άφησαν τους περισσότερους εμπορικούς σταθμούς και συγκεντρώθηκαν στη Μοτύη, τον Σολόεντα και τον Πάνορμο, κάτι που μπορεί να σημαίνει ότι το εθνικό Πάνορμος ήταν ήδη γνωστό από τότε που το ονομάτισαν οι Έλληνες και οι Φοίνικες αποφάσισαν να το διατηρήσουν (Τσοπανάκης, 2014: 639).

Ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις στην ποικιλία του σχηματισμού των εθνικών κάνει και ο Σακελλαριάδης. Όπως αναφέρει (1997: 113) υπάρχουν και διαφορετικές καταλήξεις εθνικών ονομάτων πέραν των βασικών, όπως για παράδειγμα η κατάληξη, π.χ. –είος *Ηλεία*→ *Ηλείος*, –ήσιος *Ηθάκη*→ *Ηθακήσιος*, –ηνός *Λάμψακος*→ *Λαμψακηνός*, –λής *Βελεστίνο*→ *Βελεστινής*. Επίσης, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο εθνικό *Σικελός* που σημαίνει τον γηγενή κάτοικο της Σικελίας και το *Σικελιώτης* που δηλώνει που δηλώνει τον κάτοικο με ελληνική καταγωγή, δηλαδή τον Έλληνα άποικο. Επισημαίνει και αυτός ότι από ορισμένες ξένες πόλεις δεν σχηματίζονται εθνικά ονόματα, όπως στη περίπτωση της *Κοπεγχάγης* και παράλληλα υπάρχουν εθνικά ονόματα χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη χώρα, όπως στην περίπτωση του εθνικού *Εβραίος*. Επιπλέον, συνυπάρχουν λόγιες και λαϊκές τοπωνυμίες και στις περιπτώσεις αυτές τα εθνικά παράγονται από τις λαϊκές τοπωνυμίες, όπως *Τρίπολη* και *Τριπολιτσά*→ *Τριπολιτσιώτης*. Ποικιλία υπάρχει κι τον σχηματισμό των παρακάτω εθνικών! από το *Σκωτία* παράγεται το *Σκωτσέζος* και *Σκώτος*, από το *Παρίσι* το *Παριζιάνος* και *Παρισινός* και από το *Άγιο Όρος* το *Αγιορείτης* και *Αγιονορείτης* (Σακελλαριάδης, 1997: 113-114).

Λόγος και για τις σπανιότερες καταλήξεις σχετικά με τον σχηματισμό των εθνικών γίνεται και στην γραμματική Τριανταφυλλίδη. Σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη (2002:

130) μερικά εθνικά εμφανίζουν σπανιότερες καταλήξεις, όπως *Τήλος*→ *Τηλιακός*, *Αυστρία*→ *Αυστριακός*, αντί του *Μακεδόνες* το *Μακεδονίτες* με θηλυκό το *Μακεδονίτισσες*.

Μερικά από τα εθνικά παρουσιάζουν ανωμαλία κατά τον σχηματισμό τους, όπως στην περίπτωση του *Λονδίνο*→ *Λονδρέζος*, *Μόσχα*→ *Μοσχοβίτης*, *Νεάπολη* → *Ναπολιτάνος*. (Τριανταφυλλίδης, 2002: 130).

Κάποια ανωμαλία εμφανίζεται επίσης και στα εθνικά από ονομασίες πόλεων ή χωριών στην Ελλάδα, που αντικαταστάθηκαν στην επίσημη γλώσσα ή με τύπους που είναι αλλαγμένοι φωνητικά ή με λέξεις διαφορετικές. Μερικές από αυτές μπήκαν στην κοινή χρήση, αλλά συχνά δεν συμβαίνει το ίδιο με τα παράγωγά τους εθνικά. Συνεπώς, χρησιμοποιούνται παράλληλα με τις λόγιες τοπωνυμίες τα παλιά λαϊκά: *Νάξος (Αζιά)*→ *Αζιώτης* και *Ναζιώτης*, *Καλάμες (Καλαμάτα)*→ *Καλαματιανός*, *Κύμη (Κούμη)*→ *Κουμιώτης*, *Αρεόπολη (Βοϊτύλο)*→ *Βοιτυλιώτης*, *Ελάτεια (Δραχμάνι)* → *Δραχμανιώτης* και *Άργος Ορεστικό (Χρούπιστα)*→ *Χρουπιστινός* (Τριανταφυλλίδης, 2002: 130-131).

Σπάνιες είναι οι καταλήξεις -(ια)κός, π.χ. *Τηνιακός*, *Κρητικός*, καθώς και οι τοπικές πατριδωνυμικές -ούσης (από τη Χίο), π.χ. *Χαλκί*→ *Χαλκούσης*, -άντης (από τον Πόντο), π.χ. *Πιστοφάντης*, *Υψηλάντης*, *Χαριτάντης*. Στα εθνικά συγκαταλέγονται και το *Καμπύσης*, *Καμβίσης*, αν και το τελευταίο προέρχεται από το *Καμπήσιος* (Τριανταφυλλίδης, 1982: 28).

Από τα ξενόγλωσσα εθνικά ονόματα πολλά προήλθαν από παρατσούκλια, για κάποια ιδιότητα που συχνά εκφράζουν, π.χ. *Αλαμάνος*, που αποτελεί συχνό όνομα των αγωνιστών του 1821, *Αρβανίτης*, *Τσάμης*: ονομασία των Αλβανών της Τσαμουριάς στα νότια της Αλβανίας, *Αρναούτης*: η τούρκικη λέξη για τον Αρβανίτη, *Βλάχος*: μπορεί να σημαίνει τον αγροίκο ή τον βουνίσιο ή εκείνον που πήγε στη Ρουμανία, *Ζεϊμπέκος*: αυτός που κατοικεί κοντά στη Σμύρνη και στην Προύσα, όνομα τουρκικής καταγωγής, *Καραγκούνης*: ο κάτοικος του κάμπου της Θεσσαλίας (Τριανταφυλλίδης, 1982: 29-30).

Μερικά οικογενειακά σχηματίστηκαν από τοπωνυμίες απαρχαιωμένες πια σήμερα με τον εξελληνισμό τους. Τέτοια είναι: *Αγία Μαύρα*: *Λευκάδα*→ *Αγιομαυρίτης*, *Βοστίτσα*: *Αίγιο*→ *Βοστιτσάνος*, *Βραχώρι*: *Αγρίνιο*→ *Βραχωρίτης*, *Γριπωνήσι*: *Εύβοια*→ *Γριπωνησιώτης*, *Ζητούνι*: *Λαμία*→ *Ζητουνιάτης*, *Σαντορίνη*: *Θήρα*→ *Σαντορινιός* (Τριανταφυλλίδης, 1982: 30-31).

Υπάρχουν περιπτώσεις που φαινομενικά μιλάμε για εθνικά, αλλά στην ουσία πρόκειται κυρίως για παρατσούκλια. Τέτοια περίπτωση είναι ενός Πετμεζά, του προπάππου του μουσικοσυνθέτη Λώρη Μαργαρίτη, στον οποίο δόθηκε το παρατσούκλι *Φραγκάκης*, επειδή ήταν ο πρώτος που φόρεσε τα φράγκικα στο χωριό, Μαργαρίτι της Ηπείρου. Ο γιος του ονομάστηκε *Μαργαρίτης* και αυτό το όνομα διατηρήθηκε από την οικογένειά του. Ανάλογη περίπτωση είναι το *Φραγγούλης*, που στα χιώτικα παρουσιάζεται και σαν μετασχηματισμός του *Φραντζέσκος*. Αντίστοιχα και το *μπαρμπαρέσα* που είναι ναυτικός όρος και μπορεί να μην είναι πάντα το *Μπαρμπαρέσος* εθνικό (Τριανταφυλλίδης, 1982: 31).

Στα εθνικά οικογενειακά συγκαταλέγονται και διάφορες λόγιες λέξεις που έχουν καθιερωθεί ενίοτε από τους κατόχους τους, συχνά από μετάφραση μιας λαϊκής λέξης. Τέτοιες περιπτώσεις είναι: *Ανιάν* (Ανιάνες, οι αρχαίοι κάτοικοι της δυτικής κοιλάδας του

Σπερχειού), *Αλβανός, Αρκάς, Βιθυνός, Βυζαντινός, Εφέσιος, Θεσπιεύς, Λάκων, Ολύμπιος* (Ολυμπία), *Νευροπολίτης, Τραπεζούντιος, Μεγαρεύς, Στουδίτης, Υπαταίος, Φιλαδελφεύς, Φρεαρίτης, Ωλένιος* (Ωλενος: αρχαία ελληνική πόλη) (Τριανταφυλλίδης, 1982: 31-32).

Μερικά εθνικά εμφανίζονται με παραπάνω από έναν τύπους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ίδια τοπωνυμία ή άλλη ομώνυμη σχηματίζει κατά τόπους εθνικό επίθετο χρησιμοποιώντας διαφορετικές παραγωγικές καταλήξεις: *Τρικαλινός* στη Θεσσαλία, *Τρικαλίτης* στην Κορινθία, *Τρικαλιώτης* από άλλους. Ανάλογη περίπτωση είναι το *Καστρινός, Καστρινάκης – Καστριανός – Καστριώτης*. Αλλά και το *Καστρήσιος* θα προέρχεται από όνομα αξιώματος.<sup>11</sup> Διπλό τύπο εμφανίζει ήδη από το μεσαίωνα το *Κομνηνός και Κομνιάτης (Κομνηνή)* (Τριανταφυλλίδης, 1982: 32).

Μαζί με τα οικογενειακά αυτά, που θα μπορούσαν να ονομαστούν διπλότυπα, υπάρχει και άλλη μια κατηγορία με ταυτόσημα εθνικά οικογενειακά. Αυτά παρουσιάζονται όταν το ένα εκ των δύο είναι η λόγια απόδοση του άλλου που εξελληνίστηκε: *Θιακός-Θιακάκης: Ιθακήσιος, Κορφιώτης- Κορφιωτάκης: Κερκυραίος-Κερκυραιόπουλος, Παντερμαλής: Κυζικηνός, Προύσαλης-Προυσάλογλου-Προυσιώτης: Προυσαεύς, Σαμιώτης-Σαμιωτάκης: Σάμιος, Σέρρασλης: Σερραίος, Σμυρλής-Σμυρνης-Σμυρνιός: Σμυρναίος, Υδριώτης: Υδραίος* (Τριανταφυλλίδης, 1982: 33).

Επίσης, ξεχωριστή κατηγορία είναι τα εθνικά οικογενειακά που παράγονται από τοπωνύμια, αλλά χωρίς παραγωγική κατάληξη, παρά μόνο με τη προσθήκη ενός –ς, που αναφέρεται στο αρσενικό γένος, όταν δεν το είχαν τα τοπωνύμια, π.χ. *Αϊβαλής, Αϊδίνης, Βόδενας, Γκούρας, Γρανίτσας, Καλαμπάκας, Μαντούδης, Μεσολλόγης, Θεσσαλίας, Πάτρας, Σαλονίκης, Σαμοθράκης* (Τριανταφυλλίδης, 1982: 34).

Δεν είναι εύκολο να εξηγηθεί ο τρόπος σχηματισμού αυτού του είδους των οικογενειακών. Αν αντιμετωπιστούν σαν εθνικά, πατριδωνυμικά, αποζητούμε την παραγωγική κατάληξη που τους λείπει, καθώς δεν συνηθίζονται παρόμοιοι σχηματισμοί, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε άλλες γλώσσες (Τριανταφυλλίδης, 1982: 34).<sup>12</sup>

Σύμφωνα με τον Βέη (οπ. αναφ στο Τριανταφυλλίδης, 1982: 34) ο σχηματισμός των παραπάνω είναι επίδραση αρβανίτικη, καθώς οι Αρβανίτες συνηθίζουν να χρησιμοποιούν την ίδια λέξη για την τοπωνυμία και το εθνικό και συνεπώς χρησιμοποιείται και με τον ίδιο τρόπο και από εμάς, π.χ. *Γκούρα-Γκούρας και Σούλι-Σούλης*. Όπως υποστηρίζει ο Ανδριώτης, (1950: 201, οπ. αναφ. στο Τριανταφυλλίδης, 1982: 35) η συνήθεια αυτή προήλθε από την ανάγνωση διάφορων καταλόγων, π.χ. στρατιωτικών παρουσίας, όπου συνοδεύεται το όνομα καθενός από τον τόπο καταγωγής του. Παρ' όλα αυτά καμία από τις

---

<sup>11</sup> *Καστρίσιος* είναι αυτός που κατάγεται από το Καστρί (Κυνουρίας) και *Καστριώτης* αυτός που κατάγεται από το Καστρί των Δελφών. Το *Καστριώτης* γεννήθηκε από τον ευφημισμό αντί του *Καστρωμένος*. Στους παραπάνω τύπους αποτυπώνεται η ιδιομορφία των διάφορων νεοελληνικών ιδιωμάτων (Τριανταφυλλίδης, 1982: 320).

<sup>12</sup> Σε ξένες γλώσσες παρατηρείται το φαινόμενο τα οικογενειακά να ταυτίζονται με τον τόπο της καταγωγής, και πιο συχνά με το όνομα της ιδιοκτησίας (Τριανταφυλλίδης, 1982: 34).

εξηγήσεις αυτές δεν φαίνεται αρκετή να εξηγήσει το παραπάνω φαινόμενο (Τριανταφυλλίδης, 1982: 35).

Διαφορετική είναι η περίπτωση όταν ένα οικογενειακό δημιούργησε το τοπωνύμιο, που πήρε το όνομά του από τον ιδιοκτήτη ή τον οικιστή, όπως συμβαίνει και σε ξένες γλώσσες. Τέτοιες περιπτώσεις είναι το *Κουκάκι* (*Κουκάκης* παλιό αθηναϊκό όνομα), *Χαυτεία* της Ομόνοιας (οικογενειακό *Χαύτας* που υπάρχει μέχρι και σήμερα) ή και με αποκλειστική χρήση της γενικής, π.χ. του *Μακρυγιάννη*, του *Δουργούτη*, του *Λεβίδη*, του *Βρανά* από το βυζαντινό *Βρανάς*, του *Ρουφ*. Αντίστοιχα είναι το *Γαλαξίδι*, το *Μαχαιράδο* (χωριό των *Μαχαιράδων*), το *Μεσημέρι* της Έδεσσας, τα *Σπάτα* (*Σπάτας*), το *Λιόπεσι*, η *Χελιδονού* (Τριανταφυλλίδης, 1982: 35-36).

Τα εθνικά φωτίζουν την ιστορία περασμένων μετακινήσεων και άλλων ιστορικών περιστατικών που αποτυπώνεται σε αυτά. Οι Βαλαωρίτες της Λευκάδας ήρθαν από τη *Βελαώρα* της Ευρυτανίας. Έτσι, σήμερα υπάρχουν οικογένειες με ονόματα, όπως *Αργυροκαστρίτης*, *Ντελβινακιώτης*, *Παραμυθιώτης* στην Κέρκυρα, *Βελιανίτης*, *Φαναριώτης* στους Παξούς και ανάλογα στη Λευκάδα. Στην Κύθνο έχουμε οικογενειακά από όλα τα γύρω νησιά: *Αντριώτης*, *Κιμουλιάτης*, *Μηλιός*, *Παριανός*, *Ροδιός*, *Σαμιώτης*, *Σερφιώτης*, *Τηνιακός*, *Ψαριανός*. Όμοια και στη Μύκονο: *Αξιώτης*, *Καλυμνιός*, *Καριώτης*, *Σαντοριναίος*, *Πολυκαντριώτης* (Φολέγανδρος) (Τριανταφυλλίδης, 1982: 36).

Αλλά πάλι εθνικά έχουν μέσα τους την ιστορία του εμπορίου και των ταξιδιών. Η Πόλη, όντας κέντρο εργασιών και εμπορίου από τα χρόνια της σκλαβιάς, συγκέντρωνε πλήθος Ελλήνων που αναζητούσαν μια καλύτερη τύχη και επέστρεφαν στο χωριό τους *Πολίτες*. Από τη Σμύρνη και την Αίγυπτο προήλθαν οι *Σμιρλήδες* και οι *Μισιρλίδες*. Στην Βενετία παλιότερα που άκμαζε πλούσια ελληνική κοινότητα έχουμε ονόματα, όπως *Βενετσιάνοι*, *Βενετσάνοι*, *Βενετσανόπουλοι*, *Βενετοί* (Τριανταφυλλίδης, 1982: 36).

Οι Έλληνες της Τουρκίας είχαν και άλλα εθνικά. Στα ονόματα των αγωνιστών του 1821 που δημοσιεύτηκαν από τον Κωνσταντινίδη (1939: 92-109, οπ. αναφ. στο Τριανταφυλλίδης, 1982: 36-37) συναντούμε οικογενειακά, όπως: *Κανονιέρης*, *Περδικογιάννης*, *Σπάρος*, *Ανατολίτης*, *Μαυροθαλασσίτης*, *Περγάμιος*, *Μανήσαλης-Μαγνήσαλης-Μανσαλής*, *Σμυρναίος*, *Χασαμπαλής*, *Γενισερλής*, *Τσερμελής*, *Τραπεζαντλής* κ.ά. (Τριανταφυλλίδης, 1982: 37).

Βυζαντινά εθνικά παρονόματα ή οικογενειακά είναι, π.χ. *Αρμενιακός*, *Βούλγαρος*, *Καπαδόκης*, *Φράγκος*, *Λιβανίτης* (από τα Λίβανα, πόλη της Συρίας), *Λεκαπηνός* (Λάκαπα), *Κομνηνός* (Κόμνη κοντά στην Αδριανούπολη), *Συναδηνός* (Σύν(ν)αδα Φρυγίας), *Γαβαλάς* (Γάβαλα Συρίας), *Ευφρατάς*, *Μελιτάς* (Μελίτη, η Μάλτα), *Καστριώτης*, *Πηλουσιώτης* (Πηλούσιον, Αίγυπτος).

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν οι καταγραφές σχετικές με τα εθνικά ονόματα που εμπεριέχονται στο Διοργανικό Εγχειρίδιο σύνταξης κειμένων.<sup>13</sup> Κατά τον σχηματισμό των εθνικών αυτών παρατηρούμε μεγάλη ποικιλία και ανώμαλο σχηματισμό, καθώς οι

<sup>13</sup><https://www.politeianet.gr/books/9789609582070-mpampiniotis-georgios-kentro-lexikologias-lexiko-ton-duskolon-kai-ton-lathon-sti-chrisi-tis-ellinikis-230199>

παρακάτω περιπτώσεις δεν σχηματίζονται απλώς με την προσθήκη μιας παραγωγικής κατάληξης, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις διαφέρουν κατά πολύ από το ουσιαστικό από το οποίο παράγονται. Συγκεκριμένα, αναφέρονται περιπτώσεις, όπως: Αζερμπαϊτζαν-Αζέρος και Αζερμπαϊτζανός, Αϊτή-Αϊτινός, Ακτή Ελεφαντοστού-Ιβοριανός, Ανγκόλα-Ανγκολέζος, Ανδόρα-Ανδοριανός, Βενεζουέλα-Βενεζουελανός, Γουατεμάλα-Γουατεμαλτέκος, Ελ Σαλβαδόρ-Σαλβαδοριανός, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα-Εμιρατινός, Καζακστάν-Καζάκος, Κατάρ-Καταριανός, Κιρνιζία-Κιρνιζιός, Λάος-Λαοτινός, Μαδαγασκάρη-Μαλγάσιος, Νεπάλ-Νεπαλέζος, Ονδούρα-Ονδουριανός, Ουζμπεκιστάν-Ουζμπέκος, Σρι Λάνκα-Σριλανκέζος, Φίτζι-Φιτζιανός, Ρουάντα-Ρουαντέζος.

Τέλος, παρουσιάζεται ο σχηματισμός των εθνικών ονομάτων που παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία κατά τον σχηματισμό τους από τη Wikipedia.<sup>14</sup> Αναφέρονται ενδεικτικά περιπτώσεις, όπως: Άγιος Μαρίνος → Σαμμαρινέζος, Ανατολικό Τιμόρ → Τιμορέζος, Ανδόρρα → Ανδορριανός, Γκαμπόν → Γκαμπονέζος, Ερυθραία → Ερυθραιανός, Εσουατίνι → Εσουατίνιος, Ισραήλ → Ισραηλίτης και Ισραηλινός, Καμερούν → Καμερουντέζος, Κούβα → Κουβανέζος και Κουβανός, Λιβύη → Λίβυος, Μιανμάρ → Βιρμανός και Μπουρμανέζος, Μπουτάν → Μπουτανέζος, Παναμάς → Παναμέζος, Σιγκαπούρη → Σιγκαπουριανός, Τατζικιστάν → Τατζίκος, Τόνγκα → Τονγκανός, Υεμένη → Υεμένιος και Γεμενίτης, Νήσοι Φερόες → Φεροϊκός, Καταλονία → Καταλανός, Κουρδιστάν → Κούρδος, Αμπχαζία → Αμπχάζιος και Αβασγός, Κόσοβο → Κοσοβάρος.

Στον σχηματισμό των παραπάνω εθνικών ονομάτων παρατηρούνται επίσης ιδιομορφίες και ανώμαλος σχηματισμός, όπως επίσης και ο σχηματισμός τους από πληθώρα καταλήξεων, που ενισχύει ακόμα περισσότερο την μεγάλη ποικιλία που βρίσκουμε σε αυτά.

---

<sup>14</sup>[https://el.wiktionary.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1:%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC\\_%CE%BF%CE%BD%CF%8C%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1\\_\(%CE%BD%CE%AD%CE%B1\\_%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC\)](https://el.wiktionary.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1:%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%BF%CE%BD%CF%8C%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1_(%CE%BD%CE%AD%CE%B1_%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC))

### 3. Το γλωσσικό λάθος και η γλωσσική διδασκαλία

#### 3.1 Ιστορική αναδρομή στη θεώρηση του γλωσσικού λάθους

Πηγαίνοντας αρκετά πίσω στον χρόνο αρχικά εξετάζεται η θεώρηση του λάθους από τη σκοπιά της φιλοσοφίας. Το λάθος για τον Σωκράτη λογίζεται ως ένας κινητήριος μοχλός που οδηγεί στη σύγκρουση της υπάρχουσας λανθασμένης γνώσης με την προϋπάρχουσα αληθινή γνώση, η οποία βγαίνει στο φως μέσω κατάλληλων ερωτήσεων και την προσφορά πρόσθετων πληροφοριών που οδηγούν το άτομο να κάνει νέους λογισμούς και να κατακτήσει την αληθινή γνώση (Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 11).

Ο Αριστοτέλης έχει εκφράσει και αυτός τη γνώμη του για το σωστό και λάθος. Οι δύο αξίες της αλήθειας, το σωστό και το λάθος, δεν επαρκούν συχνά για να αξιολογήσουν μια απάντηση, καθώς αυτή μπορεί να δέχεται περισσότερες ερμηνείες από τις οποίες κάποιες είναι σωστές και συνεπώς αντιμετωπίζοντας το λάθος από όλες τις πλευρές του, μας επιτρέπει να έχουμε μια αξιολόγηση πολυδύναμη και πολυδιάστατη κατά τη διάρκεια της μάθησης (Ράπτη, 2002: 34-35, οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 12).

Σύμφωνα με τη Βάμβουκα (2008: 163) στον χώρο της νεότερης φιλοσοφίας επικρατεί η πίστη ότι γνώση μπορεί να εμπεριέχει κάτι εσφαλμένο και η αλήθεια να μπορεί να διαψευστεί, γεγονός που οδηγεί τον άνθρωπο στο να ελέγχει και να κρίνει και συνεπώς το λάθος αποκτά μια νέα θέση, γίνεται αντιληπτό ως η επεξεργασία της αλήθειας και ως η βάση αυτή που θα οδηγήσει σε διεπιστημονικό προβληματισμό και ανθρώπινη δημιουργία.

Σχετικά με το λάθος έχουν εκφράσει απόψεις και νεότεροι φιλόσοφοι. Σύμφωνα με την επιστημονική προσέγγιση του Popper, γνωστή και ως διαψευσιοκρατία, ο άνθρωπος καλείται συνεχώς να λύνει προβλήματα και σταδιακά μέσω προβλημάτων ξεκινά η γνώση. Το άτομο στην προσπάθειά του αυτή ανακατασκευάζει τα συμπεράσματά του, απαλείφει τυχόν λάθη, πειραματίζεται και κάνει εναλλακτικές υποθέσεις και επομένως έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει νέες καταστάσεις, να ερμηνεύσει, να προτείνει λύσεις και να οδηγηθεί στο στάδιο της εφαρμογής. Ο έλεγχος του λάθους και η κριτική αποτελούν σημαντικές συνιστώσες που θα οδηγήσουν στην επιβεβαίωση ή ανατροπή των προτεινόμενων λύσεων και σε επόμενο στάδιο θα υπάρξει αναδιατύπωση του προβλήματος ή και γένεση άλλων προβλημάτων (Ράπτη, 2002: 40, οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 13).

Κατά τον Peirce οι έννοιες κι γενικότερα οι γνώσεις που έχουν οι άνθρωποι παίζουν ρόλο ρυθμιστικό στη ζωή και αληθινό είναι ό,τι τους φαίνεται χρήσιμο για τη δράση και τη ζωή τους (Ταρατόρη, 2007: 25, οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 13). Στην περίπτωση εμφάνισης ενός λάθους, εμφανίζεται μια αληθινή ερώτηση και έχουμε την έναρξη μιας έρευνας, σκοπός της οποίας θα είναι η οργάνωση των απόψεών μας και ο καθορισμός της πίστης μας (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2007, οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 13).

Χαρακτηριστική είναι επίσης και η άποψη του Russel. Όπως υποστηρίζει ο Russel (1912, οπ. αναφ. στο Βάμβουκα, 2008: 164) η θεωρία της αλήθειας πρέπει είναι τέτοια, ώστε να παραδέχεται το αντίθετό της, δηλαδή το λάθος και για να είναι αληθινή μια πρόταση, πρέπει να γίνει σωστή ανάλυση και να αναιρεθούν όλες οι συνθήκες ψεύδους.

Κάνοντας ένα γενικότερο σχόλιο η Ράπτη (2002: 41, οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 14) επισημαίνει ότι στη νεότερη φιλοσοφία επικρατεί η αντίληψη του λάθους πάνω στη γνώση και η αρχή της διαψευσιμότητας, γεγονός που σταδιακά οδηγεί το άτομο στο να υιοθετήσει μια κριτική στάση απέναντι στις προτεινόμενες επιστημονικές λύσεις.

Σε επόμενο στάδιο θα εξεταστεί η θεώρηση του λάθους που βασίζεται πάνω σε θεωρίες μάθησης. Όπως υποστηρίζει η Βάμβουκα (2008: 164) η έννοια του λάθους είναι σύνθετη και πολύπλοκη, παρεμβαίνει σημαντικά στη διαδικασία της μάθησης και ανάλογα με το μοντέλο μάθησης που εφαρμόζεται λειτουργεί άλλες φορές εποικοδομητικά και άλλες φορές αποκτά αρνητικό πρόσημο.

Αρχικά, παρουσιάζεται η θεωρία του συμπεριφορισμού και το πώς αυτή αντιλαμβάνεται το λάθος. Οι εκπρόσωποι της συγκεκριμένης σχολής ερμηνεύουν τη διαδικασία της μάθησης ως μια διαδικασία που στηρίζεται στη σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης (Βάμβουκα, 2008: 164). Οι μαθητές εμφανίζουν μια συμπεριφορά, η οποία γίνεται ορατή από τις συνέπειες που επιφέρει, κάθε επιθυμητή ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά γίνεται πιο ισχυρή ή αποδυναμώνεται μέσω θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης αντίστοιχα (Βάμβουκα, 2008: 164-165).

Βασίζόμενοι στο συμπεριφορισμό η γνώση κατακτάται μέσω της αφομοίωσης αυτοματισμών που προέρχονται από μίμηση και επαναλήψεις. Το λάθος λογίζεται ως επακόλουθο αποτυχίας, υποκατάστασης, ως αδυναμία δημιουργίας αντιδράσεων και συνειρμών. Το λάθος χρησιμοποιείται με στόχο να δείξει το διάστημα ανάμεσα στο επιζητούμενο αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς και σε αυτό που τελικά επιτεύχθηκε. Δεν αποτελεί κομμάτι της μάθησης, και για αυτό πρέπει να διορθώνεται αμέσως, ώστε να αποτραπεί η επανεμφάνισή του (Βάμβουκα, 2008: 165). Η επιτυχία και η λύση ενός προβλήματος αποτελούν μια θετική ενίσχυση για τον μαθητή, ενώ σε μια ενδεχόμενη αποτυχία, το λάθος λειτουργεί ως αιτία αποθάρρυνσης (Γενά, 2007, οπ. αναφ. στο Βάμβουκα, 2008: 165).

Ο Skinner με το «γραμμικό πρόγραμμα» διδασκαλίας του, βασισμένο στον συμπεριφορισμό, υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος καλείται να οδηγήσει τον μαθητή σε έναν τελικό σκοπό, χωρίζοντας τη γνώση σε στάδια και ενότητες αυξανόμενης κάθε φορά δυσκολίας, μέχρι να επιτευχθεί η αποφυγή του λάθους (Γενά, 2007, οπ. αναφ. στο Βάμβουκα, 2008: 165). Μέσω αυτού του προγράμματος ο μαθητής οδηγείται σταδιακά στον επιδιωκόμενο στόχο και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής δεν τίθεται περιθώριο λάθους, αφού το πρόγραμμα είναι φτιαγμένο με τέτοιον τρόπο ώστε να επιβεβαιώνεται άμεσα το ζητούμενο μέσω της θετικής ενίσχυσης της σωστής απάντησης (Βάμβουκα, 2008: 165).

Ένα άλλο πρόγραμμα βασισμένο στη σχολή του συμπεριφορισμού είναι αυτό του Crowder (1963). Όπως αναφέρει η Βάμβουκα (2008: 165) το παραπάνω πρόγραμμα, το οποίο αναφέρεται και ως «διακλαδισμένο πρόγραμμα» επιτρέπει στον μαθητή να επιλέξει τη σωστή απάντηση μέσω διάφορων πιθανών λύσεων που του δίνονται και σε περίπτωση που γίνει κάποιο λάθος ο μαθητής δέχεται τις απαραίτητες εξηγήσεις και οδηγείται στην αρχή, έτσι ώστε να κάνει διαφορετική επιλογή.

Ο Thorndike υποστήριξε ότι η μάθηση πραγματοποιείται σταδιακά και για επιτευχθεί απαιτείται να περάσει από το στάδιο της δοκιμής και της πλάνης (Hilgard, 2003: 462-463, οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 15). Η παραπάνω θεωρία, γνωστή και ως «Νόμος του Αποτελέσματος» του Thorndike, υποστηρίζει ότι, όταν μια ενέργεια ακολουθείται από μια αλλαγή στο περιβάλλον και φέρει ικανοποίηση, αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης αυτής της ενέργειας, ενώ όταν μια ενέργεια ακολουθείται από μια δυσάρεστη αλλαγή στο περιβάλλον, οι πιθανότητες για επανεμφάνισή της μειώνονται. Συνεπώς, μέσω αυτού του μοντέλου ο Thorndike κατέδειξε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας συμπεριφοράς ενός ατόμου είναι αυτά που διαμορφώνουν την μελλοντική του συμπεριφορά (Slavin, 2007: 187, οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 15).

Καταλήγοντας, το λάθος σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα αποτυχίας υποκατάστασης, ως μια αδυναμία δημιουργίας συνδεδεμένων αντιδράσεων και συνειρμών και χρησιμοποιείται για να δείξει την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς και σε αυτό που τελικά επιτεύχθηκε (Ράπτη, 2002: 45-46, οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 15-16). Το λάθος λοιπόν αποτελεί μια δυσλειτουργία και ταυτίζεται με την αποτυχία τόσο του μαθητή που δεν κατάφερε να δράσει σωστά, όσο και του εκπαιδευτικού που δεν μπόρεσε να προγραμματίσει κατάλληλα τα διάφορα επίπεδα μάθησης και επομένως, πρέπει να απαλειφθεί παντελώς με την επανάληψη της διδασκαλίας (Ράπτη, 2002: 45-46, οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 16).

Έπειτα, θα παρουσιαστεί το λάθος μέσω θεωριών κοινωνικής μάθησης. Σύμφωνα με τη Βάμβουκα (2008: 166) ο Bandura μέσω της κοινωνικής του θεωρίας υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως γνωστικό φαινόμενο, αλλά γίνεται αντιληπτή μέσα από τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στο αποτέλεσμα μιας ενέργειας και την προσοχή, τα σχέδια, τα κίνητρα και τις αντιλήψεις που έχουν τα άτομα. Η κοινωνική θεωρία δίνει μεγάλη σημασία στη μίμηση και η άποψη ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της παρατήρησης και του παραδείγματος και όχι μέσω της άμεσης ανταμοιβής, είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της θεωρίας αυτής (Βάμβουκα, 2008: 166).

Το λάθος αντιμετωπίζεται τελείως διαφορετικά συγκριτικά με την προηγούμενη θεωρία του συμπεριφορισμού. Όπως υποστηρίζει η Βάμβουκα (2008: 166) οι συνέπειες μιας συμπεριφοράς, μέρος της οποίας είναι και τα λάθη, λειτουργούν ενημερωτικά και τα αποτελέσματα μιας πράξης και συνεπώς τα λάθη ενισχύουν την εμφάνιση ή την απουσία μελλοντικών συμπεριφορών, ωθούν ή όχι το άτομο να πράξει.

Η σημασία του λάθους για τον Bandura είναι σχετική, καθώς είναι συνάρτηση διάφορων παραγόντων, όπως η συχνότητα εμφάνισής τους, ο χρόνος που γίνονται, η πείρα ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του υποκειμένου και συνεπώς τα πολλά και συχνά λάθη απογοητεύουν το άτομο, ενώ τα συμπτωματικά λάθη το βοηθούν να προσπαθήσει περισσότερο ώστε να ξεπεράσει τυχόν δυσκολίες (Βάμβουκα, 2008: 166).

Παρακάτω γίνεται αναφορά στη γνωστική θεωρία της μάθησης και στο πώς αντιμετωπίζεται το λάθος σύμφωνα με αυτή. Για τους εκπροσώπους της γνωστικής ψυχολογίας κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη της μάθησης παίζουν οι εσωτερικές γνωστικές δομές που δημιουργούνται υπό την επίδραση του περιβάλλοντος, καθώς και η προσπάθεια του ατόμου να ανταποκριθεί σε αυτό (Βάμβουκα, 2008: 166).

Ο Piaget υποστήριζε ότι όλα τα παιδιά γεννιούνται με μια έμφυτη τάση να μπορούν να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και να προσπαθούν να το κατανοήσουν και τους βασικούς τρόπους με τους οποίους οργανώνουμε και επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες τους ονόμασε γνωστικές δομές. Τα μικρά παιδιά δείχνουν πρότυπα συμπεριφοράς ή σκέψης που λέγονται σχήματα, τα οποία χρησιμοποιούνται και από τα μεγαλύτερα παιδιά ή και τους ενήλικες κατά τον χειρισμό των αντικειμένων στον κόσμο. Έτσι, γίνεται χρήση σχημάτων με στόχο να ανακαλύψουμε πράγματα για τον κόσμο και να αναλάβουμε δράση μέσα σε αυτόν (Slavin, 2007: 62, οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 17).

Όπως υποστηρίζει ο Piaget η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία εσωτερικής αλλαγής, που συμβαίνει όταν το άτομο αποκτά ή αλλάζει μια νοητική αναπαράσταση που αφορά σε μια γνώση, μια στάση, μια δεξιότητα και παράλληλα εμφανίζεται ως μια διαδικασία αναδόμησης των γνώσεων, κατά την οποία μπορεί να υπάρξει αμφισβήτηση παλαιότερων γνώσεων, έτσι ώστε να οικοδομηθούν σε αυτές νέες γνώσεις (Βάμβουκα, 2008: 167).

Σύμφωνα με τη Βάμβουκα (2008: 167) ο Piaget πιστεύει ότι το γνωστικό λάθος είναι μια ανισορροπία και σύγκρουση που μπορεί να ερμηνεύσει την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση των γνώσεων. Η γνώση περνάει μέσα από μια κατάσταση ανισορροπίας σε μια άλλη, μέσα από μια φάση που επικρατεί αστάθεια, κατά τη διάρκεια της οποίας υπάρχει αμφισβήτηση των προηγούμενων γνώσεων ως προς την ορθότητά τους για περάσουν έπειτα στη φάση της ισορροπίας που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος (Charlot, 1999, οπ. αναφ. στο Βάμβουκα, 2008: 167).

Ο μαθητής εγκλωβίζεται σε μία γνωστική σύγκρουση, η οποία απαιτεί εξισορρόπηση, με αποτέλεσμα να αναδιοργανωθούν οι σχέσεις μιας έννοιας και σταδιακά να ανακαλυφθούν νέα στοιχεία και συνεπώς ο μαθητής συνειδητοποιεί τι ακριβώς τον οδήγησε στο λάθος και τι απαιτείται, ώστε αυτό να αποκατασταθεί (Βάμβουκα, 2008: 167).

Η κατάκτηση της γνώσης παρουσιάζεται ως μια σταδιακή κατοχή του συστήματος, το δε λάθος ενσωματώνεται στη διαδικασία μάθησης αποτελώντας μία από τις βασικότερες παραμέτρους. Τα λάθη αποτελούν στοιχείο της μάθησης στο συγκεκριμένο μοντέλο, γιατί οι μαθητές δρουν με ελευθερία, ώστε να βρουν τη λύση, έστω και αν χρειαστούν πολύ χρόνο ή ακόμα και αν οδηγηθούν σε λάθος μονοπάτι (Ράπτη, 2002, οπ. αναφ. στο Βάμβουκα, 2008: 167). Σύμφωνα με τη Ράπτη (2002, οπ. αναφ. στο Βάμβουκα, 2008: 167-168) η

προσπάθεια αποφυγής του λάθους δεν συνεπάγεται την έτοιμη προσφορά της γνώσης, αλλά αντίθετα σημαίνει ενεργητική συμμετοχή στην οικοδόμηση νέας γνώσης μέσω της επίλυσης προβλημάτων.

Στη συνέχεια ακολουθεί η παράθεση της θέσης του λάθους σχετικά με τη θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της συγκεκριμένης θεωρίας ο εγκέφαλος αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα ηλεκτρονικού υπολογιστή, στον οποίο εισάγονται διάφορες πληροφορίες, ακολουθεί η επεξεργασία τους και προκύπτουν λογικές σκέψεις ή η εκτέλεση διάφορων πράξεων. Τα δομικά στοιχεία που αποτελούν το σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών παρέχουν τη βασική οργάνωση, η οποία εντάσσεται σε ένα πλαίσιο με τρία μέρη: την αισθητηριακή μνήμη, τη μνήμη εργασίας και τη μακρόχρονη μνήμη (Siegler, 2006: 123-124, *οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 18*).

Πιο συγκεκριμένα, τα ερεθίσματα εισέρχονται στον εγκέφαλο, όπου μέσω των αισθητηριακών οργάνων (μάτια, αυτιά) πραγματοποιείται η αισθητηριακή συγκράτηση. Μετά το κάθε ερέθισμα διοχετεύεται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη για είκοσι δευτερόλεπτα και ακολουθεί η κωδικοποίηση του ερεθίσματος, για να τοποθετηθεί στη μακρόχρονη μνήμη. Όσο πιο καλή είναι η ταξινόμηση των ερεθισμάτων, τόσο πιο εύκολα ανασύρονται. Η μνήμη απαιτεί οι διάφορες πληροφορίες που προέρχονται από τον εξωτερικό κόσμο πρώτα να κωδικοποιούνται, μετά να αποθηκεύονται και τέλος να ανασύρονται από τη μνήμη (Βοσνιάδου, 2001: 182- 195, *οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 19*).

Όπως υποστηρίζει η συγκεκριμένη θεωρία, τα λάθη που γίνονται μπορεί να οφείλονται σε μία δυσκολία εσωτερικής συμβολικής αναπαράστασης της κατάστασης ή εξαιτίας της λανθασμένης κωδικοποίησης ή ταξινόμησης των πληροφοριών με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στην ανάκλησή τους (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2007: 8, *οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 19*).

Τέλος, θα γίνει αναφορά στην θεωρία του κονστρουκτιβισμού και στη σχετική αντιμετώπιση του λάθους. Στην παιδαγωγική ο κονστρουκτιβισμός ή εποικοδομισμός συνδέεται με τις θεωρίες του Piaget. Το βασικό αξίωμα της θεωρίας αυτής είναι ότι τα παιδιά, όπως και όλοι οι άνθρωποι κατ' επέκταση, οικοδομούν μόνο τους τη γνώση και προσδίδουν νόημα στα πράγματα που αντιλαμβάνονται. Για να δομήσουμε νόημα για τον υλικό κόσμο απαιτούνται εργαλεία, υλικά και κόπος. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούμε είναι η γνώση που ήδη κατέχουμε και τα υλικά που επεξεργαζόμαστε μπορεί να είναι πράγματα που βλέπουμε, ακούμε ή που αγγίζουμε και προέρχονται από το φυσικό μας περιβάλλον (Van de Walle, 2005: 35, *οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 19*).

Το μυαλό των παιδιών είναι απαραίτητο να βρίσκεται σε εγρήγορση, για να συντελεστεί η μάθηση και πρέπει να παιδιά να ενθαρρύνονται, ώστε να έρχονται σε επαφή με νέες ιδέες, να εργαστούν για να τις ταιριάξουν με προηγούμενες γνώσεις και να είναι σε θέση να αμφισβητούν τόσο τις δικές τους ιδέες, όσο και των άλλων. Ενώ πραγματοποιείται η μάθηση, τα δίκτυα αναδιαμορφώνονται ή δέχονται τροποποιήσεις. Όταν υπάρχει αναστοχαστική σκέψη, τα σχήματα υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές, με σκοπό οι ιδέες να

εναρμονίζονται με την προηγούμενη γνώση (Van de Walle, 2005: 36, οπ. αναφ. στο Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 19-20).

Αφού λοιπόν η γνώση σύμφωνα με τον εποικοδομισμό είναι δημιούργημα του ανθρώπινου μυαλού, το λάθος παρουσιάζεται όταν η γνώση αποδεικνύεται αναποτελεσματική για να ερμηνευθεί ο κόσμος. Το λάθος είναι όχι μόνο αποδεκτό, αλλά ουσιαστική παράμετρος για την κατάκτηση μιας ιδέας ή έννοιας. Το λάθος δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως αμάρτημα, αλλά ως φυσιολογικό στοιχείο της ανθρώπινης σκέψης, του οποίου η ανάλυσή του θα οδηγήσει σε νέα μονοπάτια (Σύκα, Φαρμάκη & Ψαρράς, 2011: 20).

### 3.2 Το λάθος από τη σκοπιά της γλωσσολογίας

Η ανθρώπινη γλώσσα μπορεί να παρομοιαστεί με έναν ζωντανό οργανισμό. Όπως οι ζωντανοί οργανισμοί αναπτύσσονται και αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου, έτσι και η γλώσσα μεταβάλλεται και προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε εποχής, ώστε να εξυπηρετήσει τις επικοινωνιακές ανάγκες των ομιλητών κάθε κοινωνίας. Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι η γλωσσική αλλαγή είναι αναπόφευκτη, καθώς κάθε εποχή είναι διαφορετική, και έτσι η γλώσσα καλείται κάθε φορά να καλύψει καινούριες ανάγκες.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλώσσα υπόκειται συνεχώς σε αλλαγές, γίνεται αντιληπτό ότι το λάθος είναι ένα φυσιολογικό χαρακτηριστικό που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια πιθανή εξέλιξη στο μέλλον. Πολλά λάθη εμφανίζονται αρχικά ως προτάσεις απλοποίησης κάποιων συγκεκριμένων δομών της γλώσσας και, αν γίνουν αποδεκτά, χρησιμοποιούνται στη συνέχεια παράλληλα με τα προϋπάρχοντα και μπορεί μελλοντικά να καθιερωθούν ως μοναδικές δομές (Μήτσης, 2020: 250).

Σύμφωνα με τους Καραντζόλα και Φλιάτουρα (2004: 15) είναι δύσκολο πολλές φορές να παρατηρηθεί η γλωσσική αλλαγή εντός μιας γλώσσας, καθώς το φαινόμενο της αλλαγής συμβαίνει σταδιακά και δεν γίνεται αντιληπτό από τους ομιλητές. Παρ' όλα αυτά η γλώσσα δεν αλλάζει με τον ίδιο ρυθμό σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης. Όπως υποστηρίζουν οι Καραντζόλα και Φλιάτουρας (2004: 17) παρατηρείται ότι ο τομέας του λεξιλογίου μεταβάλλεται γρηγορότερα σε σχέση με τη γραμματική. Το λεξιλόγιο αποτελεί επομένως ένας από τους τομείς που μαρτυρούν πιο έντονα τις αλλαγές που συμβαίνουν σε μια γλώσσα. Σύμφωνα με τους Καραντζόλα και Φλιάτουρα (2004: 19) η στάση της σύγχρονης γλωσσολογίας απέναντι στη γλωσσική αλλαγή είναι ουδέτερη, αν όχι θετική, και αντιμετωπίζεται περισσότερο ως γλωσσική εξέλιξη, η οποία δεν έχει στόχο την επανόρθωση τυχόν ανεπαρκειών μιας γλώσσας.

Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζουν και οι στάσεις των ομιλητών απέναντι στην γλωσσική αλλαγή, καθώς είναι γεγονός ότι οι επερχόμενες γλωσσικές αλλαγές δεν αντιμετωπίζονται πάντοτε θετικά από τους ομιλητές μιας γλώσσας. Σύμφωνα με τη Νικηφορίδου (2001: 1) στα πλαίσια της ιστορικής γλωσσολογίας, δηλαδή του κλάδου που ασχολείται με διαχρονική εξέλιξη των γλωσσών, ιδιαίτερα κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα,

υποστηρίζεται ότι δεν γίνονται αποδεκτοί όροι, όπως «φθορά» και «πρόοδος» και συνεπώς η γλώσσα δεν φθείρεται ή βελτιώνεται αντίστοιχα μέσω της γλωσσικής αλλαγής.

Τέλος, σχετικά με τα κίνητρα που οδηγούν στην γλωσσική αλλαγή υπάρχουν διάφορα ρεύματα. Όπως υποστηρίζει η Νικηφορίδου (2001: 4) ορισμένα ρεύματα έδωσαν βάση σε κοινωνιογλωσσικούς παράγοντες, όπως η επαφή μεταξύ πληθυσμών, ο δανεισμός ή οι κοινωνικές ανάγκες, ενώ άλλα ρεύματα επικεντρώθηκαν σε καθαρά ενδογλωσσικούς/ενδοσυστημικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ισορροπία του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος. Ωστόσο, είναι συχνά φανερό ότι στις περισσότερες περιπτώσεις των γλωσσικών μεταβολών δεν είναι εύκολο να εκτιμηθούν τα κίνητρα που οδήγησαν σε αυτή.

Οι γλωσσικές αλλαγές που επέρχονται μπορούν να συνδεθούν και με τα λάθη που κάνουν οι ομιλητές κατά την πραγμάτωση της γλώσσας. Ενδιαφέρον κομμάτι αποτελεί η θεώρηση του λάθους μέσα στον χρόνο, καθώς η αντιμετώπισή του διαφέρει σημαντικά και συνεπώς οδηγεί σε διαφορετική αξιοποίησή του.

Ο Χριστίδης (1987, οπ. αναφ. στο Ξυδόπουλος, 2004: 520) αναλύει το γλωσσικό λάθος συνδέοντάς το με τη γλωσσική μεταρρύθμιση και τον υπερπροστατευτισμό της ελληνικής γλώσσας και κατακρίνει τις ακραίες προσπάθειες για ρύθμιση που κάποιιοι θέλουν να επιβάλλουν πάνω στη φυσική εξέλιξη της γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του παραπάνω είναι η εισχώρηση ξένου λεξιλογίου σε όρους της καθημερινότητας, όπως *delivery* αντί του *τροφοδιανομέα* ή του *basket* αντί του ελληνικού *καλαθοσφαίριση*.

Σύμφωνα με τη Θεοφανοπούλου-Κοντού (2007: 59) το θέμα «λάθη» κατά τη χρήση της γλώσσας, καθώς και η αξιολόγησή τους σε σχετικά με τη νόρμα είναι πολυδιάστατο και έχει αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης, ανάλογα με τους ερευνητές και τον στόχο της εξέτασης. Η Θεοφανοπούλου-Κοντού (1999, 2001, οπ. αναφ. στο Ξυδόπουλος, 2004: 520) πιστεύει ότι η εμφάνιση των γλωσσικών λαθών σχετίζεται μόνο με το γλωσσικό σύστημα, το οποίο διευκολύνει την εμφάνιση και την γενίκευσή τους, τα αποδίδει δηλαδή σε συστηματική απόκλιση, στην ύπαρξη γλωσσικών ποικιλιών και στην αδιαφάνεια του ίδιου του συστήματος. Τέτοια λάθη μπορεί να είναι η χρήση της λέξης *φτωχός*, όπως χρησιμοποιείται από το βόρειο ιδίωμα, αντί του τύπου *φτωχός* που ανήκει στη νόρμα ή η χρήση αύξησης στην προστακτική ανέφερε το σε αντίθεση με το ανάφερε το.

Όπως υποστηρίζει ο Ξυδόπουλος (2004: 521) τα γλωσσικά λάθη πρέπει να λογίζονται ως λάθη του ίδιου του γλωσσικού συστήματος, καθώς, για να διορθωθούν, είναι απαραίτητη η προσφυγή σε διαθέσιμους μηχανισμούς της γλώσσας. Υποστηρίζει επίσης ότι η πληθώρα των γλωσσικών λαθών που αναφέρονται και αναλύονται στα διάφορα εγχειρίδια έχουν λεξικό χαρακτήρα, καθώς αφορούν λόγιες λέξεις και παγιωμένες εκφράσεις που έχουν περάσει στη Νέα Ελληνική από παλαιότερες μορφές της γλώσσας μας, λ.χ. *μετά Χριστού* vs *μετά Χριστόν* ή *υπέρ του δέοντος* vs *υπέρ το δέον* (Ξυδόπουλος, 2004: 521).

Σύμφωνα με τον Μήτση (2020: 248) για την επιστήμη της γλώσσας τα λάθη δεν λογίζονται ως αρνητικές εξελίξεις ή δείγματα κατάπτωσης μιας γλώσσας αλλά ως φυσιολογικά φαινόμενα που ανοίγουν δρόμους και μας οδηγούν στον εσωτερικό κόσμο

ενός ομιλητή. Μέσω της μελέτης των γλωσσικών λαθών μπορούμε να σχηματίσουμε σαφή αντίληψη για τον τρόπο κατάκτησης και τον βαθμό αφομοίωσης των γλωσσικών στοιχείων, για ελλείψεις ή κενά, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται, καθώς και για τα αίτια και τους μηχανισμούς του λάθους (Μήτσης, 2020:248).

Τα γλωσσικά λάθη οφείλονται σε δύο παράγοντες: τόσο στον ίδιο τον ομιλητή όσο και στο ίδιο το σύστημα της γλώσσας. Ένας ομιλητής που προσπαθεί να εισέλθει σε περιοχές ή υποσυστήματα που δεν τα έχει κατακτήσει με επάρκεια, είναι πιθανόν να κάνει κάποιο λάθος. Από την άλλη το ίδιο το γλωσσικό σύστημα, και ιδιαίτερα αυτό της νεοελληνικής κοινής, είναι σε πολλά σημεία αδιαφανές, περίπλοκο, με αποτέλεσμα να δημιουργεί προβληματισμούς, ακόμα και σε ικανούς ομιλητές μιας γλώσσας (Μήτσης, 2020: 248-249).

Η γλωσσολογία υποστηρίζει ότι, όπως δεν σταματάει μια γλώσσα να υπάρχει επειδή αυτή αλλάζει, έτσι και τα γλωσσικά λάθη δεν είναι τόσα πολλά, όσα πολλοί νομίζουν (Παναγιωτίδης, 2017: 170). Συνεχίζει ότι δεν είναι δυνατόν να μιλάμε για γλωσσικά λάθη, χωρίς να στηρίζουμε επιστημονικά τους ισχυρισμούς μας (Παναγιωτίδης, 2017: 172). Και καταλήγει ότι πολλές φορές ο φόβος των ομιλητών να μην υποπέσουν σε κάποιο λάθος οδηγεί στο να διαπράξουν τελικά λάθη, γνωστό και ως «φαινόμενο της υπερδιόρθωσης», π.χ. «*ανέσαινα*», αντί του «*ανάσαινα*», κατ' αναλογία με το «*ανέτρεπα*», «*ανέφερα*» (Παναγιωτίδης, 2017: 174).

### 3.3 Σύνδεση γλωσσικού λάθους και διδασκαλίας-Προβλήματα και εμπόδια

Σύμφωνα με τους Θεοδοροπούλου και Παπαναστασίου (2001: 1) ως γλωσσικό λάθος μπορεί να οριστεί κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια συγκεκριμένη κοινότητα θέτει ως πρότυπο και η οποία χαρακτηρίζεται με κύρος. Ως νόρμα ορίζεται η μορφή της γλώσσας που μια ομάδα θεωρεί ότι είναι υπόδειγμα χρήσης, την πρότυπη δηλαδή μορφή γλώσσας που προκρίνει (Κακριδή, 2000: 1). Η εκπαίδευση εστιάζει κυρίως στη νόρμα και προκρίνει μια ρυθμιστική αντιμετώπιση της γλώσσας, σε επίπεδο προφορικό και γραπτό (Κακριδή, 2000:1).

Σύμφωνα με τον Fromkin κ.ά. (2008: 78 κ.ε., οπ. αναφ. στο Ξυδόπουλος, 2020: 203) υπάρχουν λάθη που δεν οφείλονται σε συνειδητή απόφαση από την πλευρά του ομιλητή, τα οποία αποκαλούνται σφάλματα και οφείλονται στη συναισθηματική ή ψυχολογική κατάσταση που βρίσκεται ο ομιλητής λόγω κούρασης ή στρες με συνέπεια να παράγει χωρίς να το θέλει στιγμιαία σφάλματα επεξεργασίας, όπως παραδρομές ή σαρδάμ.

Κατά τους Bandura και Cervone (1983, οπ. αναφ. στο Γρίβα και Κωφού, 2020: 304) η σημασία των λαθών συνδέεται με τη συχνότητα εμφάνισής τους, με τον χρόνο που εμφανίζονται και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός ατόμου. Παρ' όλα αυτά κάποιες γλωσσικές μορφές ή εκφορές σε προφορικό επίπεδο στην καθημερινότητά μας θα αξιολογούνταν ως λάθη αν κρίνονταν μέσα από τη λογική των επίσημων βιβλίων ή των λεξικών, όπως επίσης και κάποια στοιχεία προφορικότητας που συναντούμε στον γραπτό

λόγο (Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου, 2001, οπ. αναφ. στο Γρίβα και Κωφού, 2020: 304-305).

Οι Κασσωτάκης και Βάμβουκα (2008, οπ. αναφ. στο Γρίβα και Κωφού, 2020: 304) αναφέρουν παράγοντες που συνδέονται με την παραγωγή γλωσσικών λαθών ανάμεσα στους οποίους είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός μαθητή, το οικογενειακό περιβάλλον, τα υπάρχοντα μαθησιακά κενά ή οι ανεπάρκειες της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας.

Ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας, σύμφωνα με τη γλωσσολογία, τα λάθη μπορεί να χωριστούν στις εξής κατηγορίες: α) λάθη στο φωνολογικό/φωνητικό επίπεδο, π.χ. η προφορά της λέξης *διάρρηξη* ως [djariksi], β) λάθη στο μορφολογικό επίπεδο, όπως η διατήρηση της εσωτερικής αύξησης στο τύπο της προστακτικής *διέγραψε*, αντί του σωστού τύπου, σύμφωνα με τη νόρμα, *διάγραψε*, γ) λάθη στο επίπεδο της σύνταξης, π.χ. οι εκφορές *πιο ανώτερος* ή *πιο καλύτερος*, όπου υπάρχουν μαζί δύο μορφήματα (*πιο*, *-τερος*) για να δηλωθεί ο συγκριτικός βαθμός των επιθέτων, δ) λάθη στο σημασιολογικό επίπεδο, π.χ. η χρήση της λέξης *ευάριθμος* με τη σημασία «πολύαριθμος» αντί της κανονικής σημασίας «εύκολος να αριθμηθεί», ε) λάθη στο λεξιλογικό επίπεδο, όπως η χρήση του ρήματος *αποθανατίζω* αντί του σωστού τύπου *απαθανατίζω* (Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου, 2001: 2).

Σύμφωνα με τον Σετάτο (1991: 1) τα λάθη από γλωσσολογική άποψη κατηγοριοποιούνται ως εξής: ορθογραφικά, αναγνωστικά, ακουστικά, αρθρωτικά, κατανόησης, καταστάσεως επικοινωνίας. Στη γλωσσική περιοχή έχουμε τα φωνολογικά/φωνητικά λάθη, στα οποία εντάσσονται οι συνιζήσεις σε λόγιες λέξεις, π.χ. πανεπιστήμιου αντί πανεπιστημίου, ιδιωτισμοί, π.χ. το πράγμα, τα μορφολογικά λάθη, όπως η κλίση άκλιτων λέξεων, π.χ. τα ταξιά ή η κλίση λόγιων στοιχείων της Κοινής Νέας Ελληνικής, π.χ. την οδό αντί την οδό (σωστός τύπος), της συγγραφέας αντί της συγγραφέα, τα συντακτικά λάθη, π.χ. συμφωνία όρων π.χ. ευγενής παιδί, ως αναφορά, αντί των σωστών τύπων το ευγενές παιδί και όσον αφορά αντίστοιχα, σημασιολογικά λάθη, π.χ. λόγια ασάφειας, όπως αντιδραστικός αντί πνεύμα αντιλογίας, αναμείξεις ή παραφθορές, π.χ. υποδήλατο, υφολογικά, π.χ. με δίχως τίποτε, γραπτής μορφής, π.χ. «Και τώρα...η συνέχεια της ταινίας», όταν τα αποσιωπητικά δηλώνουν έκπληξη σαν να ήταν κάτι που δεν περιμένουμε να συμβεί (Σετάτος, 1991: 1).

Κάποια λάθη στην παραγωγή γραπτού λόγου προσδιορίζονται ως λάθη προφορικότητας, καθώς ο μαθητής μεταφέρει στοιχεία του προφορικού λόγου σε ένα γραπτό κείμενο (Γρίβα και Κωφού, 2020: 306). Ένα παράδειγμα είναι η μεταφορά λεξιλογίου από την καθημερινό προφορικό λόγο που αποφεύγουμε να χρησιμοποιούμε στον γραπτό λόγο, όπως η φράση «*Τι κάνεις, δικέ μου;*» Επιπλέον, διαπιστώνονται προβλήματα, όπως η στίξη, υπάρχει έλλειψη υπόταξης και παρατηρούνται επαναλήψεις στον λόγο (Νικηφορίδου, 2001, Πολίτης, 2014, Χρηστίδης, 1987, οπ. αναφ. στο Γρίβα και Κωφού, 2020: 306).

Στην προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε πού οφείλονται τα γλωσσικά λάθη, χρησιμοποιούμε τους μηχανισμούς παραγωγής των γλωσσικών λαθών. Ο πρώτος

μηχανισμός, που ονομάζεται αναλογία, αναφέρεται στο φαινόμενο κατά το οποίο κάποιο στοιχείο της γλώσσας αναδιαμορφώνεται με βάση προϋπάρχοντα γλωσσικά σχήματα που υπάρχουν σε αυτήν. Έτσι, αποτελεί παράδειγμα αναλογίας όταν ο τύπος του διεθνούς γίνεται του διεθνή αναλογικά με τον τύπο του μαθητή (Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου, 2001: 2).

Επόμενος μηχανισμός είναι η ενίσχυση, η οποία ευθύνεται για την προσθήκη μορφημάτων ή λέξεων με σκοπό την ενίσχυση της σημασίας ή την περισσότερη εκφραστικότητα, π.χ. πιο καλύτερος. Ακολούθως η παρετυμολογία ή η λαϊκή ετυμολογία είναι υπεύθυνη για λάθη που εμφανίζονται στο λεξιλόγιο. Αναφέρεται σε περιπτώσεις, κατά τις οποίες ένας ομιλητής, προσπαθώντας να κατανοήσει μια άγνωστη λέξη, την ετυμολογεί λάθος, αφού την προσαρμόσει σε μορφές που του είναι ήδη γνωστές, έτσι ώστε να προκύψει σημασιολογική διαφάνεια. Παράδειγμα της συγκεκριμένης περίπτωσης αποτελεί η χρήση του επιθέτου ευάριθμος με τη σημασία «πολύαριθμος», καθώς το πρώτο συνθετικό εν γίνεται αντιληπτό ως «πολύς» και η λέξη ερμηνεύεται ως «ικανός στον αριθμό» αντί του σωστού «εύκολος να αριθμηθεί» (Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου, 2001: 2-3).

Σύμφωνα με τον Μήτση (2020: 249) στις περιπτώσεις του γλωσσικού λάθους οι ομιλητές δεν φαίνεται να αντιδρούν με τυχαίο τρόπο, αλλά συστηματικά, συνδυάζοντας τις αρχές της οικονομίας και την αρχή της αναλογίας. Δηλαδή για λόγους άγνοιας, αμφιβολίας ή και ευκολίας εντάσσουν κάποιες ασαφείς ή αδιαφανείς για αυτούς περιπτώσεις σε περιπτώσεις πιο απλές ή σε υποσυστήματα ήδη γνωστά προσπαθώντας έτσι να τα απλοποιήσουν (Μήτσης, 2020: 249-250).

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην αντιμετώπιση του λάθους σύμφωνα με την παιδαγωγική επιστήμη και έτσι γίνεται αντιληπτή η μεγάλη αλλαγή που έχει επέλθει σχετικά με την αξία και αξιοποίηση του λάθους. Σύμφωνα με τη Βάμβουκα (2008: 170) ο ρόλος του λάθους σχετικά με την παιδαγωγική επιστήμη είναι πολυδιάστατος, γιατί εμπλέκονται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και η ίδια η μαθησιακή διαδικασία.

Όπως υποστηρίζει η Σφυρόερα (2003: 21) η καταδίκη του λάθους και η προσπάθεια να εξοβελιστεί από την διδακτική πράξη στο πλαίσιο της παραδοσιακής παιδαγωγικής, η οποία επηρεαζόταν από συμπεριφοριστικές αντιλήψεις, δείχνει την αμηχανία που συχνά υπάρχει απέναντι στο λάθος και μια αδυναμία να αναγνωριστεί ο πιο δυναμικός του ρόλος στην πορεία της μάθησης.

Η αντιμετώπιση του λάθους από πλευράς παιδαγωγικής επιστήμης αποτελεί χαρακτηριστικό του πόσο έχει αλλάξει στην εποχή μας η θεώρηση του λάθους. Τη σημερινή εποχή το λάθος αντιμετωπίζεται διαφορετικά, καθώς γίνεται αντιληπτό από τη θετική του σκοπιά. Το λάθος αντιμετωπίζεται θετικά, όσον αφορά την πορεία της μάθησης και τη διόρθωση των αδυναμιών του μαθητή. Τα λάθη βρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και αποτελούν δείκτες των διαδικασιών που εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης, καθώς επίσης αποτελούν τις πληροφορίες εκείνες που θα συντελέσουν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης από τον μαθητή. Χαρακτηριστικός είναι και ο όρος στη γαλλόφωνη παιδαγωγική ορολογία, γνωστή ως «παιδαγωγική του λάθους», η οποία αφορά

την παιδαγωγική διαχείριση των λαθών από παιδιά και εφήβους κατά το πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας (Βάμβουκα, 2008: 169).

Όπως υποστηρίζει ο Giry (1994, *οπ. αναφ. στο Βάμβουκα, 2008: 169*) το λάθος δεν πρέπει να καταδικάζεται, αλλά λειτουργεί θετικά, καθώς είναι αυτό που οδηγεί στη μετέπειτα επιτυχία. Λειτουργεί ως οδηγός του τι δεν λειτούργησε σωστά και αποτελεί ένα μέσο για να διαγνώσουμε τις δυσκολίες της σκέψης ή αν κατέχεται μια νοητική διαδικασία (Βάμβουκα, 2008: 169).

Τα λάθη μαρτυρούν το νοητικό δρομολόγιο της σκέψης των μαθητών και δεν πρέπει να αγνοούνται. Για να γίνει απαλοιφή ενός λάθους απαιτείται να το συνειδητοποιήσει ο ίδιος ο μαθητής και να ταυτιστεί με αυτό. Για να μπορέσει να διευκολύνει ο δάσκαλος τη συνειδητοποίηση του λάθους από τη πλευρά του μαθητή, πρέπει να ενισχύσει καταστάσεις που διευκολύνουν κοινωνιο-γνωστικές συγκρούσεις ή να ενεργοποιήσει τις δραστηριότητες εκείνες που συμβάλλουν στη μεταγνώση (Βάμβουκα, 2008: 169). Όπως αναφέρουν οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2001, *οπ. αναφ. στο Βάμβουκα, 2008: 170*) η μεταγνώση αποτελεί τη συνειδητοποίηση την οποία αποκτά ο καθένας εκ των υστέρων για τη γνώση που κατέχει, τις διαδικασίες που χρησιμοποιεί για να φτάσει σε αυτή και τα αποτελέσματα των διαδικασιών αυτών.

Σήμερα το λάθος λογίζεται ως παιδαγωγικό και μαθησιακό εργαλείο. Η μάθηση προσεγγίζεται μέσω της ανακάλυψης και γενικότερα αναγνωρίζεται η σημασία της συμμετοχικής δραστηριότητας των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και έτσι διαφαίνεται και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζονται τα λάθη και από τον εκπαιδευτικό. Πολλές φορές, όμως, αυτή η αντιμετώπιση παρεμποδίζεται από διάφορους παράγοντες της σύγχρονης ζωής οι οποίοι επιδρούν στο σχολικό περιβάλλον, στη διδασκαλία και τη μάθηση και λειτουργούν ως εμπόδιο προς τη σωστή κατεύθυνση (Ράπτη, 2002: 5).

Όπως επισημαίνει εύστοχα η Σφυρόερα (2003: 24) τα παιδιά δεν θα μάθαιναν, αν δεν έκαναν λάθη, καθώς αυτά αποτελούν ένα «εργαλείο μάθησης», επειδή βοηθούν τα παιδιά να προχωρήσουν πέρα από αυτό που γνωρίζουν. Και μετατρέπονται σε «εργαλείο μάθησης», όταν ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα χειριστεί ανάλογα και να τα χρησιμοποιήσει προς όφελος των μαθητών του ( Σφυρόερα, 2003: 24).

Αν και η θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο λάθος ενός μαθητή λειτουργεί θετικά και στο κλίμα της σχολικής τάξης, καθώς και στην ενθάρρυνση των μαθητών, δεν εξαντλούνται οι δυνατότητες για την ολοκληρωτική εκμετάλλευση του λάθους κατά τη διαδικασία της μάθησης (Ράπτη, 2002: 5).

Ως συμπέρασμα, υποστηρίζεται ότι τα λάθη λειτουργούν ως αφορμή για πρόοδο, προβληματισμό, αμφιβολίες, αλλά και ως μέσο που θα οδηγήσει στο να καλλιεργηθεί η κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών, καθώς αποτελούν και μια ευκαιρία για να αλλάξουν οι διδακτικές μέθοδοι (Βάμβουκα, 2008: 170). Η διερεύνηση των λαθών είναι διαγνωστική, γιατί μας πληροφορεί για την «κατάσταση της γλώσσας» (Corder, 1967, *οπ. αναφ. στο Βάμβουκα, 2008: 170*) ενός μαθητή σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο κατά τη

διάρκεια της μαθησιακής πορείας και προγνωστική, καθώς δίνει πληροφορίες στους/στις εκπαιδευτικούς για το πώς θα χρησιμοποιήσουν το γλωσσικό τους υλικό βασιζόμενοι/βασιζόμενες στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μαθήτριές τους, καθώς και στο πώς θα αναπροσαρμόσουν τους στόχους τους (Βάμβουκα, 2008: 170).

### 3.4 Λάθη από αλλόγλωσσους μαθητές

Τα λάθη που κάνουν οι γηγενείς και οι αλλόγλωσσοι μαθητές διαφέρουν, καθώς τα λάθη των πρώτων αποτυπώνουν την ποικιλία που υπάρχει στη γλώσσα μας, ενώ τα λάθη των δεύτερων μαρτυρούν αυτά που αφορούν το ίδιο το σύστημα της γραμματικής. Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο γίνεται αναφορά στα λάθη που πραγματοποιούνται από αλλόγλωσσους μαθητές, ώστε να υπάρξει μια πιο σφαιρική κατανόηση της έννοιας του λάθους. Όπως υποστηρίζει ο James (1998, οπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου και Τζιμώκα, 2015: 3) η γλωσσική ικανότητα στηρίζεται στη γνώση της γραμματικής μιας γλώσσας, ενώ το λάθος οφείλεται συνήθως στην άγνοια μικρότερου ή μεγαλύτερου μέρους της γραμματικής.

Τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον ίδιο τον μαθητή, τα γλωσσικά λάθη αποτελούν χρήσιμα στοιχεία, της ίδιας της μαθησιακής πορείας (Cook, 1996, Corder, 1981, Johnson, 2001, Τοκατλίδου, 1986, οπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου και Τζιμώκα, 2015: 3). Τα λάθη των μαθητών εκτός το ότι είναι ικανά να δείξουν τα γνωστικά κενά τους, είναι επίσης και σημαντικές ενδείξεις για το ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν αυτοί, για να τα καλύψουν (Παπαδοπούλου και Τζιμώκας, 2015: 4).

Σύμφωνα με τον Corder (1981: 65-66, οπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου και Τζιμώκα, 2015: 4) παλαιότερα τα λάθη αντιμετωπιζόνταν ως αποτέλεσμα ανθρώπινων αδυναμιών, όπως η έλλειψη προσοχής ή μνήμης από την πλευρά του μαθητή και άλλες φορές ως αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας ή της επιρροής της Γ1 (αρχικής γλώσσας του μαθητή) κατά τη διαδικασία της εκμάθησης. Την εποχή επικράτησης του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας οποιαδήποτε απόκλιση στον λόγο ενός μαθητή αντιμετωπιζόταν με επιτίμηση, αλλά από τη δεκαετία του '70 που το ενδιαφέρον στρέφεται στον μαθητή δίνεται σημασία στο «τι μαθαίνει» (Τοκατλίδου, 1986: 92-92, οπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου και Τζιμώκα, 2015: 4).

Όπως υποστηρίζει ο Dixon και Zhao (2016: 290, οπ. αναφ. στο Ξυδόπουλος, 2020: 202), τα λάθη των αλλοδαπών μαθητών οφείλονται στη μεταβίβαση γραμματικών κανόνων, δομών από τη μητρική τους γλώσσα. Σύμφωνα με την Κατσιμαλή (2014: 5-6, οπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου και Τζιμώκα, 2015: 13) κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης παρατηρούνται ενδογλωσσικά λάθη, τα οποία αντανακλούν τη δομή των ελληνικών, όπως η συμφωνία ανάμεσα στους όρους μιας φράσης ή πρότασης, η χρήση των άρθρων και των κλιτικών, ο σχηματισμός της γενικής, η ρηματική όψη και η πτώση των ρηματικών ορισμάτων.

Όταν ένας μαθητής προσπαθεί να χρησιμοποιήσει τη νέα γλώσσα, προκύπτουν λάθη που είναι αποτέλεσμα της παρεμβολής της Γ1 στην παραγωγή και κατανόηση της νέας γλώσσας, καθώς υποστηρίζεται ότι οι δύο γλώσσες ορίζονται από το ίδιο σύστημα γραμματικοσυντακτικών κανόνων (Γρίβα και Στάμου, 2014, οπ. αναφ. στο Γρίβα και Κωφού, 2020: 307). Τα λάθη αυτά είναι παράθυρα για την εσωτερική κατανόηση της δεύτερης γλώσσας από τον μαθητή και συνεπώς τα λάθη που προκύπτουν από τη παρεμβολή της Γ1 μπορούν να διορθωθούν, αφού κάνουμε τον μαθητή να αντιληφθεί την αιτία του λάθους (Γρίβα και Κωφού, 2020: 307).

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα συνηθισμένα λάθη των μαθητών, καθώς και τους τύπους των λαθών που κάνουν οι μαθητές με συγκεκριμένη μητρική γλώσσα. Τα λάθη αυτά μαρτυρούν πόσο γλωσσικά επαρκής είναι κάθε μαθητής και επιπλέον βοηθούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με την περιγραφή και την ταξινόμησή τους, καθώς και να εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα της γλώσσας που προκαλούν προβλήματα στον μαθητή (Corder, 1973, οπ. αναφ. στο Γρίβα και Κωφού, 2020: 307).

Το γλωσσικό λάθος αφορά μια απόκλιση στον λόγο που δεν προέκυψε επίτηδες, αλλά εξαιτίας της άγνοιας του ομιλητή, ο οποίος δεν μπορεί να το διορθώσει, ακόμα και αν βρει το σημείο όπου βρίσκεται. Αυτό θα είναι εφικτό αν εκτεθεί και σε περισσότερη γλωσσική διδασκαλία, με σκοπό να αναπληρώσει το γνωστικό κενό στην Γ2 (καινούρια γλώσσα με την οποία έρχεται σε επαφή ο μαθητής) που τον οδηγεί στο να κάνει λάθος. Το γλωσσικό λάθος μπορεί να διαχωριστεί από τη γλωσσική παραδρομή (mistake) η οποία είναι μια απόκλιση που παράγεται από τον μαθητή, παρά το γεγονός ότι διαθέτει τις γνώσεις, για να το αποφύγει. Επομένως, το λάθος μπορεί να διορθωθεί από τον ίδιο τον μαθητή είτε όταν το εντοπίσει από μόνος του είτε όταν κάποιος του το υποδείξει (Παπαδοπούλου και Τζιμώκας, 2015: 4-5). Όπως υποστηρίζει ο Ellis (1994: 51, οπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου και Τζιμώκα, 2015: 5) τα λάθη δείχνουν έλλειψη γλωσσικής ικανότητας στη Γ2, ενώ οι γλωσσικές παραδρομές αποτελούν την αποτυχία στην πραγμάτωση της ήδη υπάρχουσας γλωσσικής ικανότητας στη Γ2.

Όπως υποστηρίζει ο James (1998: 179, οπ. αναφ. στο Λεονάρδος, 2020: 45) τα λάθη κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες ανάλογα με την προέλευσή τους: α) λάθη παρεμβολής, β) ενδογλωσσικά λάθη, γ) λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής, π.χ. *τα δέντρα \*ψοφάνε* αντί του *μαραίνονται*, και δ) συνεπαγωγικά λάθη, π.χ. *\*ένα αντρόγυνο παπούτσια*. Τα ενδογλωσσικά λάθη οφείλονται στην υπεργενίκευση, π.χ. συνοπτική όψη σε περιπτώσεις όπου θα ήταν κατάλληλη η μη συνοπτική, την υπερδιόρθωση, π.χ. υπερβολική χρήση του άρθρου ή και σε άγνοια ή μη εφαρμογή των κανόνων, π.χ. *\*κοίτασα* αντί *κοίταξα* (Μπέλα, 2011: 49, οπ. αναφ. στο Λεονάρδος, 2020: 45). Ως λάθος παρεμβολής μπορούμε να αναφέρουμε το εξής παράδειγμα, *...αλλά τρώει πολύ και \*έχει ύπνο (tiene sueno)*, κατά το οποίο η μητρική γλώσσα του μαθητή είναι τα ισπανικά (Γ1) και η γλώσσα εκμάθησης τα ελληνικά (Γ2) και συνεπώς έχουμε παρεμβολή των ισπανικών κατά την εκμάθηση των ελληνικών.

Σε μια έρευνα των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μποζονέλου και Χούμα (2008: 610) για τους μαθητές της ελληνικής ως Γ2 έδειξε ότι συχνότερα τα λάθη εμφανίζονται στην ορθογραφία λεξικών και γραμματικών μορφημάτων στη φωνολογία, στην μορφολογία και τη σημασιολογία. Η παραπάνω έρευνα είχε ως δείγμα 77 μαθητές με πρώτη γλώσσα στην πλειονότητα τους την αλβανική και ακολουθούσαν και άλλες, όπως η ουκρανική, η βουλγαρική, αραβική κ.α. (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μποζονέλος και Χούμα, 2008: 602). Σύμφωνα με τους Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μποζονέλο και Χούμα (2008: 605-606) από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν λάθη σε φωνήματα, όπως: παράλειψη: *αροπλάνα*, λεφωρία, σε φωνήεντα: *ένα ντολάπη, πραβλιματα*, στον τρόπο άρθρωσης: *σκολείο*, στον τόπο άρθρωσης: *φρανία, μάφημα*, στην ηχηρότητα: *μπείνακες, δρανία*, προσθήκη: *ηγαρασία*, και σε συμφωνικά συμπλέγματα: *ζτάμια, κορίστηα*.

Επίσης, παρατηρήθηκαν λάθη στην ορθογραφία/γραφή, όπως: (α) σε λεξικά μορφήματα: *χρόμα, πήραυλοι*, (β) σε γραμματικά/κλιτικά μορφήματα: *ταλαιπωρούντε, η άνθρωπη*, (γ) σε επιθήματα: *δουλια, εκτυποτή*, (δ) στα όρια λέξης: *αριστε ραμου*, (ε) μικρά-κεφαλαία/τελικό –ς: *χαλκιδική, ζηN*, (στ) φωνητική γραφή: *γραπσε, κοζμος*, (ζ) ξένο αλφάβητο: *cinema, Χάρι Ρότερ*, (η) σε ορθογραφικά σημάδια: *μαρέσει, τι κάνεις?* και (θ) στον τονισμό: *δώ, άγουστο*.

Επίσης, παρατηρήθηκαν μορφολογικά λάθη: (α) στο άρθρο: *στη Ελλάδα, ένα φίλο*, (β) στο γραμματικό κλιτικό μόρφημα: δύο παράθυρες, (γ) στη ρηματική όψη: *«εύχομαι να αποφασίζεις»*, (δ) στον χρόνο: *«θα φιάζουμε ομάδα και...παίζουμε ποδόσφαιρο»*, (ε) στο γένος: *ένα τηλεώραση, τα δύο μήνες*, (στ) στη φωνή: *«το πρόβλημα που δημιουργεί (δημιουργείται)»*, και μορφοσυντακτικά λάθη, όπως: (α) στη συμφωνία γένους: *«το σκολείο μου είναι πολύ όμορφη»*, (β) στη συμφωνία αριθμού: *«μου αρέσουν η τάξη»*, (γ) τη συμφωνία πτώσης: *«έχουμε έναν μεγάλο πίνακα»*, (δ) στην έγκλιση: *«μπορείς κάνεις (μπορείς να κάνεις)»*, (ε) στη συμφωνία προσώπου: *«όταν μεγαλοσης να μπορή (να μπορείς)»*.

Τέλος, παρατηρήθηκαν συντακτικά λάθη, όπως: (α) στην πρόθεση: *«Θέλω στην τάξη μου να είναι καθαρή»*, (β) στο άρθρο: *όλο βράδυ*, (γ) στο σύνδεσμο: *«τα αστηκά κάνουν πολύ φασαρία»*, (δ) στην αντωνυμία/το κλιτικό: *«τα μηχανάκια έκαναν ένα θόρυβο τους»*, (ε) ανύπαρκτη συντακτική δομή: *«ελπίζω να είσαι να έρθεις»*, (στ) παράλειψη ορίσματος: *«Οι ταξιμας είναι πολι μικρι καιδεν εκουμε»*, *«Με λένε Άλεξ και 13 χρωनों»*, (η) σειρά όρων: *«τα πλεοτεκτηματα το κεθέ μέσω που είχε»*, σημασιολογικά λάθη, όπως: (α) λανθασμένη χρήση λέξης: *«για να δω την αγαπητική γιαγιά μου»*, *«θέλω να περάσω το καλοκαίρι αφάνταστα»* (φανταστικά), (β) ανύπαρκτη λέξη: *«πρέπει να λιγοστούν (λιγοστεύουν) τα μέσα μεταφοράς»*

Η χρήση προσδιοριστών, οριστικών και αόριστων άρθρων αποτελεί επίσης ένα δύσκολο κομμάτι για τους αλλόγλωσσους, π.χ. «δεν κάνει τίποτα άλλο από \*(το) να γυμνάζεται συνέχεια. Οι σύνδεσμοι και οι συμπληρωματικοί δείκτες, δηλαδή αυτοί που εισάγουν μια συμπληρωματική πρόταση, π.χ. «ότι», «που», «πως», «να» αποτελούν μια επιπλέον δυσκολία (Παπαδοπούλου και Τζιμώκας, 2015: 14). Σε δύο μελέτες της Νιχουτίδου (2012, οπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου και Τζιμώκας, 2015: 14) κατά τις οποίες εξέτασε τη χρήση

των συμπληρωματικών δεικτών «ότι», «που», «πως», «να» από σπουδαστές μέσου και προχωρημένου επίπεδου ελληνομάθειας διαπίστωσε ότι οι μη φυσικοί ομιλητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να επιλέξουν τον σωστό συμπληρωματικό δείκτη σε προτάσεις όπου η δευτερεύουσα πρόταση εξαρτάται από ένα ρήμα λεκτικό ή δοξαστικό, όπως επίσης και από ένα ρήμα αισθήσεως ή ψυχικού πάθους.

### 3.5 Επιμέρους συμπεράσματα

Όπως έγινε φανερό από τα παραπάνω υπάρχει διαφορά στο πώς αντιμετωπίζουν το λάθος οι παραπάνω θεωρίες και η επιστήμη της γλωσσολογίας. Ο γλωσσολόγος, που ως στόχο έχει να περιγράψει και να ερμηνεύσει τη γλώσσα, δεν προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις. Σύμφωνα με τον Ξυδόπουλο (2020: 204) στη γλωσσολογία το πρόβλημα των «λαθών» αντιμετωπίζεται από καθαρά περιγραφική άποψη και αναγνωρίζεται ότι αυτά αποτελούν τον δείκτη επερχόμενων γλωσσικών αλλαγών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παναγιωτίδης (2017: 46) η αποστολή ενός γλωσσολόγου είναι να προσεγγίσει τη γλώσσα με απορία και επιστημονική μέθοδο και να σεβαστεί την κάθε γλωσσική ποικιλία με σκοπό να την περιγράψει ή να την εξηγήσει. Οι γλωσσολόγοι απορρίπτουν την άκρατη τάση για ρύθμιση και καθαρισμό της γλώσσας που μέχρι και στις μέρες μας υπερβαίνει τα λάθη και παίρνει τη μορφή εξαρχαισμού και επιβολή αυτού που αποκαλούμε «νεοκαθαρεύουσα» (Ξυδόπουλος, 2020: 204).

Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος διδάσκει τη νόρμα που λειτουργεί ως παράγοντας κοινωνικής συνοχής, από τη πλευρά του οφείλει να διορθώσει το λάθος (Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου, 2001: 1-2). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης τα «λάθη» αυτά πρέπει να εξηγούνται και να διδάσκονται στους μαθητές, για να εξοικειωθούν με τα διαφορετικά επίπεδα ύψους ή με συγκεκριμένους σκοπούς χρήσης της γλώσσας (Ξυδόπουλος, 2020: 205).

## 4. Ανάλυση δεδομένων παρούσας έρευνας

### 4.1 Ανάλυση λαθών σχετικών με τα εθνικά ονόματα μέσω μαθητικών γραπτών

Το παρόν κεφάλαιο αφορά την ανάλυση λαθών σχετικών με τα εθνικά ονόματα που παρήχθησαν από μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα μαθητές των Γ' και Δ' τάξεων ενός Δημοτικού σχολείου στην Κορινθία. Ο αριθμός των μαθητών ήταν δεκαπέντε, συμπεριλαμβανομένων αγοριών και κοριτσιών. Η συλλογή των λαθών έγινε κατά το χρονικό διάστημα 2021-2022 από τη γράφουσα μέσα από προσωπικές σημειώσεις που είχαν συγκεντρωθεί από τη διόρθωση των μαθητικών γραπτών. Οι μαθητές σε προηγούμενο στάδιο είχαν κληθεί να συμπληρώσουν τα εθνικά ονόματα μέσα σε διάφορες ασκήσεις συμπλήρωσης σε αντίστοιχα φυλλάδια που είχαν δοθεί μετά από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κεφαλαίου.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των λαθών αυτών, αξίζει να αναφερθεί ότι τα συγκεκριμένα λάθη δεν παρήχθησαν από «κακούς», όπως θα τους χαρακτηρίζαμε μαθητές, οι οποίοι δεν είχαν καταλάβει πώς αυτά παράγονται ή τις αντίστοιχες καταλήξεις<sup>15</sup>. Αντίθετα, τα λάθη αυτά προέκυψαν από μαθητές που είχαν συμπληρώσει σωστά αντίστοιχους τύπους άλλων εθνικών ονομάτων και συνεπώς η παραγωγή τους δεν αποτελεί κάτι γενικό που τους ακολούθησε σε όλες τις αντίστοιχες ασκήσεις.

Από τα μαθητικά γραπτά προέκυψε ποικιλία στην παραγωγή εθνικών από το κύριο όνομα Αυστρία, καθώς οι μαθητές σχημάτισαν εθνικά με διαφορετικές καταλήξεις. Ο πρώτος τύπος στον οποίο θα γίνει αναφορά είναι το εθνικό *Αυστριάτης*. Η συγκεκριμένη λέξη παράγεται με την προσθήκη στο αρχικό θέμα της λέξης του επιθήματος –άτης. Ο μαθητής βασιζόμενος στο αντίστοιχο εθνικό Ασιάτης μέσω αναλογίας κατέληξε στον σχηματισμό αυτό για το παραπάνω εθνικό. Σε αντίστοιχη αναζήτηση του τύπου στο Google ο τύπος αυτός δεν συναντάται σε κάποιο έγγραφο. Ο τύπος σχηματίζεται μονολεκτικά σε αντίθεση με τύπους περιφραστικούς, π.χ. ο κάτοικος του Λιχνεστάιν. Ο τύπος αυτός είναι ανεπίσημος, καθώς δεν ανήκει στην πρότυπη γλώσσα, τη νόρμα, καθώς δεν συναντάται σε επίσημες γραμματικές ή αντίστοιχα λεξικά. Το επίσημο αρσενικό που συναντάται είναι ο τύπος *Αυστριακός*.

Το επόμενο εθνικό είναι το θηλυκό *Αυστριάτισσα*. Κατά αντιστοιχία με το παραπάνω αρσενικό, ο μαθητής σχημάτισε το εθνικό χρησιμοποιώντας την κατάληξη –άτισσα. Για τον σχηματισμό του εθνικού βασίστηκε στο αντίστοιχο θηλυκό Ασιάτισσα. Ο τύπος αυτός είναι επίσης μονολεκτικός. Όπως συνέβη και στην περίπτωση του αρσενικού, ο τύπος δεν

---

<sup>15</sup> Τα παραπάνω λάθη δεν προκύπτουν επειδή οι μαθητές δεν έχουν καταλάβει τους αντίστοιχους γραμματικούς κανόνες που τα συνοδεύουν, με εξαίρεση την διάκριση διαφορετικών καταλήξεων για τη δημιουργία εθνικών τοπωνυμίων και εθνικών χωρών, καθώς οι ίδιοι μαθητές σχηματίζουν σε άλλο σημείο σωστούς τύπους εθνικών ονομάτων, αλλά αντίθετα τα λάθη τους είναι περιπαικτικά χωρίς συστηματικότητα.

συναντάται σε κάποιο έγγραφο. Ο τύπος αυτός επίσης δεν συναντάται σε κάποιο επίσημο λεξικό ή γραμματική. Ο επίσημος τύπος που έχουμε για το εθνικό αυτό είναι το *Αυστριακή*.

Οι παραπάνω καταλήξεις τόσο για το αρσενικό –άτης ή η παραλλαγή του –ιάτης και οι καταλήξεις για το θηλυκό –άτισσα και –ιάτισσα χρησιμοποιούνται στην παραγωγή εθνικών τόπων, π.χ. *Μανιάτης* και *Μανιάτισσα* ή *Σπαρτιάτης* και *Σπαρτιάτισσα* και όχι στην παραγωγή εθνικών ονομάτων που προέρχονται από χώρες.

Έπειτα, ακολουθεί ο σχολιασμός του τύπου *Αυστριανός*. Το συγκεκριμένο παράχθηκε μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –ιανός στο αρχικό θέμα της λέξης. Επίσης, και σε αυτή την περίπτωση έχουμε τον μηχανισμό της αναλογίας, γιατί ο μαθητής βασίστηκε σε αντίστοιχους τύπους, όπως *Ανδορανός*, *Βολιβιανός* ή *Γεωργιανός*. Η συγκεκριμένη κατάληξη –ιανός χρησιμοποιείται και για την παραγωγή εθνικών που προέρχονται από τόπο, π.χ. *Αμοργιανός*, *Παριανός* ή *Καστοριανός*.

Στην αναζήτηση του τύπου στο Google βρέθηκαν κείμενα κατά τα οποία τον συναντούμε σε διάφορα είδη άρθρων και κειμένων. Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων αναφέρεται σε αθλητικό άρθρο με τίτλο «Μπάγερν: Ο Αλάμπα ανακοίνωσε ότι φεύγει στο τέλος της σεζόν» που δημοσιεύτηκε στις 16/02/2021 στο blog της εφημερίδας Sport24, όταν ο δημοσιογράφος αναφέρεται στην εθνικότητα του παίκτη. Σε προηγούμενο σημείο του άρθρου χρησιμοποιείται και ο επίσημος τύπος *Αυστριακός* και συμπεραίνουμε ότι οι δύο τύποι θεωρούνται ισότιμοι από τον δημοσιογράφο.

Ο τύπος συναντάται σε ακόμα ένα αθλητικό άρθρο του blog της ηλεκτρονικής εφημερίδας ΡαοΡαντου με τίτλο «Οι μεταγραφικοί στόχοι πριν την Αυστρία» που δημοσιεύτηκε τον Ιούλιο του 2022. Το άρθρο αναφερόμενο στον ερχομό του παίκτη από την Αυστρία χρησιμοποιεί το εθνικό *Αυστριανός* χωρίς όμως, σε αντίθεση με το προηγούμενο άρθρο, να αναφέρεται και ο επίσημος τύπος *Αυστριακός*. Επιπλέον, ο τύπος συναντάται και στην πτυχιακή με τίτλο «Παγκόσμια οικονομική κρίση μετά τον Σεπτέμβρη του 2008» της Μαυρίδου Ερμοφίλης, σε πολιτικό άρθρο με τίτλο «Ο Στουρνάρας εισηγείται την κατάργηση των capital controls. Δηλαδή ομολογεί ότι αυτός είχε εισηγηθεί την επιβολή τους;» που δημοσιεύτηκε ηλεκτρονικά από τη σελίδα Ελληνικά Νέα Τώρα τον Ιούλιο του 2019, σε άρθρο του iNewsgr.com με τίτλο «Υπό πίεση και η Ευρώπη διευρύνοντας το παγκόσμιο sell off, αλλά και σε άρθρο του NewsBomb.

Κρίνοντας από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι, σε αντίθεση με τους τύπους *Αυστιάτης* και *Αυστιάτισσα*, ο τύπος *Αυστριανός* χρησιμοποιείται σε αρκετά μεγάλο αριθμό αρχείων, κυρίως άρθρων ή κειμένων που βρίσκουμε στο διαδίκτυο, με αποτέλεσμα να συνυπάρχει με τον επίσημο τύπο *Αυστριακός*.

Επόμενος τύπος που σχηματίστηκε από τους μαθητές είναι το θηλυκό *Αυστριανίδα*. Το συγκεκριμένο εθνικό σχηματίστηκε μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –ίδα, σύμφωνα με αντίστοιχα εθνικά, όπως το *Ισπανίδα*, *Βελγίδα*, *Ιταλίδα*. Σε αναζήτηση του όρου στο Google βλέπουμε ότι δεν υπάρχει σε κάποιο είδος κειμένου ή έγγραφο. Ο τύπος επίσης δεν χρησιμοποιείται στην επίσημη γλώσσα και δεν βρίσκεται σε επίσημη γραμματική.

Οι τύποι *Αυστριανός* και *Αυστριανίδα* σχηματίστηκαν από τον ίδιο μαθητή. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σχολιαστεί ότι ο μαθητής παρήγαγε το αρσενικό εθνικό *Αυστριανός* και συνεπώς θα περιμέναμε να επιλέξει το επίθημα *-ης* και να σχηματίσει για τον τύπο του θηλυκού το *Αυστριανή*, βασιζόμενος σε τύπους, όπως *Γεωργιανός – Γεωργιανή* ή *Ανδορανός – Ανδορανή*. Αντίθετα, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει και ο μαθητής σχηματίζει τον τύπο *Αυστριανίδα*, βασιζόμενος σε τύπους αντίστοιχους, όπως το *Ισπανίδα*, δείχνοντας έτσι ότι θεωρεί ότι ο τύπος του θηλυκού διαφοροποιείται και δεν σχηματίζεται κατά αντιστοιχία με το αρσενικό δίνοντας συγκεκριμένη κατάληξη.

Τα εθνικά *Αυστριακός – Αυστριακή* παράγονται από το κύριο όνομα *Αυστρία*. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι από το κύριο όνομα *Αυστρία* παράγεται ποικιλία εθνικών ονομάτων και οι μαθητές τα παράγουν κάθε φορά χρησιμοποιώντας διαφορετικές καταλήξεις. Ενώ στην περίπτωση του *Αυστριάτης – Αυστριάτισσα* σχηματίστηκαν κατά αναλογία του *Ασιάτης – Ασιάτισσα*, ένας άλλος μαθητής σχηματίζει τα εθνικά χρησιμοποιώντας για το αρσενικό την κατάληξη *-ανός* κατά το *Ανδορανός* και για το θηλυκό χρησιμοποιεί την κατάληξη *-ίδα*, σύμφωνα με το αντίστοιχο *Ιταλίδα*. Συνεπώς, γίνεται κατανοητή η διαφορετική προσέγγιση που υιοθετούν οι μαθητές κατά τον σχηματισμό τους, γεγονός που τους οδηγεί να χρησιμοποιήσουν ποικιλία καταλήξεων, βασιζόμενοι σε εθνικά που έχουν τελείως διαφορετικές μεταξύ τους καταλήξεις.

Ποικιλία παρατηρήθηκε κατά τη καταγραφή τύπων από το κύριο όνομα *Σουηδία*. Αρχικά, οι τύποι που θα σχολιαστούν είναι τα εθνικά *Σουηδιανός – Σουηδιανή*. Ο τύπος του αρσενικού παράγεται μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος *-ανός* και το θηλυκό με την προσθήκη του επιθήματος *-ανή*. Τόσο ο τύπος για το αρσενικό, όσο και ο τύπος για το θηλυκό δεν ανήκουν στη νόρμα. Ο μαθητής για την παραγωγή τους βασίζεται σε αντίστοιχα εθνικά ονόματα, όπως το *Αμερικανός – Αμερικανή*. Και οι δυο τύποι κατά την αναζήτησή τους στο διαδίκτυο δεν εντοπίστηκαν σε κάποιο είδος κειμένου ή εγγράφου.

Από το *Σουηδία* καταγράφηκαν και τύποι *Σουηδαίος – Σουηδαία*. Το αρσενικό παράχθηκε με την προσθήκη του επιθήματος *-αίος* και το θηλυκό με την αντίστοιχη κατάληξη *-αία*. Οι δύο παραπάνω τύποι δεν αποτελούν πρότυπους τύπους. Ως επίσημους τύπους έχουμε τα εθνικά *Σουηδός – Σουηδή* αντίστοιχα και συνυπάρχουν οι τύποι *Σουηδέζος – Σουηδέζα* ανεπίσημα. Όπως συνέβη και στην παραπάνω περίπτωση, ο σχηματισμός των δύο αυτών εθνικών δεν συναντάται σε κάποιο έγγραφο στο διαδίκτυο.

Για την κατάληξη *-αίος –αία* αξίζει να αναφερθεί ότι χρησιμοποιούνται για τον σχηματισμό εθνικών τόπων, όπως τα *Αθηναίος – Αθηναία* ή τα *Εδεσσαίος – Εδεσσαία* και ότι δεν συνηθίζονται στον σχηματισμό για τα εθνικά χωρών. Συνεπώς, ένα συμπέρασμα που μπορεί να βγει είναι ότι οι μαθητές αυτοί δεν έχουν διακρίνει ότι συγκεκριμένες καταλήξεις χρησιμοποιούνται για την παραγωγή συγκεκριμένων εθνικών ονομάτων και ότι κάποιες από αυτές δεν παράγουν εξίσου εθνικά χωρών ή τόπων.

Ακόμα ένας τύπος προς ανάλυση είναι το θηλυκό Ασιανή<sup>16</sup>. Ο τύπος αυτός παράχθηκε με την προσθήκη του επιθήματος –ιανή, σύμφωνα με εθνικά, όπως τα Χιλιανή και Φιτζιανή. Ο τύπος δεν ανήκει στην νόρμα και επίσημο τύπο έχουμε το Ασιάτισσα. Σε αντίθεση με τα εθνικά που προηγήθηκαν, ο τύπος Ασιανή εντοπίζεται στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων, τον βρίσκουμε σε κατάλογο εθνικών ονομάτων στη Wikipedia ως πιθανός σχηματισμός θηλυκού εθνικού του κύριου ονόματος Ασία, αναφέρεται σε πρόλογο βιβλίου με τίτλο «Ο Συλλαίος: Ζωή και Βία στη Μικρά Ασία», σε άρθρο του [www.giapraki.com](http://www.giapraki.com), σε τίτλο βιβλίου, σε κείμενο στη Wikipedia, σε κείμενο στο [www.greeklanguage.gr](http://www.greeklanguage.gr), καθώς επίσης ο τύπος εντοπίζεται ως επίθετο ακολουθούμενο από την κλίση του. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι ο τύπος χρησιμοποιείται σε μεγάλο αριθμό κειμένων και θεωρείται ότι συνυπάρχει με τον επίσημο τύπο Ασιάτισσα.

Ο σχηματισμός των παραπάνω εθνικών έχει μεγάλο ενδιαφέρον και αξίζει να γίνουν κάποιες σημαντικές παρατηρήσεις<sup>17</sup>. Αρχικά, τα κύρια ονόματα από τα οποία προέρχονται είναι τα Αυστρία, Σουηδία και Ασία, τα οποία έχουν κοινή κατάληξη και θα ήταν αναμενόμενο οι μαθητές να σχηματίσουν εθνικά τα οποία έχουν κοινές καταλήξεις. Από τον σχηματισμό των παραπάνω προέκυψαν τα εθνικά, όπως Αυστριανός, Σουηδιανός – Σουηδιανή και το Ασιανή, που έχουν κοινές καταλήξεις με αποτέλεσμα οι μαθητές να έδρασαν αναλογιζόμενοι το παραπάνω σκεπτικό. Παρ'όλα αυτά υπήρξαν και σχηματισμοί, όπως τα Σουηδαίος – Σουηδαία και τα Αυστριατής – Αυστριατίσσα, που διαφέρουν μεταξύ τους και παραπέμπουν κυρίως στον σχηματισμό εθνικών τοπωνυμίων. Συνεπώς, ακόμα ένα συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές δεν έχουν ξεκαθαρίσει ότι όλες οι καταλήξεις δεν χρησιμοποιούνται για την παραγωγή όλων των εθνικών και ότι συγκεκριμένες καταλήξεις παράγουν μόνο εθνικά τοπωνυμίων.

Επόμενο εθνικό που σχολιάζεται είναι ο τύπος *Αφρικανίδα*. Το θηλυκό αυτό σχηματίζεται μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –ίδα στο αρχικό θέμα της λέξης, αναλογικά με τους θηλυκούς τύπους *Βελγίδα* και *Ελληνίδα*. Ο τύπος αυτός δεν συναντάται σε επίσημα λεξικά ή γραμματικές. Στη συνέχεια, έχουμε το εθνικό *Αφρικάνα* που παράγεται και αυτός μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –άνα, σύμφωνα με το *Αμερικάνα* ή το *Μεξικάνα*. Το θηλυκό *Αφρικάνα* αποτελεί μια ανεπίσημη εκδοχή με επίσημο τύπο σύμφωνα με τη νόρμα το *Αφρικανή*.

---

<sup>16</sup> Στον συγκεκριμένο τύπο βλέπουμε και την επίδραση της αγγλικής γλώσσας κατά τον σχηματισμό του εθνικού ονόματος, καθώς ο αντίστοιχος αγγλικός τύπος είναι το *Asian*. Η ίδια επίδραση θα μπορούσε να παρατηρηθεί και σε τύπους, όπως το *Ιβοριανός* (ο κάτοικος της Ακτής Ελεφαντοστού), καθώς ο αντίστοιχος αγγλικός τύπος είναι το *Ivorian*. Σημαντικό είναι να αναλογιστούμε ότι η επίδραση των αγγλικών σε τέτοιους τύπους θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα παιδιά σήμερα έρχονται σε επαφή με τα αγγλικά και μέσω video games ή γενικότερα μέσω του διαδικτύου είτε μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

<sup>17</sup> Σύμφωνα με όσα προκύπτουν από την ανάλυση των παραπάνω τύπων από τα μαθητικά γραπτά δεν παίζει ρόλο η χώρα από την οποία προέρχεται το εθνικό για την δημιουργία λανθασμένων τύπων εθνικών ονομάτων. Όλοι οι τύποι που συλλέχθηκαν προέρχονται από κύρια ονόματα με ποικιλία καταλήξεων και ακόμα και στην περίπτωση κύριων ονομάτων με κοινή κατάληξη σχηματίζονται εθνικά που διαφέρουν μεταξύ τους.

Οι δύο παραπάνω τύποι συναντώνται σε μεγάλο αριθμό κειμένων κατά την αναζήτηση των όρων στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, το *Αφρικανίδα* συναντάται σε ένα ηλεκτρονικό site, το Αθηνόραμα, σε άρθρο που προτείνει ταινίες τον Σεπτέμβριο του 2022 με τίτλο «Οι ταινίες που έρχονται στις αίθουσες την Πέμπτη 29/9», στο ηλεκτρονικό site [www.sansimera.gr](http://www.sansimera.gr) σε αφιέρωμα προς τιμήν μιας Αφρικανής καλλιτέχνης, στο [www.inewsg.com](http://www.inewsg.com) σε άρθρο για γεγονός της επικαιρότητας στον τίτλο του, στο [www.mothersblog.gr](http://www.mothersblog.gr) σε αφιέρωμα σε Αφρικανή beauty blogger.

Ο τύπος *Αφρικάνα* επίσης σαν όρος συναντάται στο διαδίκτυο. Μεταξύ άλλων τον βρίσκουμε σε ταξιδιωτικό οδηγό, [www.tripadvisor.com.gr](http://www.tripadvisor.com.gr), όπου προτείνονται μαγαζιά που μπορεί να επισκεφτεί κάποιος στην Αθήνα, είναι τίτλος τραγουδιού που το ερμηνεύει ο Φώτης Πολυμέρης, όνομα συνταγής γλυκού με αντίστοιχο βίντεο στο youtube, όνομα πίνακα ζωγραφικής ή έργων τέχνης με αφρικανικό στοιχείο. Επίσης, αποτελεί όνομα κλασικής διαδρομής αναρρίχησης της Βαρασόβας, προτεινόμενη από το ηλεκτρονικό site [routes.gr](http://routes.gr). Ως συμπέρασμα, γίνεται κατανοητή η ευρεία χρήση των όρων *Αφρικανίδα* και *Αφρικάνα* σε διαφορετικά είδη κειμένων, τίτλων έργων τέχνης και συνεπώς δείχνει την καθιέρωσή τους μαζί με τον επίσημο όρο *Αφρικανή*.

Το εθνικό *Βελγιότης* παράχθηκε μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –ιώτης (-ιώτης), αν και ο μαθητής επιλέγει να χρησιμοποιήσει διαφορετική ορθογραφία για τη λέξη. Σχηματίζεται κατά το αντίστοιχο *Γιαννιώτης*, *Σαμιώτης* ή *Ικαριώτης*. Αυτό που είναι σημαντικό στην περίπτωση αυτή είναι ότι η κατάληξη –ιώτης δεν χρησιμοποιείται για την παραγωγή εθνικών χωρών, αλλά, όπως φαίνεται και από τα αντίστοιχα παραδείγματα, για τον σχηματισμό εθνικών που προέρχονται από τόπο. Ταυτόχρονα, σε αναζήτηση του όρου στο διαδίκτυο δεν βρέθηκαν αντίστοιχα κείμενα στα οποία να περιέχεται και ο τύπος δεν ανήκει στην νόρμα, που χρησιμοποιείται σε επίσημα λεξικά ή γραμματικές.

Στην περίπτωση του κύριου ονόματος Βέλγιο έχουμε και την παραγωγή δύο θηλυκών εθνικών, τα *Βελγιότισσα* και *Βέλγα*. Ο πρώτος τύπος παράγεται μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –ιώτισσα, κατά το αντίστοιχο *Θρακιώτισσα* ή *Ιμβριώτισσα*. Όπως συνέβη και στο αρσενικό εθνικό, έτσι και στο θηλυκό ο μαθητής επιλέγει διαφορετική ορθογραφία, αλλά και μία κατάληξη η οποία δεν χρησιμοποιείται για τον σχηματισμό εθνικών χωρών, αλλά για εθνικά τοπωνυμίων. Ο τύπος αυτός δεν συναντάται σε κάποιο έγγραφο κατά την αναζήτησή του στο διαδίκτυο. Ο επίσημος τύπος του εθνικού είναι *Βέλγος*. Είναι σημαντικό να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι χρησιμοποιήθηκε κατάληξη η οποία δεν συμμετέχει στον σχηματισμό εθνικού χωρών, αλλά τοπωνυμίων.

Στην περίπτωση του εθνικού *Βέλγα*, σχηματίζεται μονολεκτικά με την προσθήκη της κατάληξης –α, κατά αναλογία με το εθνικό *Σέρβα* ή *Σλοβάκα*. Ο επίσημος τύπος του εθνικού αυτού είναι *Βελγίδα* και ο τύπος *Βέλγα* χρησιμοποιείται σε ανεπίσημες περιπτώσεις. Ο τύπος, σε αντίθεση με το παραπάνω *Βελγιότισσα*, συναντάται σε αναζήτηση στο διαδίκτυο. Τον βρίσκουμε σε περιπτώσεις, όπως το άρθρο στο site [www.in.gr](http://www.in.gr) σε αναφορά στην απόσυρση παίκτριας του τένις το 2011 ή αναφέρεται σε κνηγετικό site σε συζήτηση χρηστών της σελίδας αυτής.

Το επόμενο εθνικό *Αμερικάνα* σχηματίστηκε μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –άνα, κατά αναλογία του *Αφρικάνα*. Όπως και στην περίπτωση του *Αφρικάνα* και *Αφρικανή*, έτσι και το *Αμερικάνα* αποτελεί μια ανεπίσημη εκδοχή, ενώ το *Αφρικανή* είναι η επίσημη εκδοχή του τύπου. Το *Αμερικάνα* το βρίσκουμε σε διάφορα λήμματα στο διαδίκτυο, αφού είναι όνομα τραγουδιού ελληνικού συγκροτήματος, στο Wiktionary αναφέρεται ως θηλυκό εθνικό μαζί με τους τύπους *Αμερικανίδα* και *Αμερικανή*, αναφέρεται ως όνομα καταστήματος εστίασης, όνομα μάρκας μπύρας ή και μαγειρικού σκεύους! Έτσι, φαίνεται η εξάπλωση του όρου σε πιο καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας, καθώς επιλέγεται σε ποικιλία περιπτώσεων, ακόμα και σε πολλές περιπτώσεις και ως επωνυμία.

Επόμενο εθνικό που συλλέχθηκε από τα γραπτά των μαθητών είναι το θηλυκό *Ισπανέζα*. Ο τύπος είναι μονολεκτικός και σχηματίστηκε από την προσθήκη του επιθήματος –έζα, που είναι ξένη κατάληξη και συγκεκριμένα ιταλικής καταγωγής. Ο μαθητής βασίστηκε σε αντίστοιχο εθνικό, όπως το *Λιβανέζα*, το *Δανέζα* ή το *Κινέζα*. Το *Ισπανέζα* δεν ανήκει στη νόρμα και δεν θεωρείται επίσημος τύπος, καθώς επίσημο σχηματισμό έχουμε το εθνικό *Ισπανή*. Ο τύπος βρέθηκε σε εκπαιδευτικό παιχνίδι του site wordwall που ζητείται η συμπλήρωση εθνικών ονομάτων, αλλά γενικότερα δεν φαίνεται να χρησιμοποιείται περαιτέρω.

Ακολουθεί ο σχηματισμός που προέρχονται από το κύριο όνομα Αίγυπτος. Από αυτό σχηματίστηκε το εθνικό *Αιγύπτεος* και *Αιγυπτιακιά*. Για τον σχηματισμό του αρσενικού εθνικού ο μαθητής πρόσθεσε το επίθημα –αίος, αλλά χρησιμοποίησε διαφορετική ορθογραφία, όπως επίσης προέβη και σε μετατόπιση του τόνου. Για την παραγωγή του συγκεκριμένου εθνικού, ο μαθητής βασίστηκε σε ανάλογα εθνικά, όπως *Εδεσσαίος* ή *Θηβαίος*. Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι κάτι που παρατηρήθηκε και σε άλλη κατάληξη παραπάνω. Η κατάληξη –αίος χρησιμοποιείται για το σχηματισμός εθνικών που προέρχονται από τοπωνύμια και όχι για τον σχηματισμό εθνικών χωρών. Ο τύπος δεν βρέθηκε κατά την αναζήτησή του σε κάποιο έγγραφο ή κείμενο.

Το θηλυκό εθνικό *Αιγυπτιακιά* σχηματίζεται με την προσθήκη της κατάληξης –ιακιά μονολεκτικά. Ο τύπος αυτός, όπως και το αρσενικό δεν συναντάται σε κείμενο κατά την αναζήτησή του στο διαδίκτυο και δεν ανήκει στη νόρμα, καθώς δεν συναντάται σε κάποια επίσημη γραμματική ή λεξικό. Η κατάληξη –ιακιά, όπως και στην περίπτωση του αρσενικού δεν χρησιμοποιείται για να παραχθούν εθνικά χωρών αλλά τοπωνυμίων, όπως *Τηνιακιά*, *Κρητικιά*, *Συμιακιά*.

Κάτι που αξίζει να αναφερθεί και στην περίπτωση των εθνικών που παράγονται από το Αίγυπτος είναι ότι δεν ακολουθήθηκαν οι αντίστοιχες καταλήξεις του αρσενικού για να έχουμε τον αντίστοιχο θηλυκό τύπο *Αιγυπτιαία*, αλλά επιλέχθηκε διαφορετική κατάληξη για τον σχηματισμό του θηλυκού θεωρώντας ίσως ο μαθητής ότι το θηλυκό δεν συνδέεται απαραίτητα με τις αντίστοιχες καταλήξεις του αρσενικού.

Ποικιλία εμφανίζεται και στην παραγωγή εθνικών από το κύριο όνομα Βραζιλία. Μέσα από τα μαθητικά γραπτά συγκεντρώθηκαν οι τύποι *Βραζιλός* και *Βραζιλιώτισσα*. Ο τύπος *Βραζιλός* παράγεται μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –ος στο θέμα της λέξης,

σύμφωνα με αντίστοιχα εθνικά, όπως το *Βολιβιανός*. Ο τύπος μετά από αναζήτηση στο Google εντοπίστηκε σε αθλητικό άρθρο του Contra.gr το 2002, αλλά δεν υπάρχει και σε άλλα κείμενα. Ο τύπος Βραζιλιός δεν συναντάται σε γραμματικές ή λεξικά και για το συγκεκριμένο εθνικό επίσημο τύπο έχουμε το εθνικό *Βραζιλιάνος*.

Το θηλυκό *Βραζιλιώτισσα* παράγεται μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –ιώτισσα στο αρχικό θέμα του κύριο ονόματος Βραζιλία. Η κατάληξη –ιώτισσα, όπως είδαμε και παραπάνω, χρησιμοποιείται για την παραγωγή εθνικών ονομάτων που προέρχονται από τοπωνύμια και όχι για τον σχηματισμό εθνικών χωρών. Ο όρος στο διαδίκτυο εντοπίζεται στο docplayer.gr κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης με έναν οργανοπαίκτη βιολιού, αλλά και σε αυτή την περίπτωση περιορίζεται μόνο εκεί. Όπως και με το αρσενικό ούτε και αυτός ο τύπος δεν ανήκει στη νόρμα και επίσημος τύπος είναι το εθνικό *Βραζιλιάνα*.

Παρατηρείται και σε αυτή την περίπτωση η ανάγκη για σχηματισμό του θηλυκού εθνικού ανεξάρτητα από το αρσενικό εθνικό. Έτσι, θα αναμέναμε τον τύπο *Βραζιλιός – Βραζιλιά*, κατά το Βολιβιανός – Βολιβιανή, αλλά κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Και σε αυτήν την περίπτωση το θηλυκό φαίνεται να λειτουργεί μόνο του και ο μαθητής να θεωρεί ότι δεν πρέπει να συνδέεται απαραίτητα με το αρσενικό εθνικό.

Ποικιλία παρατηρήθηκε και κατά την παραγωγή τύπων από το ξενικής καταγωγής κύριο όνομα, Μιλάνο. Ένας μαθητής συμπλήρωσε τους τύπους *Μιλανός – Μιλανέζα* και ένας άλλος τους τύπους *Μιλιάνος – Μιλιάνα*. Στην περίπτωση του τύπου *Μιλανός* παράγεται μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –ός, σύμφωνα με εθνικά, όπως το Αυστραλός ή το Αφρικανός, και δεν αποτελεί επίσημο τύπο. Επίσημο εθνικό έχουμε τον τύπο Μιλανέζος. Το *Μιλανός* δεν εντοπίζεται σε έγγραφα ή αρχεία, παρά μόνο σαν κύριο όνομα και όχι με τη λειτουργία του εθνικού ονόματος.

Το θηλυκό *Μιλανέζα* που σχηματίστηκε από τον ίδιο μαθητή ανήκει στον επίσημο τύπο που έχουμε για το θηλυκό, αλλά η καταγραφή του σε αυτή τη περίπτωση γίνεται για να τονιστεί κάτι που έχει παρατηρηθεί αρκετές φορές μέχρι τώρα, δηλαδή μια «τάση ανεξαρτησίας» που διακρίνει το σχηματισμό των θηλυκών εθνικών, καθώς οι μαθητές δεν θεωρούν ότι απαραίτητα πρέπει να συνδέεται το αρσενικό με το θηλυκό.

Ο τύπος *Μιλιάνος* παράγεται μονολεκτικά με την προσθήκη της κατάληξης –άνος, σύμφωνα με τον τύπο Βραζιλιάνος. Όπως και με τους παραπάνω τύπους, ούτε και αυτός ανήκει στη νόρμα, αφού ως επίσημος τύπος θεωρείται το Μιλανέζος. Επίσης και ο τύπος αυτός δεν συναντάται σε κάποιο έγγραφο κατά την αναζήτησή του ως εθνικό όνομα, αλλά λειτουργεί πάλι σαν κύριο όνομα.

Το θηλυκό *Μιλιάνα* παράγεται και αυτό μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –άνα, σύμφωνα με τα αντίστοιχα εθνικά, όπως το Βραζιλιάνα. Όπως και το αρσενικό, δεν είναι πρότυπος τύπος, καθώς ως επίσημο τύπο έχουμε το Μιλανέζα. Ο τύπος επίσης εντοπίζεται ως κύριο όνομα κατά την αναζήτησή του στο διαδίκτυο και όχι με τη λειτουργία εθνικού ονόματος.

Σε αντίθεση με τον προηγούμενο μαθητή που επέλεξε να σχηματίσει τον τύπο του θηλυκού σε διαφορετική λογική από το αρσενικό, εδώ παρατηρείται ο συγκεκριμένος

μαθητής να επιλέγει τον σχηματισμό του θηλυκού να συμβαδίζει με το αντίστοιχο αρσενικό και έτσι να προκύπτει ο σχηματισμός τύπων, κατά το Βραζιλάνος – Βραζιλιάνα.

Επόμενος τύπος που θα αναλυθεί είναι το θηλυκό *Παριζιάνισσα*, το οποίο παράγεται μονολεκτικά με την προσθήκη του επιθήματος –ίσα, κατά αναλογία με τύπους, όπως το Κενυάτισσα ή το Σλαβομακεδόνισσα. Ο όρος επίσης δεν αποτελεί πρότυπο τύπο και ούτε συναντάται σε κάποιο είδος κειμένου ή εγγράφου στο διαδίκτυο. Πρότυπος τύπος είναι το Παριζιάνα και συνυπάρχει ανεπίσημα και ο τύπος Παρισινή.

## 4.2 Διδακτικές προτάσεις

Στο πλαίσιο των παραπάνω συμπερασμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των εθνικών που σχηματίστηκαν από μαθητές ακολουθούν κάποιες διδακτικές προτάσεις προς αξιοποίηση τους.

Σε αρχικό στάδιο, μέσω προβολής βίντεο δίνεται στους μαθητές ο ορισμός των εθνικών ονομάτων με τις αντίστοιχες καταλήξεις που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή τους. Σε αυτό το σημείο μέσω παραδειγμάτων αντίστοιχων εθνικών τονίζεται η μεγάλη ποικιλία που συναντούμε στις καταλήξεις για τον σχηματισμό τους, διαχωρίζοντας ότι όλες οι καταλήξεις δεν χρησιμοποιούνται για την παραγωγή εθνικών από χώρες, αλλά κάποιες από αυτές παράγουν μόνο εθνικά από τοπωνύμια, όπως η κατάληξη –ώτης –ώτισσα με εξαίρεση ίσως το επίσημο Αιγυπτιώτης. Επίσης, τονίζεται ότι υπάρχουν και εθνικά που παράγουν ανώμαλα εθνικά, δηλαδή σχηματίζονται όχι μόνο με την προσθήκη μιας παραγωγικής κατάληξης, π.χ. Άγιος Μαρίνος → *Σαμμαρινέζος*, *Μαγαδασκάρη* → *Μαλγάσιος*, *Κόσοβο* → *Κοσοβάρος*.

Σε αυτό το σημείο οι μαθητές σχηματίζουν μικρές ομάδες, για να επεξεργαστούν τις ασκήσεις που ακολουθούν, αναλογιζόμενοι και τα οφέλη που προσφέρει στους μαθητές η συνεργασία με σκοπό την επίτευξη ενός αρχικού στόχου.

Οι πρώτες ασκήσεις που δίνονται είναι κλασικού τύπου. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να δοθούν ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, όπου ζητείται το αντίστοιχο εθνικό ή να εντοπιστούν τα εθνικά ονόματα μέσα σε ένα κείμενο. Παράλληλα, με τη διδασκαλία των εθνικών ονομάτων διδάσκεται το αντίστοιχο επίθετο που παράγεται από το κύριο όνομα μιας χώρας. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν το επίθετο από το αντίστοιχο εθνικό.

Ενδεικτικές ασκήσεις που θα μπορούσαν να δοθούν είναι:

Συμπλήρωσε τα κενά χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο τύπο του εθνικού ονόματος.

- α) Ο δάσκαλός μου κατάγεται από τις Σέρρες, άρα είναι \_\_\_\_\_.
- β) Η Πάτρα είναι γνωστή για το καρναβάλι της, γι' αυτό και οι \_\_\_\_\_ κάνουν μεγάλες προετοιμασίες όλο τον χρόνο.
- γ) Ένα φημισμένο προϊόν της Κορινθίας είναι η κορινθιακή σταφίδα, γι' αυτό οι \_\_\_\_\_ δίνουν μεγάλη σημασία κατά την παραγωγή της.
- δ) Αν ο τόπος καταγωγής μου είναι ο Βόλος τότε ονομάζομαι \_\_\_\_\_.

ε) Κάθε \_\_\_\_\_ τρελαίνεται για παέγια, ένα διάσημο ισπανικό φαγητό.

Κυκλώστε στο κείμενο που σας δίνετε τα εθνικά ονόματα και υπογραμμίστε τα ουσιαστικά που παράγονται από τα εθνικά ονόματα.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελείται από ένα σύνολο χωρών, η καθεμία από τις οποίες είναι γνωστή για κάποια προϊόντα που παράγει. Για παράδειγμα, η γειτονική μας χώρα είναι γνωστή για την ιταλική της πίτσα και το ιταλικό της παγωτό. Οι Ιταλοί τρελαίνονται για τις συγκεκριμένες λιχουδιές! Οι Γερμανοί τρελαίνονται για τα χειροποίητα γερμανικά τους λουκάνικα και την δροσερή γερμανική μπίρα. Από την άλλη ένας άλλος μεσογειακός λαός, οι Ισπανοί, παράγουν πολλά προϊόντα, μεταξύ των οποίων το ισπανικό σαφράν που θεωρείται το καλύτερο στον κόσμο. Η χώρα μας, η Ελλάδα είναι και αυτή φημισμένη για πολλά προϊόντα, καθώς η ελληνική κουζίνα είναι γνωστή σε όλον τον κόσμο. Οι Έλληνες, μεταξύ άλλων παράγουν πολύ καλής ποιότητας ελληνικό λάδι ή ένα εξαιρετικό τυρί, η ελληνική φέτα.

Επίσης, προτείνονται ασκήσεις με συμπλήρωση κενών αυτή τη φορά χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες καταλήξεις που δίνονται στους μαθητές ή δίνονται εθνικά στους μαθητές με σκοπό να εντοπίσουν τις καταλήξεις με τις οποίες σχηματίζονται. Μετά τον εντοπισμό των καταλήξεων ακολουθούν ερωτήσεις, για να διαπιστώσουν οι μαθητές την μεγάλη ποικιλία των καταλήξεων, όπως «Όλα τα εθνικά σχηματίζονται με τις ίδιες καταλήξεις;» ή «Υπάρχουν καταλήξεις που χρησιμοποιούνται μόνο για να σχηματίσουμε εθνικά χωρών ή αποκλειστικά για τον σχηματισμό εθνικών τόπων;» ή «Παράγονται από όλες τις χώρες ή πόλεις εθνικά ονόματα;», ώστε να αναφερθούν περιπτώσεις, όπως οι Βρυξέλλες.

Ενδεικτικά θα μπορούσε να δοθεί η παρακάτω άσκηση:

Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα, χρησιμοποιώντας τις αντίστοιχες καταλήξεις που δίνονται.

Καταλήξεις εθνικών ονομάτων	Κύριο όνομα	Αρσενικό εθνικό	Θηλυκό εθνικό
-ίτης -ίτισσα	Λειβαδιά		
-ιώτης -ιώτισσα	Ρούμελη		
-έζος -έζα	Μάλτα		
-ιάτης -ιάτισσα	Σπάρτη		
-ανός -ανή	Ψαρά		
-ινός -ινή	Αλεξάνδρεια		

Σημαντικό ρόλο παίζει και η αξιοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας<sup>18</sup>. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να ζητηθεί από τους

<sup>18</sup> Μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα θα ήταν να ζητηθεί από τους μαθητές να αναζητήσουν εθνικά ονόματα κατά την αναμετάδοση αγώνων ποδοσφαίρου ή γενικότερα αθλητικών αγώνων.

μαθητές να φτιάξουν μία αφίσα, στην οποία θα περιέχονται η εθνική σημαία κάποιων κρατών ακολουθούμενη από το αντίστοιχο αρσενικό και θηλυκό εθνικό όνομα και παράλληλα θα αναφέρεται κάτι χαρακτηριστικό για την κάθε χώρα, ώστε να γίνει και η χρήση του εκάστοτε επιθέτου. Στην περίπτωση της Ελλάδας για παράδειγμα, οι μαθητές κολλούν τη σημαία, φτιάχνουν τα εθνικά Έλληνας και Ελληνίδα, υπογραμμίζοντας τις καταλήξεις και τοποθετούν την εικόνα του ελληνικού ελαιόλαδου προσθέτοντας και την αντίστοιχη φράση.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στοιχεία από τον λαϊκό μας πολιτισμό. Για παράδειγμα, δίνονται στους μαθητές αποσπάσματα από παραδοσιακά τραγούδια με στόχο να εντοπιστούν τα εθνικά ονόματα ή να παραχθούν από τους ίδιους τους μαθητές, αφού πρώτα εντοπίσουν τον τόπο που αναφέρεται στα τραγούδια. Ενδεικτικά, προτείνονται τραγούδια, όπως «Αρκαδιανή», «Βοχαταΐτισσα», «Στην Πάρο και στην Νάξο» ή το «Βοσπορίτισσα», ή ακόμα και πιο σύγχρονα λαϊκά κομμάτια, όπως «Ένα τραγούδι απ' τ' Αλγέρι». Με την αντίστοιχη λογική μέσω προτζέκτορα προβάλλονται φορεσιές από διάφορες τοποθεσίες εντός και εκτός Ελλάδας συνοδευόμενες και από κάποιες πληροφορίες και οι μαθητές προσπαθούν να βρουν τον τόπο και κατόπιν να σχηματίσουν το αντίστοιχο εθνικό όνομα.

Μετά τη διδασκαλία σχηματισμού ομαλών τύπων εθνικών ονομάτων ακολουθεί η διδασκαλία ανώμαλων εθνικών, τα οποία δεν προκύπτουν μόνο με την προσθήκη ενός παραγωγικού επιθέματος. Συγκεκριμένα, προβάλλεται στους μαθητές και μαθήτριες ένα power point με την παρουσίαση παραδειγμάτων κύριων ονομάτων που σχηματίζουν ανώμαλα εθνικά ή ακόμα και περιπτώσεις κατά τις οποίες σχηματίζονται περιφραστικά τα εθνικά των χωρών, π.χ. ο κάτοικος του Λίχτενσταϊν. Έπειτα ακολουθεί άσκηση πολλαπλής επιλογής, όπου οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τη σωστή απάντηση ανάμεσα σε αυτές που δίνονται. Ξεχωριστό μέρος της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει και η άσκηση κατά την οποία θα αναζητούνται εθνικά που σχηματίζουν εθνικό χρησιμοποιώντας παραπάνω από έναν τύπους, π.χ. *Υεμένη* → *Υεμένιος* και *Γεμενίτης* ή *Αμπχαζία* → *Αμπχάζιος* και *Αβασγός*, ώστε να γίνει κατανοητό ότι σε αρκετές περιπτώσεις δεν περιοριζόμαστε μόνο στον σχηματισμό ενός τύπου.

Μία αντιπροσωπευτική άσκηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι:  
Επιλέξτε τη σωστή επιλογή ανάμεσα στα εθνικά ονόματα που δίνονται

- Πώς ονομάζεται ο κάτοικος της Γουατεμάλα;

α) Γουατεμαλέζος    β) Γουατεμαλτέκος    γ) Γουατεμαλιανός

- Πώς λέγεται αυτός που είναι από το Λάος;

α) Λαόος    β) Λαονέζος    γ) Λαοτινός

- Πώς λέγεται αυτός που είναι από το Κιργιστάν;

α) Κιργιστάνιος    β) Κιρνίζιος    γ) Κιργιοζιανός

- Πώς λέγεται ο κάτοικος της Ζιμπάμπουε;

α) Ζιμπαμπουανός β) Ζιμπαμπουάτης γ) Ζιμπαμπουάνος

Σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει και η ένταξη ασκήσεων με τη μορφή παιχνιδιών, καθώς η μάθηση με παιγνιώδη τρόπο είναι πάντα πιο θελκτική και διασκεδαστική για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Μπορούν να δοθούν ασκήσεις με τη μορφή της κρεμάλας ή σταυρόλεξων για τη συμπλήρωση εθνικών ονομάτων. Επίσης, προτείνονται παιχνίδια, όπως «Το αεροπλάνο» κατά το οποίο περνάει από την οθόνη ένα εθνικό όνομα ή επίθετο και ο μαθητής πρέπει να οδηγήσει το αεροπλάνο στο σωστό σύννεφο με το αντίστοιχο εθνικό ή επίθετο ή κάποιο παιχνίδι στόχων κατά το οποίο ο μαθητής θα συγκεντρώνει τους απαιτούμενους πόντους, όταν χτυπάει τα ζώα που έχουν πάνω τους γραμμένα εθνικά ονόματα. Αγαπημένη επιλογή μπορεί να αποτελέσει και η παραλλαγή του γνωστού παιχνιδιού «Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος» όπου δύο μαθητές με τη παρουσία χρονόμετρου θα συναγωνίζονται για το ποιος θα καταφέρει να βρει τους περισσότερους σωστούς σχηματισμούς εθνικών ονομάτων.

Στο πλαίσιο των παραπάνω δραστηριοτήτων σημαντική είναι, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές. Σε περιπτώσεις λαθών κατά τον σχηματισμό των εθνικών τα λάθη διορθώνονται ύστερα από τη συζήτηση των μελών της ομάδας, δηλαδή υπάρχει ετεροδιόρθωση ανάμεσα στους μαθητές και ο εκπαιδευτικός κρατάει έναν πιο συμβουλευτικό ρόλο ή παρεμβαίνει σε πιο δύσκολες περιπτώσεις σχηματισμού.

Στο τέλος της διδασκαλίας και των παραπάνω ασκήσεων μέσα στην τάξη μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να φτιάξουν μια αφίσα που θα συγκεντρώνει τις πιο ιδιαίτερες περιπτώσεις σχηματισμού εθνικών ονομάτων τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο την μεγάλη ποικιλομορφία που συναντούμε και να τοποθετηθεί σε κάποιο σημείο της τάξης. Εναλλακτικά, οι μαθητές θα μπορούσαν να φτιάξουν το βιβλίο των εθνικών ονομάτων στο οποίο θα περιέχονται όλα τα σημαντικά που έχουν ειπωθεί, όπως οι καταλήξεις ή οι ανώμαλοι σχηματισμοί, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να το συμβουλευτούν ανά πάσα στιγμή. Είτε θα μπορούσε να τους ζητηθεί να πουν σε ανοικτή συζήτηση μέσα στην τάξη σημαντικές παρατηρήσεις ή συμπεράσματα που έβγαλαν μέσα από την ενασχόληση τους με τα κομμάτια της θεωρίας, αλλά της εμπλοκής τους με το ποικίλο αυτό υλικό.

Τέλος, θα μπορούσε να διοργανωθεί από τους μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης μια παρουσίαση των εθνικών ονομάτων στο πλαίσιο μια σχολικής εκδήλωσης σε άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας με τίτλο «Γνωρίζοντας τον κόσμο των εθνικών ονομάτων» κατά την οποία θα μπορούσαν να τεθούν και ερωτήσεις από τους μαθητές άλλων τάξεων, με σκοπό να γνωρίσουν και οι υπόλοιποι μαθητές περισσότερες πτυχές του θέματος.

## 5. Συμπεράσματα

Στο τελευταίο αυτό κομμάτι παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το σύνολο της εργασίας. Στην εργασία αυτή προσεγγίσαμε το ζήτημα σχηματισμού των εθνικών ονομάτων και τη μεγάλη ποικιλία κατά τον σχηματισμό τους, με αποτέλεσμα να προκύπτει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν αναλογιστεί κανείς εκτός από την ποικιλία των καταλήξεων, τις ιδιαίτερες περιπτώσεις που συναντούμε.

Η ιστορική εξέταση των λαθών μέσα από το πρίσμα διάφορων θεωριών μας οδηγεί το συμπέρασμα πως το λάθος από κάτι αποφευκτέο και επιλήψιμο έχει μετατραπεί σε ένα εργαλείο μάθησης που μας δείχνει το νοητικό δρομολόγιο της σκέψης του μαθητή που οδηγεί στην πολυπόθητη γνώση. Σε αντίθεση με τις παραπάνω θεωρίες, που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στοχεύουν στην διόρθωση των λαθών των μαθητών, η επιστήμη της γλωσσολογίας αποσκοπεί στο να ερμηνεύσει τα λάθη αυτά.

Η παιδαγωγική επιστήμη έχει εξελιχθεί με το πέρασμα των χρόνων με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει με σεβασμό τα λάθη των μαθητών και να τα εκμεταλλεύεται προς το συμφέρον των μαθητών. Όσον αφορά την διαχείριση του λάθους από εκπαιδευτικής άποψης είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τα λάθη των μαθητών τους και να τα «αποποινικοποιήσουν» με στόχο να τους βοηθήσουν να ξεπερνούν τα κάθε φορά γνωστικά εμπόδια.

Κατά την εξέταση του θέματος παρατηρήθηκε μεγάλη ποικιλία κατά τον σχηματισμό των εθνικών ονομάτων με πληθώρα καταλήξεων, αλλά και πολλές περιπτώσεις ανώμαλου σχηματισμού, καθώς και παραδείγματα κατά τα οποία δεν έχουμε σχηματισμό κάποιου εθνικού ονόματος. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η συνύπαρξη τύπων σε ορισμένα εθνικά που δείχνουν ποικιλία σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, όπως, στην περίπτωση της *Ναυπάκτου* που παλιότερα ονομαζόταν *Έπαχτο* ή *Έπαχτος* με κάτοικους τους *Έπαχτίτες*, τους σημερινούς *Ναυπάκτιους*. Κάτι επίσης που αξίζει να τονιστεί είναι ότι μερικές από τις καταλήξεις σχηματισμού εθνικών χρησιμοποιούνται για να παραχθεί εθνικό σχετικό με τον τόπο, αλλά ταυτόχρονα η ίδια κατάληξη δεν χρησιμοποιείται για την παραγωγή εθνικού χωρών, οδηγώντας μας στο συμπέρασμα ότι δεν παράγουν όλες οι καταλήξεις όλα τα είδη των εθνικών.

Σημαντικές παρατηρήσεις προέκυψαν και μετά την ανάλυση λαθών κατά τον σχηματισμό των εθνικών από μαθητικά γραπτά που επιβεβαιώνουν τα παραπάνω συμπεράσματα. Οι μαθητές σχημάτισαν μονολεκτικά τα εθνικά χρησιμοποιώντας υπαρκτές καταλήξεις, αλλά πολλοί από αυτούς τους τύπους δεν ανήκουν στη νόρμα, καθώς δεν συναντούνται σε επίσημες γραμματικές ή λεξικά. Ωστόσο, ορισμένοι από αυτούς τους τύπους, κατά την αναζήτησή τους στο διαδίκτυο, τους συναντούμε κυρίως σε κείμενα άρθρων ηλεκτρονικών site και καταλαβαίνουμε ότι συνυπάρχουν με τον επίσημο τύπο.

Οι παραπάνω τύποι που σχηματίστηκαν δεν προέρχονται από μαθητές «κακούς» που δεν είχαν καταλάβει πώς θα επιλέξουν το σωστό επίθημα προς σχηματισμό, αλλά από μαθητές που σχημάτισαν σωστά τα εθνικά σε άλλες ασκήσεις συμπλήρωσης εθνικών ονομάτων. Οι

τύποι σχηματίστηκαν κατά αναλογία με άλλα εθνικά, αλλά παρατηρήθηκαν και μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές. Δημιουργήθηκαν τύποι που λειτουργούν σε περιπτώσεις επίσημου και ανεπίσημου ύφους, όπως στην περίπτωση του τύπου Αφρικανή που λειτουργεί ως επίσημος τύπος και του Αφρικάνα που λειτουργεί σε ανεπίσημες περιστάσεις.

Ένα στοιχείο που παρατηρήθηκε αρκετές φορές είναι η τάση των μαθητών να σχηματίζουν το θηλυκό εθνικό με «τάσεις ανεξαρτησίας». Ενώ δηλαδή θα αναμέναμε κατά τον σχηματισμό του θηλυκού οι μαθητές να επέλεγαν τις αντίστοιχες καταλήξεις που συνοδεύουν το αρσενικό, αυτοί επέλεγαν καταλήξεις άλλης ομάδας καταλήξεων θεωρώντας πιθανόν ότι αρσενικό και θηλυκό δεν συνδέονται απαραίτητα.

Ύστερα την ανάλυση των παραπάνω, γίνεται προφανής η δυνατότητα που δίνεται σε κάθε εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει τα λάθη με σκοπό να τα περιγράψει και να τα ερμηνεύσει, έτσι ώστε να αντιληφθεί καλύτερα τους λόγους που οδηγούν τους μαθητές σε αυτά. Πέρα από τη διόρθωσή τους που γίνεται για λόγους αναγκαίους είναι πρωτεύον τα λάθη να θεωρούνται μια ευκαιρία για βαθύτερο στοχασμό και ανάλυση πάνω στην ίδια τη γλώσσας μας.

Στο τελευταίο τμήμα της εργασίας παρουσιάζονται διδακτικές προτάσεις που αποσκοπούν στο να λειτουργήσουν ενδεικτικά σαν οδηγό του πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα εθνικά ονόματα και πώς μπορεί κάποιος να μετατρέψει τη διδασκαλία σε μια διαδραστική εμπειρία για τους μαθητές του.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Χούμα, Β. Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ., Μποζονέλος, Β. (2008). Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βάμβουκα, Ι. (2008). Τα λάθη των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Στο Μ. Κοτσανάρου (επίμ.), *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*. Χίος: Εκδόσεις Αιγέας, 159-175.
- Γρίβα, Ε., Κωφού, Ι. (2020). Διόρθωση Λαθών ή Αυτοαξιολόγηση/Αυτοδιόρθωση; Εναλλακτικές Προσεγγίσεις για την αξιολόγηση του μαθητή. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 302-339.
- Διοργανικό Εγχειρίδιο σύνταξης κειμένων. Ανακτήθηκε από <https://www.politeianet.gr/books/9789609582070-mpampiniotis-georgios-kentro-lexikologias-lexiko-ton-duskolion-kai-ton-lathon-sti-chrisi-tis-ellinikis-230199>
- Θεοδωροπούλου, Μ., Παπαναστασίου, Γ. (2001). *Το γλωσσικό λάθος* [Δ11]. Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Διαθέσιμο στο [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_d11/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html)
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2007). Λάθη στη χρήση της γλώσσας. Στο Χάρης Γ. Η. (επιμ.), *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 53-61.
- Holton, D., Mackridge, P., & Φίλιππάκη-Warburton, E. (2002). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2000). Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2 (1-2): 161-167. Προσβάσιμο και στη διεύθυνση: [http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new\\_print/1/1.htm](http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_print/1/1.htm)
- Καραντζόλα, Ε. & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Γλωσσική αλλαγή*. Αθήνα: Νήσος.
- Λεονάρδος, Κ. (2020). Γλωσσική αλλαγή και γλωσσικά λάθη: ταξινόμηση, ερμηνεία, διδακτική αξιοποίηση. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μήτσης, Ν. (2020). Το γραμματικό σύστημα ως τυπική γνώση και ως μέσο δημιουργικής χρήσης της γλώσσας: Επιχειρώντας τη διάκριση μεταξύ γλωσσικού και επικοινωνιακού λάθους. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επίμ.), *Το Λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 239-279.
- Νικηφορίδου, Κ. (2001). Γλωσσική Αλλαγή. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (σελ. 40-44). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ευδόπουλος, Γ. (2004). *Τι είναι τελικά τα γλωσσικά λάθη; Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 24, 519-530.
- Ευδόπουλος, Γ. (2020). Μια διεισδυτική ματιά στα γλωσσικά «λάθη». Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επίμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Παναγιωτίδης, Φ. (2017). *Μίλα μου για γλώσσα: Μικρή εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παπαδοπούλου, Δέσποινα, Δημήτριος Τζιμώκας (2015). Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους.. Στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση» (ΕΣΠΑ 2007-

- 2013), Πράξη «Πιστοποίηση ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας», παραδοτέο Π2β2 «Επιμόρφωση/Κατάρτιση των δασκάλων την ελληνική ως ξένη γλώσσα από απόσταση», πρόγραμμα «Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=624> (ημερομηνία πρόσβασης: 20-4-2022).
- Ράλλη, Α. (2022). *Μορφολογία* (2<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σακελλαριάδης, Γ. (1997). *Στοιχεία Μορφολογίας: Μορφήματα και Παραγωγικές καταλήξεις της Νεοελληνικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Σετάτος, Μ. (1991). Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους. *Φιλολογος* 63:26-28.
- Σύκα, Α., Φαρμάκη, Ε. & Ψαρράς, Σ. (2011). Ο ρόλος του λάθους στην παιδαγωγική πράξη. Πτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Αθηνών (Σειρά «Κλειδιά και αντικείμενα, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων).
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1982). *Τα οικογενειακά μας ονόματα*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (2002). *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Τσολάκης, Χ. (1980). *Νεοελληνική Γραμματική της ε' και στ' δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Τσοπανάκης, Α. (2014). *Νεοελληνική Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

**Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:**

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.