



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

*ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*

Διπλωματική εργασία

«Καταγραφή και ανάλυση των λαθών αλλοδαπών στον προφορικό λόγο.»

της

**Στανατιώτη Δωροθέας,  
Α.Ε.Μ. 607**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Καθηγήτρια University  
Frederick

Μέλη της Τριμελούς Επιτροπής: κ. Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής  
Κ. Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Φλώρινα, Οκτώβριος 2021

## **Ευχαριστίες**

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της αγωγής» με κατεύθυνση «Διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα για την υπομονή της στην ολοκλήρωση της εργασίας και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εθελοντές εκπαιδευτικούς που συνάντησα στους φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης να μάχονται καθημερινά για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Χωρίς τη συνδρομή και την πολύτιμη υποστήριξή τους δε θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της έρευνας. Να ευχαριστήσω βεβαίως κι όλους εκείνους τους ανθρώπους που με εμπιστεύτηκαν και διέθεσαν λίγο από τον χρόνο τους για να μου παραχωρήσουν μια συνέντευξη.

Η ενασχόλησή μου με την έρευνα για τη διγλωσσία αποτέλεσε συνάμα και την αφορμή για την απόφαση να μεγαλώσει ο γιος μου σε δίγλωσσο περιβάλλον.

Η παρούσα εργασία λοιπόν αφιερώνεται σε εκείνον, στον Μάξιμο.

Copyright © Στανατιώτη Δωροθέα, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο: Στανατιώτη Δωροθέα**

**A.E.M.: 607**

**Ηλεκτρονική διεύθυνση: doritsa25@yahoo.gr**

**Έτος εισαγωγής: 2015**

**Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας**

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Καταγραφή και ανάλυση των λαθών αλλοδαπών στον προφορικό λόγο**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 18 - 9 - 2021

Η δηλούσα  
Στανατιώτη Δωροθέα

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	1
Πίνακας Περιεχομένων.....	4
Κατάλογος Γραφημάτων/Πινάκων.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ.....	13
1.1. Αποσαφήνιση εννοιών: πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα.....	13
1.2. Ορισμός της διγλωσσίας.....	15
1.3. Τυπολογία της διγλωσσίας.....	17
1.4. Διγλωσσική ανάπτυξη.....	21
1.5. Μητρική γλώσσα: η σημασία της.....	22
1.6. Παράγοντες που επιδρούν στην εκμάθηση της γλώσσας.....	22
1.7. Ο λόγος των δίγλωσσων ομιλητών.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΤΟ ΛΑΘΟΣ.....	33
2.1. Ενωσιολογικές προσεγγίσεις .....	33
2.1.1. Φιλοσοφική θεώρηση.....	34
2.1.2. Παιδαγωγική θεώρηση.....	35
2.1.3. Ψυχολογική θεώρηση.....	36
2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας: η θέση του λάθους.....	37
2.3. Ανάλυση και κατηγοριοποίηση των λαθών.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ.....	44
3.1. Έννοια, ορισμός και χαρακτηριστικά της γλώσσας.....	44
3.2. Προφορικός λόγος: η σπουδαιότητά του.....	45
3.2.1. Τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ/ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	48
4.1. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη/ξένη.....	48
4.2. Γλωσσική ικανότητα.....	49
4.3. Επικοινωνιακή ικανότητα.....	51
4.4. Η γλωσσική επάρκεια: στόχος των ενηλίκων μεταναστών.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	55

5.1. Γενικό πλαίσιο.....	55
5.1.1. Τα ελληνικά δεδομένα.....	55
5.2. Προφίλ ενηλίκων μαθητών: ποιοι μαθαίνουν ελληνικά;.....	56
5.2.1. Εκπαιδευτικοί φορείς.....	57
<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>60</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>60</b>
1.1. Σκοπός και στόχοι.....	60
1.2. Υποθέσεις της έρευνας.....	61
1.3. Μορφές ανάλυσης.....	61
1.4. Μεθοδολογία.....	62
1.5. Σώματα κειμένων.....	63
1.6. Κριτήρια επιλογής του δείγματος.....	64
1.7. Περιγραφή του τελικού δείγματος.....	64
1.8. Περιορισμοί της έρευνας.....	65
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>73</b>
2.1. Κατηγοριοποίηση των λαθών.....	73
2.2. Έλεγχοι συσχέτισης Spearman.....	85
2.3. Εκτίμηση παλινδρομήσεων.....	92
2.3.1. Εκτίμηση υποδείγματος πολλαπλής παλινδρόμησης για τα μορφολογικά λάθη των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.....	92
2.3.2. Εκτίμηση υποδείγματος πολλαπλής παλινδρόμησης για τα συνολικά λάθη των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.....	94
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>96</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....</b>	<b>98</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>100</b>
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>105</b>
<b>ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>105</b>
A. Πηγές.....	105
B. Βιβλιογραφία.....	110
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>124</b>
Άξονες συνέντευξης.....	125
Σύμβολα απομαγνητοφώνησης.....	126
Γυναίκα 1.....	127

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ/ΠΙΝΑΚΩΝ

- Γράφημα 1: Φύλο ερωτώμενου
- Γράφημα 2: Ηλικία ερωτώμενου
- Γράφημα 3: Χώρα καταγωγής ερωτώμενου
- Γράφημα 4: Μητρική γλώσσα ερωτώμενου
- Γράφημα 5: Άλλες γλώσσες που γνωρίζει ο ερωτώμενος
- Γράφημα 6: Οικογενειακή κατάσταση ερωτώμενου
- Γράφημα 7: Εκπαιδευτικό υπόβαθρο ερωτώμενου
- Γράφημα 8: Γράφημα για το αν ο ερωτώμενος δούλεψε στη χώρα καταγωγής του
- Γράφημα 9: Γράφημα για το είδος εργασίας στη χώρα καταγωγής του ερωτώμενου
- Γράφημα 10: Γράφημα για το αν ο ερωτώμενος δουλεύει στην Ελλάδα
- Γράφημα 11: Γράφημα για το είδος εργασίας του ερωτώμενου στην Ελλάδα
- Γράφημα 12: Γράφημα για τη διάρκεια παρακολούθησης μαθημάτων Ελληνικών σε μήνες
- Γράφημα 13: Ποσοστιαία κατανομή συχνότητας των λαθών
- Γράφημα 14: Κατανομή των συνολικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης
- Γράφημα 15: Κατανομή των φωνολογικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης
- Γράφημα 16: Κατανομή των μορφολογικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης
- Γράφημα 17: Κατανομή των μορφοσυντακτικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης
- Γράφημα 18: Κατανομή των συντακτικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης
- Γράφημα 19: Κατανομή των σημασιολογικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης
- 
- Πίνακας 1: Εκτίμηση πολλαπλής παλινδρόμησης για τα μορφολογικά λάθη των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης
- Πίνακας 2: Εκτίμηση πολλαπλής παλινδρόμησης για τα συνολικά λάθη των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την έννοια του γλωσσικού λάθους κατά την παραγωγή του προφορικού λόγου ατόμων μεταναστευτικού προφίλ. Ειδικότερα προβαίνει στην ανίχνευση του αριθμού και της φύσης των γλωσσικών λαθών των ενηλίκων αλλοδαπών σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία). Η εξέταση των λαθών παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο ομιλητής τον γλωσσικό κώδικα τη δεδομένη χρονική στιγμή. Αποτελεί λοιπόν πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του ερευνητή, του εκπαιδευτικού και του ίδιου του εκπαιδευόμενου. Συγκεκριμένα μπορεί να κατευθύνει τη μεθοδολογία της έρευνας, να διαμορφώσει τη διδακτική της γλώσσας, να καθοδηγήσει την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πράξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση σωμάτων κειμένων προφορικού λόγου που προήλθαν από ατομικές συνεντεύξεις με αλλοδαπούς. Η έρευνα πλαισιώνεται θεωρητικά με την ανάπτυξη των εννοιών της διγλωσσίας, του λάθους, του προφορικού λόγου καθώς και της κατάκτησης της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup> /ξένης γλώσσας.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ : λάθη, ενήλικες αλλοδαποί, διγλωσσία, προφορικός λόγος



## **Abstract**

The aim of the present paper is to explore the meaning of the language error during the production of speech by persons who hold a migratory status. Specifically, it attempts to investigate the number and the nature of the language errors made by adult foreigners at every language level (phonology, morphology, syntax, semantics). Through the examination of these errors, it provides useful information regarding the way the speaker is using the language code in a given moment. Language errors constitute a valuable tool at the disposal of researchers, educators, and students themselves. They can serve as a guide in forming the methodology of a research project, influence the teaching of language, and determine the course of the teaching process in action. The research was conducted by utilising corpora of oral speech, recorded in individual interviews with foreigners. The theoretical framework of this research is defined through the development of concepts such as bilingualism, linguistic errors, oral speech as well as the acquisition of Greek as a second language.

Key words: errors, adult foreigners, bilingualism, oral speech

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*« Ο πλείστα πράττων, πλείσθ' αμαρτάνει βροτών.»*

*Ευριπίδης, 480-406 π.Χ.*

Με σαφήνεια και λακωνικότητα ο Ευριπίδης υποδεικνύει τη θέση του λάθους στη ζωή των ανθρώπων, καθώς *αυτός που κάνει τα περισσότερα κάνει και τα περισσότερα λάθη*. Η έννοια του λάθους λοιπόν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη φύση και όλες τις εκφάνσεις της. Η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί μία απ' αυτές, καθώς σύμφωνα με την Σφυρόερα (2007) πρόκειται για ένα δυναμικό στοιχείο της ίδιας της διαδικασίας που τελικά διευκολύνει τη μάθηση γιατί απλά όπου υπάρχει το λάθος υπάρχει η δράση του μαθητή και η ανακάλυψη. Εγκαταλείπεται λοιπόν η παραδοσιακή αντίληψη του λάθους ως ένδειξη δυσλειτουργίας και αναδεικνύεται η συμβολή του στον τρόπο διδασκαλίας καθώς αποτελεί αφενός ενδεικτικό του τρόπου σκέψης του μαθητή αφετέρου λειτουργεί ως ανατροφοδότηση τόσο για τον μαθητή όσο και για τον δάσκαλο (Αντωνοπούλου κ.α. 2006). Αναδεικνύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην πορεία για την κατάκτηση της γνώσης, πόσο μάλλον δε όταν αναφερόμαστε στην εκμάθηση ενός νέου κωδικα επικοινωνίας, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των αλλοδαπών. Ουσιαστικά καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό στην προσαρμογή της διδασκαλίας εντοπίζοντας τα σημεία που δυσκολεύουν τους μαθητές καθώς και τον τρόπο που οι ίδιοι τα αντιμετωπίζουν.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται σε παγκόσμιο επίπεδο μετακινήσεις μεμονωμένων ατόμων ή/και μεγάλων ομάδων πληθυσμού μεταξύ χωρών λόγω κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών κρίσεων. Το κάθε κράτος λοιπόν ανά τον κόσμο και ο καθένας ατομικά πλέον καλείται να προσαρμοστεί σε αυτές τις νέες συνθήκες. Συγκεκριμένα οι κρατικοί φορείς διαμορφώνοντας ανάλογα τους μηχανισμούς υποστήριξης των μεταναστών και οι ίδιοι οι μετανάστες προσπαθώντας να ενταχθούν σε μια νέα πολιτισμική πραγματικότητα ως δίγλωσσα άτομα πλέον σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον. Βασικό εργαλείο για την ομαλή ένταξη στην ελληνική κοινωνία καθώς και την εξασφάλιση πρόσβασης στην αγορά εργασίας, σύμφωνα με το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η συνεπακόλουθη ανάγκη λοιπόν για τη διδασκαλία της

ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποτέλεσε βασικό μέσο κοινωνικής ένταξης αφιχνιάζοντας ωστόσο τόσο τους κρατικούς φορείς όσο και την επιστημονική κοινότητα της ελληνικής Γλωσσολογίας (Μπέλλα 2011).

Ένας λοιπόν από τους κύριους άξονες του μέτρου της πολιτικής της Εθνικής Στρατηγικής για την ένταξη του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου που εκπονήθηκε το 2013 ήταν και η εκπαίδευση των ενηλίκων αλλοδαπών. Προγράμματα γλωσσομάθειας για ενήλικες (18+) που στοχεύουν στη στήριξη μεταναστευτικών πληθυσμών μέσω της εκπαίδευσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η καλύτερη προσαρμογή τους τόσο στην ελληνική πραγματικότητα όσο και στο ευρύτερο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι. Πρόγραμμα γλωσσικής κατάρτισης για διευκόλυνση της ένταξης στην αγορά εργασίας, ιδιαίτερα για τους ενήλικες και τις ενήλικες πολίτες τρίτων χωρών, για τους οποίους καθοριστικής σημασίας ενταξιακός παράγοντας είναι η εργασία, η απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων διευκολύνει την πρόσβαση και την προσαρμογή στην εργασία μέσω δύο αξόνων: α) Την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα και β) Την κοινωνικοποίηση και ένταξη στο εργασιακό περιβάλλον καθώς και την εκπαίδευση σε ζητήματα ορθής συμπλήρωσης βιογραφικού και χειρισμού συνεντεύξεων για εργασία.

Παράλληλα προέκυψε και έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών καθώς και με τον εντοπισμό και την ανάλυση των λαθών τους μέσω της δημιουργίας σωμάτων κειμένων. Κυρίως αφορούν στον γραπτό λόγο παιδιών σχολικής ηλικίας.

Ειδικότερα στα πλαίσια του συνεδρίου «Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας

ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης» (2007), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας παρουσίασε αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τα λάθη προσανατολιζόμενα αφενός προς τους τρόπους προσέγγισης, ανάλυσης και ερμηνείας αφετέρου προς την υιοθέτηση εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών.

Επίσης παραθέτουμε την έρευνα των Αντωνοπούλου κ.α. (2006) όπου πραγματοποιήθηκε καταγραφή και κωδικοποίηση των λαθών παραγωγής γραπτού λόγου των υποψηφίων στις εξετάσεις για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας του Υπουργείου Παιδείας). Πιο συγκεκριμένα καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν τα λάθη που παρατηρήθηκαν σε δύο εξεταστικές περιόδους, στη συνέχεια εξετάστηκαν σε σχέση με τη μηρική γλώσσα των υποψηφίων κι έπειτα παρουσιάστηκαν κάποιες διδακτικές προτάσεις.

Τέλος θα αναφερθούμε στην έρευνα των Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Μητσιάκη & Βλέτση (2008) στο πλαίσιο του Έργου του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών» που αφορά στην καταγραφή και ανάλυση των λαθών στη διαγλώσσα των μαθητών, πιο συγκεκριμένα για τον προφορικό λόγο εξετάζονται τα λάθη σε φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο.

Η έλλειψη ερευνών σχετικά με την ανάλυση των λαθών στον προφορικό λόγο των ενηλίκων αλλοδαπών σε συνδυασμό με το προσωπικό μου ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης σε ενήλικα άτομα μεταναστευτικού προφίλ αποτέλεσαν την αφορμή για την συγγραφή της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Η εργασία λοιπόν επιχειρεί να εντοπίσει και να καταγράψει την ποσότητα και τα είδη των γλωσσικών λαθών των ενηλίκων αλλοδαπών στον προφορικό λόγο. Το προφορικό υλικό συγκεντρώθηκε μέσω ατομικών συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο, Μάιο, Ιούνιο του 2017, σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο τρόπος προσέγγισης των ατόμων έγινε με την αгаστή συνεργασία των φορέων εκπαίδευσης που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση. Ειδικότερα η στοχοθεσία αφορά σε πρώτη φάση στην καταγραφή και κατηγοριοποίηση των λαθών κι έπειτα στη συσχέτισή τους με τις μεταβλητές : φύλο, εθνικότητα, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης, επαγγελματική κατάσταση, έτη παραμονής στην Ελλάδα και χρονικό διάστημα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της διγλωσσίας και την τυπολογία της, αποσαφήνιση των εννοιών της πρώτης, δεύτερης και ξένης γλώσσας. Έπειτα αναφέρεται ο ρόλος της μητρικής γλώσσας καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν στη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη βασική έννοια της εργασίας, το λάθος. Αναφέρονται οι εννοιολογικές προσεγγίσεις του λάθους, ο τρόπος ανάλυσης και κατηγοριοποίησης των λαθών που προέκυψαν από έρευνες διάφορων μελετητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της γλώσσας και του προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα η προτεραιότητα και η σπουδαιότητά του καθώς και τα χαρακτηριστικά του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Αναφέρεται στη γλωσσική και την επικοινωνιακή ικανότητα ως απαραίτητα συστατικά της διαδικασίας εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Στη συνέχεια

αναλύεται η γλωσσική επάρκεια σε συνάρτηση με το κίνητρο των αλλοδαπών για ένταξη στην ελληνική κοινωνία.

Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζεται ο όρος της μετανάστευσης. Αρχικά γίνεται αναφορά στο ευρύτερο παγκόσμιο πλαίσιο κι έπειτα στα ελληνικά δεδομένα. Στη συνέχεια αναφέρονται οι φορείς διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ενηλίκων: κρατικοί και ιδιωτικοί φορείς, μη κυβερνητικές οργανώσεις και διεθνείς οργανισμοί.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Αρχικά παρατίθενται τα στοιχεία της ταυτότητας της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω στατιστικής και ποιοτικής ανάλυσης. Τέλος εκτίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας, ακολουθεί σχετική συζήτηση με την ερμηνεία των τελικών αποτελεσμάτων και γίνονται κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Καταλήγοντας λοιπόν θα αναφερθούμε στις υποθέσεις της έρευνας γύρω από τις οποίες περιστρέφεται όλη η ερευνητική διαδικασία. Θεμελιώδης υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι αλλοδαποί/ές κάνουν γλωσσικά λάθη στον προφορικό λόγο. Οι υπο-υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

Υπόθεση 1: τα γλωσσικά λάθη που εντοπίζονται στον προφορικό λόγο των αλλοδαπών ανήκουν στο φωνολογικό, μορφολογικό, μορφοσυντακτικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης.

Υπόθεση 2: οι γυναίκες κάνουν λιγότερα λάθη από τους άντρες.

Υπόθεση 3: τα χρόνια παραμονής των αλλοδαπών στην Ελλάδα συντελούν στη μείωση των λαθών.

Υπόθεση 4: η παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας συντελεί στη μείωση των λαθών.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η έννοια της διγλωσσία**

Η διγλωσσία συνιστά ένα φαινόμενο που εμφανίζεται μέσω της αλληλεπίδρασης διαφορετικών γλωσσών και η εξέταση του οποίου απασχολεί διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως της Γλωσσολογίας, Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Κοινωνιογλωσσολογίας, Διδακτικής, Παιδαγωγικής ακόμα και των Νευροεπιστημών (Τριάρχη 2000· Γαλαντόμος 2014). Πρόκειται για ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο θέμα που αποδεικνύεται αφενός μεν από το πλήθος των εμπλεκόμενων επιστημών, αφετέρου δε από την πληθώρα ορισμών που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί.

#### **1.1. Αποσαφήνιση εννοιών : πρώτη, δεύτερη, ξένη γλώσσα**

Προτού προβούμε στην σταχυολόγηση ορισμένων από τους πιο αντιπροσωπευτικούς διατυπωμένους ορισμούς, είναι αναγκαίο να δούμε πώς ορίζονται κάποιοι βασικοί όροι που πλαισιώνουν εννοιολογικά τη διγλωσσία. Η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων που διαδραματίζεται σε ένα συγκεκριμένο χώρο. Μία συγκεκριμένη γλώσσα σε συνδυασμό με τον χώρο-πλαίσιο εφαρμογής της, οριοθετεί τις έννοιες ‘πρώτη’, ‘δεύτερη’ και ‘ξένη γλώσσα’.

Ως ‘πρώτη γλώσσα’ νοείται, σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000) η γλώσσα που κατακτάται από το άτομο κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της άμεσης επαφής του με το περιβάλλον που ζει. Ωστόσο ας σημειωθεί ότι το ενδεχόμενο η πρώτη γλώσσα να αλλάξει κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, παραμένει ανοιχτό (Skuttnabb-Kangas 1984· Γεωργογιάννης 1997· Punchihetti 2013).

Παλαιότερα ο όρος της ‘πρώτης γλώσσας’ ταυτιζόταν με τον όρο της ‘μητρικής γλώσσας’. Πλέον όμως αυτή η ταύτιση δεν υιοθετείται για πολλαπλούς λόγους, όπως το ενδεχόμενο να διαφέρει η γλώσσα της μητέρας από του παιδιού (Παπαδοπούλου 1997, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000). Στην εποχή μας ωστόσο που χαρακτηρίζεται από την παγκόσμια μετανάστευση, ολοένα και περισσότεροι πληθυσμοί υποχρεούνται να μάθουν περισσότερες της μίας γλώσσας. Συχνά επίσης παρατηρείται

ακόμα και η εγκατάλειψη της γλώσσας καταγωγής και η υιοθέτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής -με προτροπή του οικογενειακού περιβάλλοντος- ως μια πιο διαδεδομένη και υψηλότερου κύρους γλώσσα (Punchihetti 2013).

Μια πολυδιάστατη προσέγγιση παρουσιάζεται από την Skuttnabb-Kangas (1984) που χρησιμοποιεί τέσσερα κριτήρια για να ορίσει την έννοια της ‘πρώτης γλώσσας’. Έτσι με κριτήριο την προέλευση, ορίζεται ως η γλώσσα με την οποία δομείται η πρώτη επικοινωνιακή σχέση στη ζωή του ατόμου, με κριτήριο την ικανότητα, θεωρείται η γλώσσα που κατέχει καλύτερα, από την άποψη της λειτουργικότητας είναι η γλώσσα με τη μεγαλύτερη χρήση, όσον αφορά την στάση του ατόμου, είναι η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ή η γλώσσα με την οποία αναγνωρίζεται ως φυσικός ομιλητής από τους άλλους (εσωτερική και εξωτερική ταύτιση αντίστοιχα). Ενώ σύμφωνα με δημοφιλείς αντιλήψεις, ‘πρώτη γλώσσα’ θεωρείται η γλώσσα με την οποία το άτομο σκέφτεται, λογαριάζει, ονειρεύεται, κρατά προσωπικό ημερολόγιο ή γράφει ποίηση.

Ο όρος της ‘δεύτερης γλώσσας’ αφενός έχει πλέον απαγκιστρωθεί από το φάσμα της ‘ξένης’ όπου ήταν παλαιότερα ενταγμένη, αφετέρου καθορίζεται εξ’ ορισμού η χρονολογική της εμφάνιση (Τριάρχη-Herrmann 2000· Γεωργογιάννης 1997). ‘Δεύτερη γλώσσα’ λοιπόν νοείται, σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000) ως η γλώσσα που κατακτάται από το άτομο αφού έχει ολοκληρωθεί η εκμάθηση της ‘πρώτης’, σε ένα δικό της γλωσσικό περιβάλλον μέσω της επαφής με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Σε μερικές περιπτώσεις η ‘δεύτερη γλώσσα’ συνδέεται με την χώρα διαμονής του ατόμου (π.χ. η γαλλική γλώσσα για τους αγγλόφωνους πληθυσμούς του Καναδά) παρέχοντας έτσι την δυνατότητα χρήση της στην ίδια την χώρα (Punchihetti 2013). Ωστόσο σε περιπτώσεις δίγλωσσης ή και πολύγλωσσης οικογένειας, μειονοτικών κοινοτήτων εντός της χώρας, μεταναστευτικών πληθυσμών, η ‘δεύτερη γλώσσα’ καθορίζεται από το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο (Punchihetti 2013). Σε κάθε περίπτωση το άτομο διατηρεί στενή επαφή με τη ‘δεύτερη γλώσσα’ καθώς κατέχει λειτουργική αξία και συγκεκριμένους χώρους χρήσης, γεγονός που την καθιστά κοινωνικά παρά προσωπικά προσανατολισμένη (Punchihetti 2013· Γεωργογιάννης, 1997, σ.133). Άλλωστε σύμφωνα με την Punchihetti (2013) ο όρος ‘δεύτερη’ δεν αναφέρεται στη χρονολογική σειρά απαραίτητα αλλά περισσότερο ως δεύτερη καλύτερη στη χρήση μετά την πρώτη γλώσσα.

Ο όρος της ‘ξένης γλώσσας’ συνιστά μία προσωπική επιλογή, ουσιαστικά δε συνδέεται με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, στερείται ενός άμεσου χώρου χρήσης, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο της μελλοντικής εφαρμογής (Punchihetti 2013· Γεωργογιάννης, 1997, σ.132). Πρόκειται λοιπόν για τη γλώσσα που μαθαίνει το άτομο αφού έχει ήδη αρχίσει ή ολοκληρώσει την ανάπτυξη της ‘πρώτης’ (Boeckmann 1996, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000). Δεν εξυπηρετεί ανάγκες καθημερινής επικοινωνίας αλλά περισσότερο προσωπικούς, μορφωτικούς ή επαγγελματικούς σκοπούς του ατόμου (Σκούρτου 2007, στο Γεωργογιάννης, 2007).

## 1.2. Ορισμός της διγλωσσίας

Διατρέχοντας τη σχετική βιβλιογραφία, εμφανίζεται μία πληθώρα ορισμών της διγλωσσίας από διάφορους ερευνητές που προσεγγίζουν την έννοια. Παρόλο που πρόκειται για ένα φαινόμενο που εμφανίζεται σχεδόν σε κάθε χώρα του κόσμου, σε διάφορες κοινωνικές τάξεις και ηλικιακές ομάδες, αποτελεί συγχρόνως και τον τομέα με τις περισσότερες παρερμηνείες. Προφανώς πρόκειται αφενός για διαφορετικές αξιολογήσεις των επιμέρους χαρακτηριστικών αφετέρου για διευκόλυνση του στόχου είτε της κατηγοριοποίησης είτε της ερευνητικής προσέγγισης του εκάστοτε ερευνητή (Σέλλα-Μάζη 2008) είτε ακόμα και των προθέσεων των κυβερνητικών φορέων για την συμπερίληψη ή τον αποκλεισμό των γλωσσικών μειονοτήτων (Baker, 2001, σ.51).

Αρχικά λοιπόν ο Bloomfield (1933, στο Liddicoat, 1991) ορίζει τη διγλωσσία ως τον έλεγχο και την κατοχή δύο γλωσσών σε επίπεδο χρήσης φυσικού ομιλητή, θέτοντας ένα αυστηρό πλαίσιο και αποκλείοντας έτσι πολλές κατηγορίες ατόμων. Στην πληθώρα των ορισμών που ακολουθούν αποπειράται μία κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια (Fthenakis 1981, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000 · Forslund, 2009).

### *I. Γλωσσολογικά, βασισμένα στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου*

Ανάλογα λοιπόν με τον βαθμό ανάπτυξης της γλώσσας διατυπώνονται οι παρακάτω ορισμοί. Ο Haugen (1953, στο Liddicoat, 1991) λοιπόν ορίζει ως δίγλωσσο τον ομιλητή που μπορεί να παράγει ολοκληρωμένο και με νόημα λόγο σε δύο γλώσσες



ενώ ο Diebold (1961, στο Liddicoat, 1991) αρκείται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει τα νοήματα στη 2<sup>η</sup> γλώσσα, όντας όμως ακόμα ανίκανο να παράγει λόγο. Ο Grosjean (1996) μιλά για την ύπαρξη 2 ή 3 γλωσσών στην καθημερινή ζωή του ατόμου, περιλαμβάνοντας έτσι ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων, όπως μετανάστες χωρίς δεξιότητες γραμματισμού, μειονοτικές ομάδες, επιστήμονες/συγγραφείς, διερμηνείς με άριστη γνώση των γλωσσών, όπου παρ' όλη την ποικιλομορφία τους, κοινή βάση όλων είναι ότι ζουν με δύο γλώσσες. Ο Macnamara (1967, στο Hamers & Blanc, 2000) υποστηρίζει ότι αρκεί και ένας μικρός βαθμός κατοχής της 2<sup>ης</sup> γλώσσας, σε οποιαδήποτε από τις γλωσσικές δεξιότητες -κατανόηση, ομιλία, γραφή, ανάγνωση- για να θεωρηθεί κάποιος δίγλωσσος. Σε ίδια πλαίσια κινείται και ο ορισμός των Lim κ.ά. (2007, στο Andreou, 2015) όπου δίγλωσσος θεωρείται αυτός που χρησιμοποιεί προφορικά και γραπτά δύο γλώσσες, ανεξαρτήτως αν προσεγγίζει την ικανότητα του φυσικού ομιλητή. Στο αντίθετο άκρο της τελειότητας της γνώσης των δύο γλωσσών κινείται ο ορισμός του Cummins (1979, στο Γρίβα, 2015) για τον ιδανικό δίγλωσσο ομιλητή.

Στους ορισμούς λοιπόν με κριτήριο την ικανότητα εντοπίζεται ο περιορισμός της αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας, έτσι λοιπόν οι ορισμοί κινούνται είτε σε ένα πολύ στενό είτε σε ένα πολύ ευρύ πλαίσιο, με αποτέλεσμα να περιλαμβάνει σχεδόν όλο τον πληθυσμό (Forslund, 2009).

## *II. Ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογικά, με βάση τη λειτουργικότητα της διγλωσσίας*

Σύμφωνα με τον τρόπο, τον χρόνο και τον λόγο χρησιμοποιείται η κάθε γλώσσα από το άτομο, διατυπώνονται οι ακόλουθοι ορισμοί. Ο Weinreich (1964, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000) ορίζει τη διγλωσσία ως την πρακτική της εναλλαγής χρήσης των δύο γλωσσών και ο Oskar (1971, στο Τσοκαλίδου, 2014) ως την ικανότητα χρήσης των δυο γλωσσών σε διαφορετικές καταστάσεις και με αυτόματη αλλαγή χωρίς να αντιμετωπίζει δυσκολίες. Ο Mackey (1968, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000) ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλακτική χρήση 2 ή περισσότερων γλωσσών, αντιμετωπίζοντάς την αποκλειστικά ως κοινωνιογλωσσολογικό φαινόμενο όπως παρόμοια και ο Mohanty (1994a, στο Hamers & Blanc, 2000) περιορίζει τον ορισμό σε μια κοινωνικο-επικοινωνιακή διάσταση, θεωρώντας ως δίγλωσσο το άτομο με ικανότητα να ανταπεξέλθει στις επικοινωνιακές απαιτήσεις, κατά τη συναναστροφή του με άλλους ομιλητές σε οποιαδήποτε από τις δυο γλώσσες. Τέλος σύμφωνα με τον

Van Overbeke (1972, στο Σελλά-Μάζη, 2008) πρόκειται για έναν προαιρετικό ή υποχρεωτικό τρόπο αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών κόσμων και διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων, λαμβάνοντας υπ' όψιν αποκλειστικά την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας.

### *III. Ψυχο-συναισθηματικά/στάσεις*

Υπό το πρίσμα της κοινωνικής ψυχολογίας, το ενδιαφέρον στρέφεται στο πώς σχετίζεται ο ομιλητής και το περιβάλλον του με τη γλώσσα (Skutnabb-Kangas 1981, στο Forslund, 2009). Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ο δίγλωσσος ταυτίζεται με τις δυο γλώσσες και με κουλτούρες. Σύμφωνα με τον Malberg (1973, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000· 1977, στο Forslund, 2009) το άτομο θα πρέπει να έχει αναπτύξει την ικανότητα να ταυτίζεται και με τις δύο γλώσσες, ενώ παράλληλα συνεκτιμάται και η κρίση των ανθρώπων του περιβάλλοντος καθώς και η ενδεχόμενη αποδοχή του δίγλωσσου ατόμου ως φυσικός ομιλητής και των δυο γλωσσών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός της Skutnabb-Kangas T. (1981:93, στο Forslund, 2000) καθώς περιλαμβάνει 4 κριτήρια και καταφέρνει να συνοψίσει τις παραμέτρους των προαναφερθέντων ορισμών, καλύπτοντας έτσι διαφορετικές πτυχές του φαινομένου. Η ερευνήτρια λοιπόν, έχοντας ως βάση αναφοράς τα παιδιά των μεταναστών, ορίζει ως δίγλωσσο το άτομο που έχει μάθει και επικοινωνεί από την οικογένειά του σε δυο γλώσσες παράλληλα και εξίσου καλά (*κριτήριο προέλευσης*), έχοντας πλήρη έλεγχο αυτών, μπορεί να παράγει λόγο και κατέχει σε κάποιο βαθμό τη γραμματική δομή της δεύτερης γλώσσας (*κριτήριο ικανότητας*). Χρησιμοποιεί και τις δυο γλώσσες στις περισσότερες περιστάσεις επικοινωνίας (*κριτήριο λειτουργικότητας*), μπορεί να ταυτιστεί με τις δυο γλώσσες αλλά και τον πολιτισμό τους, επίσης αναγνωρίζεται από τον περίγυρο ως δίγλωσσος (*κριτήριο στάσεων/αντιλήψεων*).

### 1.3. Τυπολογία της διγλωσσίας

Σε αυτό το σημείο θα κάνουμε μια συνοπτική αναφορά στους τύπους διγλωσσίας που συναντάμε. Η ταξινόμηση που ακολουθεί, βασισμένη στην τυπολογία της Τριάρχη-Herrmann (2000) και των Hamers & Blanc (1989), γίνεται σύμφωνα με κάποια κριτήρια/διαστάσεις διαφοροποίησης, συνοψίζοντας έτσι τις κατηγορίες που έχουν διατυπωθεί από ερευνητές του τομέα.

Η Τριάρχη-Herrmann (2000) λοιπόν αναφέρεται σε 3 κριτήρια:

#### 1. Κριτήρια εκμάθησης/κατάκτησης

##### 1.1. Ηλικία

Ταυτόχρονη, όπου το άτομο εκτίθεται και στις δύο γλώσσες ταυτόχρονα κι αβίαστα απ' τη γέννησή του, με αποτέλεσμα να αποκτά δύο πρώτες γλώσσες χωρίς αυτό βέβαια να συνεπάγεται την εξίσου καλή κατοχή των γλωσσών.

Διαδοχική, όπου η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται μετά την εδραίωση της πρώτης, θέτοντας ως όριο διαχωρισμού από την ταυτόχρονη την ηλικία των τριών ετών (McLaughlin 1978).

Πρώιμη, όπου η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας συντελείται στην προεφηβική ηλικία, ενώ μεταγενέστερη, όταν η δεύτερη γλώσσα αποκτάται κατά την εφηβεία κι έπειτα απ' αυτήν.

##### 1.2 Τρόπος κατάκτησης

Φυσική διγλωσσία, όπου η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσω της καθημερινής επαφής με φυσικούς ομιλητές. Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (1981) συντελείται είτε σε οικογενειακό επίπεδο, καθώς οι γονείς μιλούν διαφορετικές γλώσσες είτε σε κοινωνικό επίπεδο όπου χρησιμοποιείται διαφορετική γλώσσα απ' αυτήν της οικογένειας. Σε αυτήν την περίπτωση η δίγλωσση ικανότητα λοιπόν κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αντεπεξέλθει στις ανάγκες της καθημερινότητας.

Πολιτισμική/Κατευθυνόμενη/Σχολική, όπου η κατάκτηση γίνεται μέσω της συστηματικής εκμάθησης (φροντιστήριο, σχολείο κ.α.). Ο όρος *πολιτισμική* συνήθως αφορά ενήλικες που μαθαίνουν μια γλώσσα για επαγγελματικούς, τουριστικούς λόγους (Skutnabb-Kangas 1981).

## 2. Γλωσσολογικά κριτήρια

### 2.1. Σύνδεση γλωσσικών συμβόλων και σημασιολογικών εννοιών (Weinreich 1964· Ervin & Osgood 1954, στο Hamers & Blanc, 2000)

Συντονισμένη, όπου οι λέξεις και στις δύο γλώσσες αντιστοιχούν σε διαφορετικές σημασιολογικές αναπαραστάσεις (L1 family → έννοια FAMILY και L2 familie → έννοια family, σύνδεση με διαφορετικές εννοιολογικές έννοιες).

Συνθετική, τα δύο γλωσσικά σύμβολα συγκρατούνται μεν ξεχωριστά αλλά οι έννοιες συνδυάζονται σε μία κοινή σημασιολογική βάση (L1 family / L2 familie → 1 έννοια FAMILY)

### 2.2. Βαθμός κατοχής/ικανότητα στην κάθε γλώσσα

Αμφίδρομη διγλωσσία, όπου το άτομο κάνει χρήση των δύο γλωσσών στην καθημερινότητά του χωρίς να καταφεύγει για βοήθεια απ' τη μία γλώσσα στην άλλη.

Ισορροπημένη, όταν ο βαθμός κατοχής των γλωσσών βρίσκεται σε τέτοιο επίπεδο που θα μπορούσε να προσεγγίσει αυτή των μονόγλωσσων ομιλητών. Ωστόσο πρόκειται για έναν εξιδανικευμένο όρο, καθώς σπανίως συναντάται εξίσου καλή επάρκεια ομιλίας, γραφής, ανάγνωσης και στις δύο γλώσσες σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας (Fishman 1971, στο Baker, 2001). Συνήθως τείνει να υπερισχύει η μία από τις δύο γλώσσες, επομένως μιλάμε πλέον για *κυρίαρχη διγλωσσία*, χωρίς βέβαια να συνεπάγεται ότι η κυρίαρχη γλώσσα θα παραμείνει σταθερή σ' όλη τη ζωή του ατόμου ή ακόμα ότι θα χρησιμοποιείται σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητές του (1who is bilingual).

Σε αυτό το σημείο προκύπτει και η περίπτωση της ημιγλωσσίας ως μορφή της χαμηλής επάρκειας και των δύο γλωσσών με ελλείψεις σε βασικές γλωσσικές

ικανότητες (Baker 2001). Προτού ακόμα αναπτυχθούν οι δομές της πρώτης γλώσσας, γίνεται εξ' ολοκλήρου αντικατάσταση της πρώτης από τη δεύτερη γλώσσα (π.χ. η περίπτωση των μεταναστών στην Ελλάδα) (Γεωργογιάννης 2013).

### 3. *Ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια. Επίδραση στη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου, σύμφωνα με ατομικά και κοινωνικά στοιχεία*

Προσθετική διγλωσσία, όπου το φαινόμενο επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη του ατόμου τόσο σε προσωπικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο, εισάγοντας στοιχεία και από δύο τις γλώσσες και τους πολιτισμούς. Η εκμάθηση λοιπόν της δεύτερης γλώσσας εξελίσσεται παράλληλα με την διατήρηση και ανάπτυξη της πρώτης. (Lampert, 1975 στο Τριάρχη-Herrmann 2000:66).

Αφαιρετική, όπου οι γλώσσες λειτουργούν περισσότερο ανταγωνιστικά παρά συμπληρωματικά, με αποτέλεσμα την αντικατάσταση της μειονοτικής και την επιβολή της κυρίαρχης (Liddicoat, 1991), σύμφωνα με τις επιταγές του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Ημιγλωσσία ή διπλή ημιγλωσσία, αναφέρεται στην αδυναμία επαρκούς κατάκτησης και των δύο γλωσσών (Baker, 2001). Ο Hansgard (1975, στο Baker 2001, σ.9) την περιγράφει μέσω της σύγκρισης με τους μονόγλωσσους ως ανεπάρκεια των γλωσσικών δεξιοτήτων. Η οριοθέτηση του όρου ωστόσο παρουσιάζει ασάφειες και αμφισβητείται επιστημονικά ως μη θεωρητικά θεμελιωμένος (Oksaar 1984, στο Τριάρχη-Herrmann 2000· Skutnabb-Kangas 1981, στο Baker 2001). Ωστόσο ο Cummins (1979b, στο Τριάρχη-Herrmann 2000, σ.75) διαχωρίζει το πεδίο εφαρμογής του όρου, τονίζοντας ότι θα πρέπει να αναφέρεται στην κατάκτηση ή μη των γλωσσικών δεξιοτήτων που αποκτώνται και αναπτύσσονται μέσω της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και όχι της διαπροσωπικής επικοινωνίας.

### 4. *Άλλοι τύποι Διγλωσσίας*

Διγλωσσία της ελίτ – Λαϊκή διγλωσσία (Paulston 1978, στο Γεωργογιάννης & Κουνέλη 2013, σ.46· Skutnabb-Kangas 1981, στο Liddicoat 1991, σ.7). Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσω επίσημης εκπαίδευσης, αποτελώντας ελεύθερη επιλογή και ταυτόχρονα ένδειξη πολιτιστικού εμπλουτισμού. Ενώ στον αντίποδα

έχουμε την απόκτηση της διγλωσσίας εξαιτίας της ανάγκης καθημερινής επικοινωνίας με ομιλητές της γλώσσας. Όρος που έχει ταυτιστεί με την ενσωμάτωση των γλωσσικών μειονοτήτων και την πίεση που υφίστανται προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας.

Ατομική διγλωσσία – Συλλογική/κοινωνική διγλωσσία, με τον πρώτο όρο να αναφέρεται στη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων/ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον και τον δεύτερο να καθορίζει την ευρύτερη γλωσσική δομή μιας κοινωνίας όπου επικρατούν δύο ή περισσότερες γλώσσες (Schreiner Kupfer 1994, στο Γεωργογιάννης & Κουνέλη 2013).

#### **1.4. Διγλωσσική ανάπτυξη**

Μετά την αναφορά λοιπόν στα είδη της διγλωσσίας, τα ερωτήματα που προκύπτουν κινούνται γύρω από τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η διγλωσσική ικανότητα του ατόμου, ζητήματα που κινούνται γύρω από την θεωρία του Cummins (1976, 1980, 1981, στο Cummins 2005 · Baker, 2001· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003) για τη γλωσσική ανάπτυξη.

##### *Μοντέλο Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας*

Πρόκειται για τη θεωρία που αντιμετωπίζει την ικανότητα των δύο γλωσσών ως ξεχωριστές λειτουργίες χωρίς να υπάρχει μεταφορά μεταξύ τους. Ως εκ τούτου όσο ενισχύεται η μία γλώσσα τόσο αποδυναμώνεται η άλλη.

Στον αντίποδα βρίσκεται το *Μοντέλο Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας* που έρχεται να αποδείξει την ύπαρξη αλληλεξάρτησης των γλωσσών με την εικόνα ενός παγόβουνου. Διαχωρίζοντας αρχικά τις δεξιότητες σε Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες (προφορά, λεξιλόγιο, βασικοί κανόνες, συντακτικό) και σε Γνωστική/Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια (δεξιότητες αυξημένων απαιτήσεων: εξειδικευμένο λεξιλόγιο, σύνθεση προτάσεων σε κείμενα, υπόθεση, γενίκευση, εξαγωγή συμπερασμάτων, στρατηγικές επικοινωνίας), πάνω από την επιφάνεια τοποθετούνται οι δεξιότητες προφοράς, λεξιλογίου, γραμματικής και κάτω απ' αυτήν οι πολυπλοκότερες, ανάλυσης και σύνθεσης. Ενώ λοιπόν τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των δύο γλωσσών (ΒΔΕΔ) είναι διαφορετικά, υπάρχει μία κοινή

νοητική ικανότητα, ένας κοινός κεντρικός μηχανισμός που καθιστά δυνατή τη μεταφορά των γνωστικών δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη (ΓΑΓΕ).

Τέλος στη *Θεωρία των Οριακών Επιπέδων (Κατωφλιών)* απεικονίζεται η ύπαρξη ενός οριακού επιπέδου επάρκειας και των δύο γλωσσών το οποίο καλείται να κατακτήσει το άτομο προκειμένου να αποφύγει τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας. Ενώ η κατάκτηση του δεύτερου ανώτερου ορίου μπορεί να εξασφαλίσει τα ενδεχόμενα θετικά οφέλη της διγλωσσίας.

### **1.5. Σημασία της μητρικής γλώσσας**

Ο ρόλος που διαδραματίζει η ικανότητα του ατόμου στην πρώτη γλώσσα αποτυπώθηκε από τον Cummins (1978, στο Baker 2001) στην *Υπόθεση Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης* που ακολούθησε τη *Θεωρία των Οριακών Επιπέδων*. Ο βαθμός επάρκειας λοιπόν της πρώτης γλώσσας καθορίζει την ανάπτυξη και της δεύτερης. Η διατήρηση και η ενίσχυση κατ' επέκταση της μητρικής γλώσσας αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα, οδηγεί σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα γεγονός που επιβεβαιώνεται από μία πληθώρα ερευνών (Ramirez 1992, Beykont 1994, στο Cummins 2005· Cummins 1999, στο Σκούρτου χ.χ· Palmer, Shackelford, Miller & Leclere, 2007, στο Επιμορφωτικός οδηγός 2014).

Ιδωμένο και από μία κοινωνικο-πολιτισμική σκοπιά, η απώλεια της μητρικής γλώσσας συνεπάγεται την απώλεια του μέσου κοινωνικοποίησης και μεταβίβασης αξιών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον (Fillmore 1991, στο Τσοκαλίδου 2014).

### **1.6. Παράγοντες που επιδρούν στην εκμάθηση της γλώσσας - ατομικές διαφορές**

Η κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί μια συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία στην οποία εμπλέκεται μια πληθώρα παραγόντων. *Ατομικοί, κοινωνικοί και γλωσσικοί* παράγοντες συντελούν στη διαφοροποίηση της πορείας εκμάθησης της γλώσσας, τον τρόπο και τον βαθμό εξέλιξής της (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Η μαθησιακή διαδικασία λοιπόν ακολουθεί μια διαφορετική πορεία εξέλιξης, μοναδική για το κάθε άτομο, που καθορίζει τόσο τη εξέλιξη όσο και το βαθμό επιτυχίας της εκμάθησης. Η μεταβλητότητα των παραγόντων θεωρείται δεδομένη καθώς η πορεία της ζωής των

ατόμων μπορεί να αλλάξει, θέτοντας έτσι διαφορετικές παραμέτρους σε διαφορετικές φάσεις της ζωής.

### **1.6.1. Ατομικοί παράγοντες**

#### *Φύλο και ηλικία*

Παλαιότερες έρευνες σχετικά με το φύλο έδειχναν σαφή υπεροχή στα κορίτσια, σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη. Οι νεότερες όμως δεν επιβεβαιώνουν τα συγκεκριμένα ευρήματα, μάλιστα σημειώνουν ότι στις περιπτώσεις που παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, συνεπιδρούν παράγοντες που σχετίζονται με τους κοινωνικούς ρόλους που αποδίδονται μέσω της αγωγής (Wode 1993, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Το ζήτημα της ηλικίας έχει επίσης απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα. Υπάρχει η αντίληψη ότι τα παιδιά επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα επάρκειας στη γλώσσα σε σύγκριση με τους ομιλητές που ήρθαν σε επαφή μετά την παιδική ηλικία χωρίς αυτό βέβαια να αντικρούει το γεγονός ότι μπορεί κάποιος να καταστεί ικανός χρήστης της γλώσσας και μετά την πάροδο αυτής της ηλικίας (Singleton 1989, στο Baker 2001· Παπάς 1998). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η χρονική διάρκεια της έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα, χωρίς να θεωρείται βέβαια απόλυτο γεγονός. Η υπεροχή των μικρών παιδιών ωστόσο καταφαίνεται στην κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας (Selinger 1978, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000· Singleton 1989, στο Baker 2001). Επιπλέον, ο Guiora (1972, στο Abdullah & Akhter 2015) πρώτος εισήγαγε την έννοια της *γλωσσικής αυτοπεποίθησης* (*language ego*) ως το στοιχείο εκείνο που μπορεί να εμποδίσει ή να επιβραδύνει την πορεία της εκμάθησης της γλώσσας, καθώς ο ενήλικας μαθητής αποκτά συνείδηση των ορίων και των περιορισμών της γλώσσας, γεγονός που μπορεί να του προκαλέσει ένταση, διστακτικότητα, αίσθημα ντροπής και φόβου για πιθανά λάθη. Δεδομένου ωστόσο ότι σε κάθε χρονική στιγμή της ζωής του ατόμου, οι μεταβλητές που επιδρούν στην ανάπτυξη της γλώσσας - κοινωνικοί και ατομικοί- αλλάζουν καθοριστικά και επενεργούν σε τέτοιο βαθμό που δεν επιτρέπεται η απομονωμένη εξέταση του παράγοντα της ηλικίας. Παράγοντες όπως η ισχυρή επιθυμία, τα κίνητρα, οι ευκαιρίες μάθησης, η στάση -θετική/αρνητική- απέναντι στη γλώσσα και



τον πολιτισμό της, εμφανίζονται πιο ενισχυμένοι στις μεγαλύτερες ηλικίες και οφείλουν να διερευνώνται και να συνεξετάζονται.

### *Προσωπικότητα*

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου όπως η εξωστρέφεια ή εσωστρέφεια, η αυτοπεποίθηση, η αναβλητικότητα, η αποφασιστικότητα μπορεί να έχουν αντίκτυπο στην επαφή του ατόμου με μια νέα γλώσσα (Σαραβελάκης 2013). Σύμφωνα με τους Knapp-Potthoff και Knapp (1982, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000) μια ψυχικά ισορροπημένη προσωπικότητα έχει την ικανότητα και την ευελιξία να μαθαίνει ευκολότερα τη νέα γλώσσα, καθώς :

- καταφέρνει να ξεπεράσει το γλωσσικό και πολιτισμικό σοκ της επαφής χωρίς να οδηγείται στην απομόνωση
- επιτρέπει την αποδοχή νέων στοιχείων χωρίς να νιώθει ότι απειλείται η του ταυτότητά του
- εξωτερικεύει συναισθήματα, επιδιώκει επαφές με άτομα που μιλούν την άλλη γλώσσα με αποτέλεσμα να έχει περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα.

### *Γλωσσο-γνωστικές ικανότητες*

Πρόκειται για τον έμφυτο μηχανισμό κατάκτησης μιας γλώσσας, μέσω του οποίου το άτομο έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει και να καλλιεργεί γνωστικά τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Chomsky 1965, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000).

### *Γνωστικό στυλ – στρατηγικές μάθησης*

Συνιστά τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο δέχεται, επεξεργάζεται, οργανώνει και αξιοποιεί τις πληροφορίες προκειμένου να κατακτήσει τη γνώση. Οι Neiman κ.α. (1978, στο Skehan, 1991) κάνουν λόγο για στρατηγικές όπως η ενεργή προσέγγιση της μάθησης, η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος ως ένα ενιαίο σύστημα με κύριο στόχο του την επικοινωνία, η ικανότητα χειρισμού των συναισθηματικών δυσκολιών καθώς και της ατομικής προόδου, κατά την εκμάθηση της γλώσσας. Παρόμοιες στρατηγικές αναφέρει και η Rubin (1981, στο Skehan, 1991) τονίζοντας περισσότερο στρατηγικές αφαίρεσης, εφαρμογής, εξαγωγής συμπερασμάτων και

εξάσκησης. Στη συνέχεια έχουμε τον διαχωρισμό ανάμεσα σε γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικές (O'Malley κ.α. 1985, στο Skehan, 1991). Σημασία ωστόσο φαίνεται να έχει όχι τόσο το πλήθος των στρατηγικών αλλά η ευελιξία και η καταλληλότητα με την οποία αξιοποιούνται, καθώς όλοι εφαρμόζουν στρατηγικές με τη διαφορά ότι οι περισσότεροι ικανοί επιλέγουν τις πιο κατάλληλες για την κάθε περίπτωση (Chamot και Kupper 1989, στο Skehan, 1991).

### *Γλωσσικό ταλέντο/κλίση*

Η έφεση ενός ατόμου στην εκμάθηση μιας γλώσσας επιμερίζεται από τον Carroll (1965, στο Skehan, 1991) στις ακόλουθες ικανότητες : φωνημική κωδικοποίηση, συνειρμική μνήμη, κατανόηση των γραμματικών κανόνων, επαγωγική ικανότητα εκμάθησης της γλώσσας. Ωστόσο αναφέρει ότι παράγοντες όπως η νοημοσύνη και το κίνητρο του ατόμου καθώς και η ποιότητα του μαθήματος δεν μπορεί να μη ληφθούν υπόψη στην επιτυχία της εκμάθησης. Θα μπορούσε ενδεχομένως λοιπόν αυτή η κλίση να είναι απλά το αποτέλεσμα του επιτυχημένου συνδυασμού των ικανοτήτων ενός ατόμου, σύμφωνα με τον Wode (1998, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000).

### *Κίνητρα*

Η αρχική ώθηση που απαιτείται για την εκμάθηση μιας γλώσσας καθώς και η κινητήριος δύναμη για τη συνέχισή της είναι το κίνητρο. Ακόμα και άτομα με αξιόλογες ικανότητες δε θα μπορούσαν να επιτύχουν μακροπρόθεσμους στόχους χωρίς την απαραίτητη υποκίνηση (Dörnyei 1998, στο Baker 2001). Τα κίνητρα λοιπόν που κρύβονται πίσω από την επιθυμία ενός ατόμου να κατακτήσει μια γλώσσα μπορεί να είναι, σύμφωνα με τους Gardner και Lambert (1972, στο Τζώτζου, 2013· Skehan, 1991· Baker 2001) :

- ο ενσωμάτωσης (integrated motivation). Η εκμάθηση της γλώσσας ταυτίζεται με την προσέγγιση μιας γλωσσικής κοινότητας με στόχο την ένταξη του ατόμου σε αυτήν. Επομένως έχει έναν εσωτερικό χαρακτήρα που βασίζεται περισσότερο σε ένα επίπεδο προσωπικών σχέσεων, με αποτέλεσμα να θεωρείται πιο ισχυρό και με μεγαλύτερη διάρκεια.

- ο εργαλειακά (instrumental motivation). Η εκμάθηση της γλώσσας συμβάλει στην προώθηση πρακτικών στόχων, όπως οι προοπτικές καριέρας, οι σπουδές σε ξένη χώρα ή ακόμα και η επικοινωνία με ομιλητές της γλώσσας.

Σύμφωνα με τη θεώρηση των Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, (1993, στπ Τζώτζου 2013) που συνδέεται με συναισθηματικούς παράγοντες, η επιλογή ενασχόλησης ή μη, με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας βασίζεται σε ένα υποκειμενικό σύστημα αξιών, όπου κυριαρχούν α) η αξία απόκτησης, πόσο σημαντικό κρίνεται από το άτομο η κατάκτησή της, β) η εσωτερική αξία, προσωπικό ενδιαφέρον κι ευχαρίστηση που αντλεί, γ) η εξωτερική αξία, χρησιμότητά στο μέλλον και δ) το κόστος, χρόνος κι ενέργεια που δαπανάται.

Μιλώντας τώρα για τα ελληνικά δεδομένα, όσον αφορά τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς που επιδιώκουν τη μόνιμη παραμονή στη χώρα, πρέπει να διαθέτουν «επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας και γνώση στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού σύμφωνα με το άρθρο 107 του Ν. 4521/2014», σύμφωνα με τις ‘Προϋποθέσεις απόκτησης του καθεστώτος επί μακρόν διαμένοντος’ (Άρθρο 89 Ν. 4521/2014) του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής. Έρευνα της Ζολώτα (2010, στο Σκούρτου κ.α. 2016) αναφέρει ότι η γλώσσα για τον μετανάστη και κατ’ επέκταση για τα παιδιά του είναι απαραίτητη τόσο για την κοινωνική όσο και για την επαγγελματική του ένταξη. Συντελεί στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του και τη βελτίωση της εργασιακής του κατάστασης καθιστώντας τον ικανό να διεκδικήσει τα δικαιώματά του και να διεκπεραιώνει τις υποθέσεις του με τη δημόσια διοίκηση. Του παρέχει τη δυνατότητα να ενημερώνεται για τις πολιτικές εξελίξεις στη χώρα, να συνάπτει σχέσεις με ελληνόφωνους. Ιδιαίτερος για τους γονείς, η γνώση της γλώσσας είναι απαραίτητη για να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά με τα σχολικά μαθήματα καθώς και να ενισχύουν τη σύνδεση ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο. Επομένως σε πολλές περιπτώσεις τα κίνητρα λειτουργούν με συνδυαστικό τρόπο, τόσο για λόγους ενσωμάτωσης όσο και για πιο ωφελμιστικούς σκοπούς.

Κλείνοντας, ένα χαρακτηριστικό που αξίζει να αναφερθεί ως κοινός παρονομαστής της γενικής θεώρησης των κινήτρων είναι η μεταβλητότητα και η αστάθεια που μπορεί να παρουσιάσουν με την πάροδο του χρόνου, δημιουργώντας διακυμάνσεις ή αυξομειώσεις ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες (Dörneyi & Otto, 1998 στο Τζώτζου 2013).

## *Απόψεις/στάσεις*

Η έννοια του κινήτρου εκμάθησης μιας γλώσσας, σύμφωνα με τους Gardner και Lambert (1985, στο Kinginger 2004) ορίζεται ως ο συνδυασμός του τρίπτυχου: προσπάθεια, επιθυμία και θετική στάση (attitude) απέναντι στη γλώσσα. Η αντιμετώπιση λοιπόν των ομιλητών προς τη γλώσσα και κατ' επέκταση τον πολιτισμό της χώρας αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης ή μη της εκμάθησης της γλώσσας. Μία αρνητική στάση μπορεί να καταστείλει το ρυθμό κατάκτησης ενώ αντίθετα μια ευνοϊκή θέση να επιταχύνει το ρυθμό ανάπτυξης καθώς και να επηρεάσει το βαθμό επιτυχίας της διγλωσσίας (Baker 2001). Συχνά οι στάσεις μπορεί να σχετίζονται με προκαταλήψεις και στερεότυπα που αφορούν τη γλώσσα, κοινωνικά, πολιτικά, ιδεολογικά, τα οποία αναπτύσσονται παράλληλα με την κοινωνικοποίηση του ατόμου (Τριάρχη-Herrmann 2000, Κακριδή-Φερράρι 2007). Συγκεκριμένα, κατά την εποχή που το άτομο αποκτά συνείδηση της εθνικής του ταυτότητας καθώς και της θέσης του απέναντι στις άλλες εθνικές ομάδες, με άμεσες επιρροές από το οικογενειακό, φιλικό περιβάλλον, το σχολείο, τα ΜΜΕ που συντελούν στη δημιουργία, την αναπαραγωγή ή όχι των στάσεων και των αντιλήψεων απέναντι στη γλώσσα και τους ομιλητές της. Ενδεχόμενες αλλαγές μπορεί να υπάρξουν, αλλά αυτό που παρατηρείται συνήθως είναι η ανθεκτικότητα που παρουσιάζουν στον χρόνο (Κακριδή-Φερράρι 2007). Επιπλέον μέσα από την επαφή των πολιτισμών προκύπτει και η έννοια του κύρους που κατηγοριοποιεί τις γλωσσικές ποικιλίες σε υψηλού και χαμηλού κύρους, ανάλογα με το κατά πόσο κυριαρχούν στην πολιτική, οικονομική, πολιτιστική ζωή του κράτους ή ακόμη και σε παγκόσμιο επίπεδο (Grosjean 1982, στο Σελλά-Μάζη 2008). Ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλει στην καλλιέργεια θετικών ή αρνητικών αντιλήψεων σχετικά με τις γλώσσες. Καταλήγοντας λοιπόν παρατηρείται άμεση συνάφεια των στάσεων με την εκμάθηση μιας γλώσσας, παρόλη την αδυναμία επιστημονικής τεκμηρίωσης και του καθαρά υποκειμενικό χαρακτήρα τους.

### **1.6.2. Κοινωνικοί παράγοντες**

Οι κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν και το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να ενταχθεί το άτομο τόσο γλωσσικά όσο και πολιτισμικά συμβάλλουν με έμμεσο τρόπο στην πορεία εκμάθησης της γλώσσας. Ειδικότερα λοιπόν, σύμφωνα με

το ερευνητικό πρόγραμμα της Χαϊδελβέργης (Τριάρχη-Herrmann 2000) οι παράγοντες επιρροής της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι οι ακόλουθοι:

#### *Επαφή με μητρικούς ομιλητές στο χώρο εργασίας και στον ελεύθερο χρόνο*

Εξαιρετικά ωφέλιμη έχει αποδειχθεί η επαφή με φυσικούς ομιλητές τόσο στον χώρο εργασίας όσο και στον ελεύθερο χρόνο. Αφενός σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον η ποσότητα και η ποιότητα του παραγόμενου λόγου είναι ανώτερη, αφετέρου σε ένα περιβάλλον εκτός εργασίας δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός, υπάρχει πιο καλή διάθεση για συναναστροφή και τα θέματα συζήτησης άπτονται των ενδιαφερόντων των ομιλητών.

#### *Επίπεδο μόρφωσης*

Το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει την εκμάθηση καθώς αποτελεί ένδειξη της ετοιμότητας του ατόμου για μάθηση (Wode 1988, στο Τριάρχη-Herrmann 2000). Επιπλέον, η επαφή με τους συναδέλφους, η δυνατότητα συζήτησης κι επίλυσης προβλημάτων στην εργασία, η πολυπλοκότητα του γλωσσικού μηνύματος κυμαίνονται σε ένα υψηλότερο επίπεδο σε άμεση συνάρτηση με τη μόρφωση του ατόμου.

#### *Κοινωνική απόσταση*

Πρόκειται για το μοντέλο επιπολιτισμοποίησης του John Schumann (1978, στο Baker 2001) οποίο καθοριστικό σημείο αποτελεί η προσαρμογή του ατόμου στο νέο πολιτισμό, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην επαφή των δύο πολιτισμών σε τέτοιο βαθμό που να καθορίζει τα επίπεδα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα, το επίπεδο πολιτιστικής αφομοίωσης του ατόμου από την κυρίαρχη γλωσσική ομάδα, θα καθορίσει τη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Γίνεται αναφορά σε τρία επίπεδα,

- την *αφομοίωση*, όπου τα άτομα απορρίπτουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία και υιοθετούν τις συνήθειες και τις αξίες της άλλης ομάδας με αποτέλεσμα τη βελτίωση της εκμάθησης της γλώσσας,
- την *προσαρμογή*, όπου αφενός τα άτομα προσαρμόζονται στον νέο τρόπο ζωής αλλά ταυτόχρονα συντηρούν και τα δικά τους ήθη κι έθιμα και

- ο τη *διατήρηση*, όπου υπάρχει πλήρη άρνηση του τρόπου ζωής, των αξιών της χώρας υποδοχής και ταυτόχρονη διατήρηση των δικών τους.

Συγκεκριμένα, όσο μικρότερη η κοινωνική απόσταση ανάμεσα στις δύο γλώσσες, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα να βελτιωθεί η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Η κοινωνική απόσταση των γλωσσών ορίζεται μέσα από την έννοια του κύρους/status της κάθε γλώσσας (Baker 2011, στο Σταμούλη και Κάντζου 2014).

Ειδικότερα, διακρίνεται:

- ο το οικονομικό, η οικονομική κατάσταση της κοινότητας
- ο το κοινωνικό, που βρίσκεται σε άμεση σχέση με το οικονομικό και σχετίζεται με την πρόσβαση των ατόμων της ομάδας στην άσκηση πολιτικής εξουσίας και
- ο το συμβολικό επίπεδο της γλώσσας, κατά πόσο η μητρική αποτελεί σημαντικό σύμβολο εθνικής ταυτότητας.

Όσο χαμηλότερο λοιπόν είναι το status της μητρικής γλώσσας σε σύγκριση με την κυρίαρχη, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες εγκατάλειψης της μητρικής και υιοθέτησης της κυρίαρχης.

### **1.6.3. Γλωσσικοί παράγοντες**

#### *Πρώτη γλώσσα*

Σύμφωνα με το προαναφερθέν μοντέλο Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (Common Underlying Proficiency) καθώς την Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στρατηγικές μεταφέρονται, με αποτέλεσμα η μία γλώσσα να τροφοδοτεί την άλλη. Όσο καλύτερα αναπτυγμένη είναι η μητρική, τόσο ισχυρότερες είναι οι δεξιότητες γραμματισμού που αναπτύσσονται και στη δεύτερη γλώσσα (Cummins 2001). Επιπλέον, οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των γλωσσών διευκολύνουν ή δυσκολεύουν αντίστοιχα την εκμάθηση της γλώσσας, σύμφωνα με την υπόθεση της αντιπαραβολικής ανάλυσης (contrastive analysis) του Lado (1957, στο Σταμούλη και Κάντζου 2014).

## *Ποσότητα και ποιότητα των εισερχομένων γλωσσικών δεδομένων*

Το γλωσσικό περιβάλλον αδιαμφισβήτητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της γλωσσικής ανάπτυξης. Ωστόσο, τα δίγλωσσα άτομα εκτίθενται σε περιβάλλοντα όπου διαφοροποιούνται οι γλώσσες χρήσης, κατ' επέκταση τα γλωσσικά δεδομένα που αφορούν κάθε γλώσσα είναι εκ των πραγμάτων πιο περιορισμένα (Unsworth 2013). Συγκεκριμένα, το ποσοστό έκθεσης σε κάθε γλώσσα, έχει διαπιστωθεί να σχετίζεται με την κατάκτηση του λεξιλογίου, της γραμματικής και τομείς της μορφολογίας, κυρίως του ρήματος.

Σε ότι αφορά την ποιότητα του εισερχόμενου μηνύματος, σύμφωνα με την Unsworth (2013, 2016 στο Nicoladis & Montanari, 2016) καθορίζεται από την ποικιλία:

- των πηγών, π.χ. τηλεόραση, διάβασμα, φίλοι κ. α.
- των ομιλητών, ειδικότερα:
  - το πλήθος τους
  - το οικογενειακό (γονείς, αδέρφια), φιλικό, σχολικό περιβάλλον (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές)
  - η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν
  - κατά πόσο είναι ή όχι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας και
- το πλήθος και η μορφή των δραστηριοτήτων γραμματισμού που εμπλέκεται το άτομο.

### **1.7. Ο λόγος των δίγλωσσων ομιλητών – Χαρακτηριστικά**

Μέσω της επαφής των γλωσσών αναδεικνύονται δομές και μορφές του λόγου που δεν θα εμφανίζονταν σε συνθήκες ενός μονόγλωσσου περιβάλλοντος. Οι δίγλωσσοι ομιλητές κατά την επικοινωνία τους παράγουν λόγο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που καταδεικνύουν την γλωσσική/λεξιλογική ικανότητα που διαθέτουν στον χειρισμό δύο διαφορετικών γλωσσών. Πρόκειται λοιπόν για παρεμβολές, δανεισμούς και εναλλαγή κωδίκων. Πιο συγκεκριμένα :

Η έννοια της *παρεμβολής* (interference) ορίζεται από τον Weinreich (1979, στο Σελλά-Μάζη 2007) ως η απόκλιση από τους κανόνες των γραμματικών συστημάτων στην ομιλία του δίγλωσσου ατόμου που οφείλεται στην κατοχή δύο γλωσσών, ενώ

έχει προσωρινό και πρόσκαιρο χαρακτήρα σε αντίθεση με το δάνειο που είναι πιο μόνιμο. Εντοπίζονται σε : φωνολογικό επίπεδο, τα στοιχεία που παρεμβάλλονται ή δεν υπάρχουν στην άλλη γλώσσα ή έχουν διαφορές · σε μορφολογικό και συντακτικό, η διάταξη των λέξεων, η χρήση των ονοματικών και ρηματικών τύπων, σύνδεση λέξεων/φράσεων · σε λεξιλογικό επίπεδο, με έμμεσο συνήθως τρόπο όπως τα μεταφραστικά δάνεια ή την επέκταση της έννοιας μιας λέξης (Σελλά-Μάζη 2007).

Η έννοια του *γλωσσικού δανεισμού* (language borrowing) αναφέρεται στις δάνειες λέξεις από τη μία γλώσσα που περιλαμβάνονται στην άλλη, φαινόμενο που παρατηρείται σε όλες τις γλώσσες (Baker 2001). Ενδεχομένως και η εναλλαγή κωδίκων να αποτελεί και το πρώτο στάδιο του γλωσσικού δανεισμού, με την έννοια ότι η χρήση μιας δάνειας λέξης συνιστά εναλλαγή κωδίκων έως ότου εδραιωθεί η χρήση της από τους φυσικούς ομιλητές (Poplack 1988, στο Hoffer 2002). Σε κάθε περίπτωση δεν μπορούν να τεθούν όρια και διαχωρισμοί στην έννοια της γλώσσας, καθώς τα γλωσσικά δάνεια και η εναλλαγή κωδίκων συνιστούν διαφορετικές μεν οντότητες που συνθέτουν ωστόσο ένα γλωσσικό συνεχές (Myers-Scotton 1992, στο Baker 2001).

Η *εναλλαγή κωδίκων* (code switching), σύμφωνα με τον Baker (2001) αποτελεί ένα γλωσσολογικά πολύτιμο εργαλείο καθώς δε συμβαίνει αυθαίρετα αλλά αντιθέτως υπάρχει στόχος και λογική εξήγηση. Μάλιστα έχει χαρακτηριστεί ως δείγμα ισχυρής γλωσσικής ικανότητας (Forslund 2009) και γλωσσικής στρατηγικής (Tarone 1977, στο Amorim 2017). Πρόκειται λοιπόν για την παράθεση αποσπασμάτων λόγου από δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα στην ίδια πράξη ομιλίας (Gumperz 1989, στο Σελλά-Μάζη χ.χ.). Ποικίλει ανάλογα με τον συνομιλητή, το στόχο και το ευρύτερο πλαίσιο των συνθηκών της επικοινωνίας (Ervin-Tripp 1974, στο Niler 2006). Διακρίνεται δε σε τρία είδη : α. εναλλαγή στην περιφέρεια, σε επίπεδο ερωταποκρίσεων χωρίς συντακτικές απαιτήσεις, β. εναλλαγή σε δια-προτασιακό επίπεδο, όπου η φράση ή πρόταση που παρεμβάλλεται εκφράζεται αποκλειστικά στην άλλη γλώσσα, εκτός ωστόσο των ορίων της φράσης/πρότασης, γ. εναλλαγή σε ενδο-προτασιακό επίπεδο, όπου η φράση παρεμβάλλεται μέσα στην πρόταση, επηρεάζοντας ενδεχομένως και τη συντακτική δομή της.

Πολλοί παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν την έκταση του φαινομένου στην ομιλία των δίγλωσσων ατόμων, όπως η κοινωνική θέση και οι γλωσσικές ικανότητες του ομιλητή, η οικειότητα μεταξύ των προσώπων και η ατμόσφαιρα του ευρύτερου σκηνικού της συζήτησης (Romaine 1995, στο Baker 2001).



Από την σκοπιά λοιπόν της κοινωνιογλωσσολογίας, ο ομιλητής χρησιμοποιεί την εναλλαγή κωδίκων όταν θέλει :

- να δώσει έμφαση σε ένα συγκεκριμένο σημείο της συζήτησης
- να αντικαταστήσει μια λέξη/φράση που δε γνωρίζει στη μία γλώσσα με την αντίστοιχη στην άλλη γλώσσα
- να εκφράσει μία έννοια που πιθανόν να μην έχει αντιστοιχία στην άλλη γλώσσα
- να ενισχύσει ένα αίτημα ή να αποσαφηνίσει ένα σημείο
- να ταυτιστεί και να συνδεθεί συναισθηματικά με την ομάδα της γλώσσας καταγωγής
- να παρέμβει σε μία συζήτηση, διακόποντάς την με την εναλλαγή της γλώσσας
- να μετριάσει την ένταση και να προσδώσει χιούμορ στη συζήτηση
- να σηματοδοτήσει την αλλαγή της στάσης ή της σχέσης με τον συνομιλητή του
- να αποκλείσει άλλα άτομα από τη συζήτηση
- να εστιάσει σε συγκεκριμένη θεματολογία (π.χ. οικονομία).

Ανακεφαλαιώνοντας λοιπόν η εναλλαγή κωδίκων όχι μόνο δε θεωρείται ένδειξη γλωσσικής ανικανότητας ή σύγχυσης, απεναντίας καταδεικνύει την αξιοποίηση της γλωσσικής ικανότητας των δίγλωσσων στη σύνθεση δύο γλωσσικών κωδίκων σε ένα νόημα (Liddicoat 1991).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Το λάθος

### 2.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις του λάθους

Η παρούσα εργασία καταπιάνεται με ζητήματα διγλωσσίας και κατάκτησης του δεύτερου κώδικα. Ουσιαστικά όμως η έννοια γύρω από την οποία δομείται η έρευνα είναι η έννοια του λάθους. Θα αποπειραθούμε λοιπόν να οριοθετήσουμε την έννοια του λάθους, να την εξετάσουμε μέσα από το πρίσμα των επιστημών της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής καθώς και να σταχυολογήσουμε ορισμένες από τις σημαντικότερες απόπειρες ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των ειδών του.

Λάθος νοείται συνήθως ό,τι αποκλίνει από μία αποδεκτή συμπεριφορά ή ό,τι παραβιάζει αρχές, κανόνες, νόρμες, νόμους (Αθανασίου 2001, στο Βάμβουκα 2008). Στα πλαίσια της κατάκτησης της γλώσσας, ορίζεται ως η απόκλιση από την επίσημη γλώσσα-πρότυπο όπως αυτή έχει οριστεί από την εκάστοτε κοινότητα (Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου, 2001). Η έννοια του λάθους, στην παιδαγωγική επιστήμη, διαφοροποιείται από την έννοια του σφάλματος. Σφάλμα νοείται η μη εφαρμογή ενός γνωστού κανόνα, όταν ουσιαστικά το άτομο δε χρησιμοποιεί κατάλληλα τις ικανότητές του ενώ στο λάθος αναζητείται μια καινούρια θεωρία (Ράπτη 2002), καθώς σύμφωνα και με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (χ.χ.) οφείλεται σε μια παραπονημένη αναπαράσταση της ικανότητας-στόχου που αντικατοπτρίζει την ικανότητά του. Άλλωστε και ο όρος της γαλλικής 'erreur' (προερχόμενο από το ρήμα 'errer' = περιπλανιέμαι) υποδηλώνει μια διαδικασία αναζήτησης της γνώσης μέσα από συνεχείς επαναπροσδιορισμούς (Βάμβουκα 2008, Σφυροέρα 2007). Αντίστοιχα διαφοροποιούνται και οι αγγλικοί όροι 'error' (γλωσσικό λάθος) και 'mistake' (γλωσσική παραδρομή). Με τον πρώτο όρο αναφερόμαστε σε μια απόκλιση του λόγου που δεν προέκυψε σκόπιμα, επομένως ακόμα και να υποδειχθεί το σημείο ο ομιλητής αδυνατεί να το διορθώσει καθώς υπάρχει γνωστικό κενό (Παπαδοπούλου και Τζιμώκας 2015). Πρόκειται ουσιαστικά για λάθη ικανότητας που εμφανίζονται συστηματικά (Corder 1967). Ενώ με τον όρο 'mistake' αναφερόμαστε σε μια γλωσσική απόκλιση που μπορεί να διορθωθεί καθώς προϋπάρχει η απαιτούμενη γνώση για να αποφευχθεί (Παπαδοπούλου και Τζιμώκας 2015). Σύμφωνα με τον Corder (1967) πρόκειται για λάθη επίδοσης με μη συστηματικό χαρακτήρα και χωρίς να έχουν ιδιαίτερη αξία στη διαδικασία της μάθησης. Τα λάθη απεναντίας έχουν αξία καθώς παρέχουν πολύτιμα στοιχεία για τον

τρόπο που χρησιμοποιεί ο ομιλητής το γλωσσικό κώδικα τη δεδομένη χρονική στιγμή, χρήσιμα για τόσο για τον εκπαιδευτικό και τον ερευνητή αλλά κυρίως για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο καθώς αποτελεί στρατηγική που υιοθετείται από φυσικούς και μη ομιλητές κατά της εκμάθησης της γλώσσας (Corder 1967· Selinker 1969, στο Touchie 1986).

### 2.1.1. Φιλοσοφική θεώρηση

Ας κάνουμε σε αυτό το σημείο μια σύντομη ανασκόπηση στον χώρο της φιλοσοφίας εντοπίζοντας τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει το λάθος και το πώς αυτό συνδέεται με την Παιδαγωγική.

Σύμφωνα με την Αριστοτελική αντίληψη (Ράπτη 2002) η αλήθεια και το ψέμα (λάθος) μπορούν να αποδοθούν μόνο στο λόγο, δεν υπάρχουν στα πράγματα παρά μόνο σε όλα αυτά που κατανοούμε, γνωρίζουμε, σκεφτόμαστε και λέμε για αυτά. Αποτελούν μόνες και μοναδικές αξίες που εναλλάσσονται χωρίς καμία άλλη ενδιαμέση λογική αξία. Για πράγματα με σταθερά χαρακτηριστικά, μπορούμε να κάνουμε προτάσεις που θα παραμένουν αιώνια αληθινές ή λανθασμένες. Επομένως το λάθος δεν θα έπρεπε να υπάρχει για πράγματα που μπορούμε άμεσα να αντιληφθούμε. Ωστόσο, εξελίσσοντας τη θεωρία, ο Pascal και ο Descartes τόνισαν την απαραίτητη σχετικοποίηση της αξίας των πληροφοριών που συλλέγουμε μέσω των αισθήσεών μας καθώς αυτές δεν μπορεί να είναι αλάνθαστες και η αξιοπιστία τους να πλήττεται. Ο συμμετρικός ορισμός του Αριστοτέλη σχετικοποιήθηκε στον χώρο της Παιδαγωγικής, καθώς δε γίνεται να ερμηνευθούν όλες οι ενδεχόμενες απαντήσεις μέσα από τις δύο όψεις του ‘αληθινού’ και του ‘λάθους’ χωρίς να συνυπολογίζονται περισσότερες εκτιμήσεις και ερμηνείες.

Μέσα από τη ‘μαιευτική μέθοδο’ του Σωκράτη αναδεικνύεται η θέση του λάθους στη διαδικασία της μάθησης. Για τον Σωκράτη η γνώση ενυπάρχει στο άτομο που μαθαίνει και αποκαλύπτεται μέσω κατάλληλων ερωτήσεων που το οδηγούν σε νέους συλλογισμούς και τη συνειδητοποίηση της άγνοιας ή του λάθους του. Μέσα λοιπόν από την σκόπιμη ανάδειξη του λάθους, προκαλείται σύγκριση των αντιφατικών απόψεων με στόχο να οδηγηθεί το άτομο στην κατανόηση και την εξάλειψη του σφάλματος. Ουσιαστική σημασία δίνεται στην πορεία της σκέψης λοιπόν παρά στο τελικό αποτέλεσμα. Άλλωστε για τον Σωκράτη το πιο επικίνδυνο λάθος είναι η

άγνοιά του άρα και κατ' επέκταση η έλλειψη προσπάθειας για τη διόρθωσή του. Αντίστοιχα στη θεωρία του Piaget η έννοια της σύγκρουσης καλείται 'ανισορροπία'.

Στη νεότερη φιλοσοφία οδηγούμαστε από το δίπολο 'αλήθεια-λάθος' στο 'επιβεβαίωση-αναίρεση' μέσω της «αρχής της επαλήθευσης». Σύμφωνα λοιπόν με τους Κασσωτάκη και Βάμβουκα (2007) γίνεται μια στροφή προς την επιστημονικότητα με σκοπό τη σφαλερότητα της γνώσης και τη διαψευσιμότητα της αλήθειας. Σύμφωνα με τον Popper, ο άνθρωπος βρίσκεται σε μία συνεχή διαδικασία επίλυσης προβλημάτων καθώς η γνώση ξεκινά από τα προβλήματα κι όχι από την αντίληψη ή τις παρατηρήσεις. Επομένως πρώτα διατυπώνονται οι υποθέσεις κι έπειτα γίνεται ο πειραματικός έλεγχος για τη διόρθωση, επιβεβαίωση, τροποποίηση και ενδεχόμενη επαναδιατύπωση ή γέννηση καινούριου προβλήματος. Επομένως το λάθος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαδικασία προσέγγισης της γνώσης.

Αναφορά στην έννοια του λάθους γίνεται και από τον Peirce, μαθηματικό και φιλόσοφο (Ράπτη 2002) σύμφωνα με τον οποίο μόνο με την εμφάνιση του λάθους εμφανίζεται μία ερώτηση που πυροδοτεί την έρευνα. Ενώ σύμφωνα με τον Russel η θεωρία της αλήθειας θα πρέπει να διατυπώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να παραδέχεται το αντίθετό της.

Η φιλοσοφική αποδοχή του λάθους λοιπόν οδήγησε και άλλους επιστημονικούς κλάδους στην απενοχοποίησή του και τη αλλαγή βλέψης και αξιοποίησής του.

### *2.1.2. Παιδαγωγική θεώρηση*

Η θέση που έχει το λάθος στην Παιδαγωγική εξελίχθηκε και διαμορφώθηκε μέσα από τις ιδεολογικές κατευθύνσεις που επηρέαζαν κατά καιρούς την επιστήμη. Σύμφωνα λοιπόν με τη Ράπτη (2002) γίνεται λόγος για την Ιδεαλιστική, τη Μαρξιστική Παιδαγωγική και την Παιδαγωγική της Κριτικής Θεωρίας και του Κριτικού Ορθολογισμού.

Στην Ιδεαλιστική -παραδοσιακή- Παιδαγωγική ο δάσκαλος θεωρείται ο μοναδικός κάτοχος της αλήθειας που μεταφέρει τη γνώση. Το λάθος αντιμετωπίζεται ως συνώνυμο της αποτυχίας με τον διάλογο και την κριτική να μην έχουν θέση στην διαδικασία αξιολόγησης.

Στη Μαρξιστική Παιδαγωγική η αλήθεια αντιμετωπίζεται ως μια ανοιχτή διαδικασία αναζήτησης κι όχι ως έτοιμο προϊόν της γνώσης, επομένως γίνεται

αναφορά στο λάθος ως το ένα σκέλος της διαλεκτικής σχέσης ‘θέση-αντίθεση-σύνθεση’.

Στη Παιδαγωγική του Κριτικού Ορθολογισμού η μάθηση αντιμετωπίζεται πλέον ως μια τεχνική διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να εξασφαλίσει συνθήκες μάθησης και παρακινεί τον μαθητή για δράση χωρίς απλά να μεταβιβάζει γνώσεις. Ο δε μαθητής βρίσκεται σε μια αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, αξιοποιεί τις ικανότητές του για την απόκτηση γνώσης και τα λάθη του θεωρούνται απαραίτητο στοιχείο στα πλαίσια της εμπειρικής έρευνας.

Τέλος, στην Παιδαγωγική της Κριτικής Θεωρίας το λάθος αντιμετωπίζεται ως αφορμή για περεταίρω αναζητήσεις και αντιπαραθέσεις, παράγοντας που συντελεί στην διαδικασία χειραφέτησης και αυτονομίας του ατόμου.

Η παλιά Παιδαγωγική, που επικράτησε μέχρι την εμφάνιση του Rousseau τον 18<sup>ο</sup> αιώνα περίπου, ήταν δασκαλοκεντρική, η διδασκαλία του οποίου στόχευε στην απομνημόνευση, τα λάθη υποδήλωναν την αποτυχία του μαθητή ισοπεδώνοντας έτσι και την έννοια των ατομικών διαφορών.

Η Σύγχρονη Παιδαγωγική πλέον αντιμετωπίζει το λάθος ως έναυσμα για πρόοδο, αναζητήσεις, αμφιβολίες και νέους σχεδιασμούς. Έχει πολλά να προσφέρει στη διαδικασία της μάθησης καθώς αποτελεί δείκτη των νοητικών στρατηγικών και των γνωστικών σχημάτων καθώς και αναστρέψιμων και διορθώσεων αδυναμιών (Κασσωτάκης και Βάμβουκα· Ασκιανάκη, Γιαννοπούλου και Βιολέτης, στο ΚΕΕ 2007). Πρόκειται για μια υγιή διαδικασία που θέτει τη βάση για να επαναπροσδιορίσουμε βήμα-βήμα την πορεία προς τη γνώση.

### *2.1.3. Ψυχολογική θεώρηση*

Στις θεωρίες της μάθησης που επικράτησαν στο χώρο της Ψυχολογίας εντάσσεται και η προσέγγιση της έννοιας του λάθους.

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική αντίληψη του Skinner η συμπεριφορά που συνδέεται με επιτυχία ενισχύεται και αντίστοιχα η αποτυχία αποθαρρύνεται μέσω της αρνητικής ενίσχυσης. Η εξάσκηση, η επανάληψη και η ενίσχυση λοιπόν στοχεύουν στην επίτευξη της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς-απάντησης και κατ’ επέκταση στην αποφυγή της μάθησης λανθασμένων συμπεριφορών (Κασσωτάκης και Βάμβουκα 2007). Το λάθος αποτελεί μια ανεπιθύμητη και ανεπιτυχής κατάσταση καθώς

υποδεικνύει την απόσταση ανάμεσα στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς και σ' αυτό που επιτεύχθηκε (Ράπτη 2002).

Συνεχίζοντας, στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (Ράπτη 2002) η μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, της διανόησης και των εσωτερικών αναπαραστάσεων συμπεριφοράς που διαμορφώνονται μέσα από την παρατήρηση. Το άτομο παραμένει ενεργό κι όχι παθητικός δέκτης σε όλη την παραπάνω διαδικασία καθώς έχει τη δυνατότητα να οργανώνει τη συμπεριφορά του μέσα από τις επιλογές του και να επιτυγχάνει στόχους. Εδώ τα λάθη λειτουργούν ρυθμιστικά, πληροφορούν και διαρρυθμίζουν τις μελλοντικές συμπεριφορές, ωθώντας έτσι το άτομο να προβεί ή όχι σε ένα είδος πράξης. Η βαρύτητα που αποδίδεται στα λάθη ποικίλλει ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης, τον χρόνο, την πείρα και τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου. Κατ' επέκταση τα πολλά λάθη απογοητεύουν ενώ τα συμωματικά βοηθούν το άτομο να δυναμώσει και να τα ξεπεράσει.

Ολοκληρώνοντας με τη γνωστική θεωρία του Piaget (Ράπτη 2002) όπου το λάθος παρουσιάζεται ως μια ανισορροπία και σύγκρουση μέσα από την οποία διαμορφώνονται οι γνώσεις. Τα στάδια της γνώσης εναλλάσσονται από τη μια κατάσταση ισορροπίας στην άλλη, μέσα από φάσεις αστάθειας κατά τις οποίες οι προηγούμενες γνώσεις αμφισβητούνται. Ουσιαστικά μέσα από τις ανισορροπίες το άτομο ξεπερνά αυτό που ήδη γνωρίζει και αναζητά νέες λύσεις για το πρόβλημα, μέσω της έρευνας, της παρατήρησης, της διατύπωσης υποθέσεων και τον έλεγχό τους.

## **2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας: η θέση του λάθους**

Οι θεωρίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας εμφανίζονται συστηματικά ήδη από τη δεκαετία του 1960. Πρόκειται λοιπόν να αναφερθούμε στις πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες, με κύριο άξονα τη θέση που έχει το λάθος μέσα σ' αυτές.

### *Αντιπαραβολική Ανάλυση*

Η πρώτη απόπειρα ερμηνείας της διαδικασίας κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας εκφράζεται μέσα από τη θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, με σαφείς επιρροές της θεωρίας του συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με τον Μήτση (1998, σσ.45-46) πρωταρχικός στόχος της ήταν να επισημάνει τις δυσκολίες που κατ' επέκταση προκαλούν τα λάθη. Διατείνεται λοιπόν ότι οι παρεμβολές της μητρικής γλώσσας δυσχεραίνουν την κατάκτηση του δεύτερου κώδικα, καθώς μεταφέρονται αυτόματα οι συνήθειες της Γ1 στον τρόπο εκμάθησης της Γ2. Κατ' επέκταση όπου οι δυο κώδικες διαφοροποιούνται, εμφανίζονται τα γλωσσικά λάθη. Μέσω λοιπόν της συγκριτικής ανάλυσης των δύο γλωσσών αποκαλύπτονται οι διαφορές κι έτσι θεωρείται ότι δίνεται η δυνατότητα πρόβλεψης των πιθανών δυσκολιών που θα αντιμετωπίσει ο μαθητής. Ωστόσο αυτή η αποκλειστικά εμπειριοκρατική αντιμετώπιση του πολυσύνθετου φαινομένου της γλώσσας που δεν συνυπολογίζει τις νοητικές διεργασίες του ομιλητή καθώς κι άλλων παραγόντων -προσωπικότητα, ενδιαφέροντα, στρατηγικές- αποδεικνύεται τελικά αδύναμη στην πρόβλεψη κι ερμηνεία των λαθών, παρά μόνο στον τομέα της φωνολογίας (Μήτσης, 1998, σ.48 · Khansir, 2012).

### *Ανάλυση Λαθών*

Κατά τη δεκαετία του '70 προκύπτει η θεώρηση της ανάλυσης λαθών (ΑΛ) όπου τα λάθη δε νοούνται μόνο ως παρεμβολές της μητρικής γλώσσας αλλά ως μέρος μιας διαδικασίας ανάπτυξης της γλώσσας (Khansir 2012 · Παπαδοπούλου και Τζιμώκας 2015). Η θεωρία εστιάζει στη σύγκριση ανάμεσα στα λάθη που προκύπτουν στον παραγόμενο λόγο της γλώσσας-στόχου και στην επιδιωκόμενη μορφή του. Ενδεικτικά λάθη, όπως αναφέρονται από τον Richards (1971, στο Khansir 2012), είναι η υπεργενίκευση, άγνοια των εξαιρέσεων των κανόνων, μη εφαρμογή των κανόνων, ανεπαρκή εκμάθηση των κανόνων που απορρέει από την ελλιπή κατανόηση των περιορισμών της γλώσσας σε διάφορα επίπεδα. Εφαρμογές της ανάλυσης λαθών εντοπίζονται στη λήψη επανορθωτικών μέτρων, στον καλύτερο σχεδιασμό των γλωσσικών εγχειριδίων καθώς και στο είδος των στρατηγικών που επιστρατεύονται κατά την εκμάθηση από τους χρήστες τόσο της 1<sup>ης</sup> όσο και της 2<sup>ης</sup> γλώσσας. Βασικότερος περιορισμός της θεωρίας της ΑΛ, όπως υποδεικνύεται από τον

Schachter (1974, στο Khansir 2012) είναι ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η τάση του χρήστη να αποφεύγει τη χρήση δύσκολων δομών και να προτιμά δομές που γνωρίζει ότι χρησιμοποιεί σωστά. Σύμφωνα με τον Ellis (2008, στο Khansir 2012) εμφανίζει ελλείψεις στις μεθοδολογικές διαδικασίες, προβλήματα στο θεωρητικό υπόβαθρο και περιορισμούς στο πεδίο εφαρμογής. Αδυναμίες εντοπίζονται επίσης, σύμφωνα με τους Schachter και Murcia (1977, στο Khansir 2012) στις κατηγορίες των λαθών,

### *Η έννοια της διαγλώσσας (Interlanguage)*

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 εμφανίζεται η *θεωρία της διαγλώσσας*, η έννοια της ενδιάμεσης γλώσσας με την απόδοση του όρου «interlanguage» από τον Selinker (1969, στο Τριάρχη-Herrmann 2000). Η γλωσσική κατάκτηση της Γ2 αντιμετωπίζεται ως εξελικτική πορεία που διέρχεται από διάφορα μεταβατικά στάδια. Πρόκειται για μία διαρκή και συστηματική διαδικασία επεξεργασίας των νέων γλωσσικών δεδομένων (Schumann 1974). Αποτελεί ένα ξεχωριστό γλωσσικό σύστημα που σταδιακά προσεγγίζει την ξένη γλώσσα δημιουργώντας, σύμφωνα με τον Wode (1993, στο Τριάρχη-Herrmann 2000) μια *ενδιάμεση γλωσσική συνέχεια* ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Σε αυτή τη μεταβατική φάση στον παραγόμενο λόγο εμφανίζονται χαρακτηριστικά τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας (Corder 1981, στο Μπέλλα 2011), εξαρτώνται κατ' επέκταση από τις εκάστοτε Γ1 και Γ2 του μαθητή.

Σύμφωνα με τον Selinker (1972, στο Μπέλλα 2011) κύρια χαρακτηριστικά της διαγλώσσας είναι ότι:

- είναι διαπερατή, καθώς οι κανόνες που διέπουν κάθε στάδιο δεν έχουν σταθερότητα κι εξελίσσονται με τον χρόνο
- είναι δυναμική, με την έννοια της διαρκούς αλλαγής, μέσω συνεχών αναθεωρήσεων κι ενσωματώσεων
- είναι συστηματική, όπως κάθε γλωσσικό σύστημα, βασίζεται σε κανόνες και παρουσιάζει μια δική της εσωτερική δομή. Το γλωσσικό εξαγόμενο βασίζεται σε μια ανεξάρτητη "προσωπική γραμματική" σύμφωνα με την οποία ερμηνεύεται από τον ομιλητή η γλωσσική παραγωγή στο αντίστοιχο στάδιο. Τα παραγόμενα λάθη λοιπόν δεν αντιμετωπίζονται ως τυχαία και συμπτωματικά αλλά ως ένας τρόπος αντίληψης κι εφαρμογής του γλωσσικού συστήματος της Γ2.



Ωστόσο η διαδικασία του διαγλωσσικού συνεχούς που αποδίδεται στην έννοια της διαγλώσσας δε συνεπάγεται την κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας του φυσικού ομιλητή (Selinker 1972, στο Μπέλλα 2011). Εκεί ακριβώς αναφέρεται ο όρος της *απολίθωσης* όπου ο μαθητής παύει να δέχεται νέες μεταβολές κι αγγίζει πλέον το επίπεδο που εξυπηρετεί επαρκώς τις επικοινωνιακές του ανάγκες (Τζιμώκας 2008, Βερβίτης & Καπουρκασιδίου 2012).

#### *Δημιουργική Κατασκευή (Creative Construction)*

Η θεωρία της *Δημιουργικής Κατασκευής* που αναπτύχθηκε από τις Dulay, H. και Burt, M. (1974, στο Μπέλλα 2011) στηρίχτηκε στις προηγούμενες θεωρίες με βασική διαφοροποίηση το βαθμό επιρροής της Γ1. Υποστηρίζεται ότι η παρεμβολή της δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της Γ2, καθώς η μεταβατική αυτή μορφή της γλώσσας δεν αποτελεί μετάβαση από τη δομή της Γ1 στη δομή της Γ2 αλλά είναι αποτέλεσμα του γλωσσικού εισαγόμενου αποκλειστικά της Γ2. Τα λάθη των μαθητών στην Γ2 σε αυτή τη φάση συναντώνται με την ίδια μορφή και σε μαθητές που κατακτούν την ίδια γλώσσα ως Γ1. Συνεπώς οι δύο γλώσσες εξισώνονται εφόσον η κατάκτηση και των δύο διέρχεται από τις ίδιες γνωστικές διεργασίες, καθώς φαίνεται ότι ακολουθείται συγκεκριμένη σειρά κατάκτησης της γραμματικής ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας.

Συνοψίζοντας λοιπόν επισημαίνουμε την αδιαμφισβήτητη συμβολή του λάθους στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου που χρησιμοποιεί και μαθαίνει το άτομο τη γλώσσα καθώς των διαδικασιών και στρατηγικών που αξιοποιεί πληροφορίες πολύτιμες τόσο για εκπαιδευτικούς και ερευνητές όσο και για τον ίδιο τον μαθητή (Corder 1967).

### 2.3. Ανάλυση και κατηγοριοποίηση των λαθών

Η έννοια της κατηγοριοποίησης των γλωσσικών λαθών ακολουθεί την πορεία των θεωρητικών προσεγγίσεων για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας καθώς συνδέεται με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει η κάθε προσέγγιση. Σε συνέχεια λοιπόν των θεωριών γλωσσικής κατάκτησης, θα γίνει παρουσίαση των διαφόρων ειδών κατηγοριοποίησης που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί από την επιστημονική κοινότητα.

Από τη σκοπιά της διδακτικής διακρίνονται τρεις κατηγορίες λαθών, σύμφωνα με τον Μήτση (1998) :

- τα ολισθήματα (slips/mistakes) ως συνέπεια απροσεξίας,
- τα σφάλματα (errors) ως αποτέλεσμα της παρερμηνείας κανόνων, γνώσεων που δεν έχουν αφομοιωθεί ή έλλειψη εξοικείωσης με τη χρήση συγκεκριμένων δομών,
- τα λάθη που αποτελούν απόπειρες του μαθητή (attempts) να εκφράσει κάτι οι γνώσεις του δεν επαρκούν.

Σύμφωνα με τον Corder (1967, 1973) τα λάθη αποτελούν απόδειξη ύπαρξης ενός ενδιάμεσου/μεταβατικού συστήματος. Διακρίνονται λοιπόν σε *συστηματικά (error)*, που υποδεικνύουν την υποβόσκουσα γνώση της γλώσσας μέχρι τη δεδομένη στιγμή και *μη συστηματικά (mistake)*, που αποτελούν τυχαίες διατυπώσεις/εκφορές. Επομένως συστηματικά λάθη νοούνται τα λάθη ικανότητας (error of competence) ενώ μη συστηματικά τα λάθη επίδοσης (error of performance).

Το 1973 παρουσιάζει μία ολοκληρωμένη ερμηνεία των λαθών, σύμφωνα με την οποία το προαναφερόμενο μεταβατικό σύστημα αποτελείται από τέσσερα διαδοχικά στάδια :

*1<sup>ο</sup> στάδιο – προσυστηματικό στάδιο.* Ο μαθητής επιχειρεί να παράγει λόγο διαισθητικά, χωρίς να κατέχει τον τρόπο λειτουργίας των στοιχείων της γλώσσας. Παρατηρούνται πολλά λάθη μη συστηματικού χαρακτήρα, κυρίως παρεμβολών.

*2<sup>ο</sup> στάδιο – πρώιμο συστηματικό.* Γίνεται μία πρώτη συστηματοποίηση της γλωσσικής παραγωγής με τη διαμόρφωση κάποιων βασικών κανόνων. Τα παραγόμενα λάθη δεν μπορούν να διορθωθούν από τους ομιλητές σε αυτό το στάδιο.

*3<sup>ο</sup> στάδιο – μεταβατικό συστηματικό στάδιο.* Η γλωσσική παραγωγή παρουσιάζει ταχεία εξέλιξη και θεωρείται ως αποδεκτή μορφή λόγου. Σημαντική διαφοροποίηση

είναι ότι τα λάθη που επισημαίνονται μπορούν πλέον να διορθωθούν από τον ομιλητή.

4<sup>ο</sup> στάδιο – σταθεροποιημένο συστηματικό στάδιο. Ο ομιλητής πλέον διαθέτει άνεση στην επικοινωνία καθώς έχει εσωτερικεύσει το σύστημα της Γ2. Αποκτά την ικανότητα της αυτοδιόρθωσης προτού υπάρξει αντίδραση του συνομιλητή του.

Οι Burt και Kiparsky (1974, στο Touchie 1986) κάνουν τον διαχωρισμό των λαθών σε *τοπικά* όπου δεν εμποδίζεται η επικοινωνία και η κατανόηση του νοήματος και *καθολικά* όπου διαταράσσεται η επικοινωνία και το νόημα του λόγου.

Είναι απαραίτητο να επισημανθεί εδώ ο ρόλος που δίνεται στην παρεμβολή της μητρικής γλώσσας ως κριτήριο κατηγοριοποίησης των λαθών. Επομένως γίνεται αναφορά σε λάθη *διαγλωσσικά* (*interlingual*), με την μητρική γλώσσα να ασκεί αρνητική επιρροή στην κατάκτηση της Γ2 (Fries 1945, Lado 1957, στο Touchie 1986) και *ενδογλωσσικά* (*intralingual*), αναφερόμενα στην αναπτυξιακή δυσκολία κατάκτησης της Γ2. Συγκεκριμένα αναφέρονται τα ακόλουθα: απλοποίηση, υπεργενίκευση, υπερδιόρθωση, ελλιπής εκπαιδευτική καθοδήγηση, απολίθωση, αποφυγή χρήσης δύσκολων δομών, ελλιπής εκμάθηση, λανθασμένες υποθέσεις.

Ο James (1998, στο Ιορδανίδου και Αμπάτη 2007) προβαίνει στην ακόλουθη κατηγοριοποίηση:

- Διαγλωσσικά/ Λάθη παρεμβολής (*interlingual*). Όπως ήδη αναφέρθηκε, πρόκειται για λάθη που φείλονται στην παρεμβολή της μητρικής γλώσσας.
- Ενδογλωσσικά (*intralingual*). Πρόκειται για στρατηγικές που αξιοποιεί ο μαθητής κατά την εκμάθηση της γλώσσας, περιλαμβάνονται λάθη ανάλυσης και λάθη κατ' αναλογία, ελλιπής εφαρμογή του κανόνα, υπεραπλούστευση, υπερδιόρθωση, υπεργενίκευση, υπερβολική επεξεργασία.
- Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής (*communication strategy*) όπου κατά την προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν παράγουν μορφές που έχουν διαφορετική σημασία.
- Συνεπαγωγικά λάθη (*induced*), πρόκειται για ανακριβείς διδακτικές εξηγήσεις ή υπεργενίκευση των κανόνων.

Ο Μήτσης (1998,1999) επισημαίνει δύο βασικές κατηγορίες : τα λάθη περιεχομένου και τα λάθη μορφής. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται λάθη που ο παραγόμενος λόγος υστερεί σημασιολογικά επηρεάζοντας την επικοινωνία, ενώ γραμματικά υποστηρίζεται. Ενώ στη δεύτερη εντοπίζονται περιπτώσεις που παραβιάζονται ξεκάθαρα γραμματικο-συντακτικοί κανόνες.

Η κατηγοριοποίηση των Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001) αναφέρεται σε λάθη που αφορούν :

- Το γλωσσικό σύστημα, όπου ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης, κατατάσσονται σε φωνητικά/φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά και λεξιλογικά.
- Τη χρήση της γλώσσα, αφορά κυρίως τον προφορικό λόγο, καθώς εμπλέκονται κοινωνικοί παράγοντες στην αλληλεπίδραση των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται ανάμειξη διαφορετικών υφολογικών επιπέδων, η παραβίαση κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς σε ειδικές κοινωνικές περιστάσεις.
- Τη γραπτή μορφή της γλώσσας, πρόκειται κατά κύριο λόγο για ορθογραφικά λάθη.

Αξιοποιώντας κείμενα γραπτού λόγου αλλοδαπών και παλλινοστούτων μαθητών, οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση & Μητσιάκη (2008) κατηγοριοποιούν τα λάθη σύμφωνα με τη Φωνολογία, τη Μορφολογία, τη Μορφοσύνταξη, τη Σύνταξη, τη Σημασιολογία/ Λεξιλόγιο και τους Δείκτες οργάνωσης του λόγου.

Μια άλλη θεώρηση των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2009) όπου συνυπολογίζεται προφορικός και γραπτός λόγος, κατηγοριοποιεί τα λάθη σε φωνητικά, λάθη στην προφορά που δε δυσκολεύουν την κατανόηση, φωνολογικά, λάθη προφοράς που παρεμποδίζουν την κατανόηση, μορφολογικά στο γραπτό λόγο, ειδικότερα τα ορθογραφικά λάθη που αφορούν την κλίση (γραμματικά) και την παραγωγή (μορφολογικά).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Γλώσσα και προφορικός λόγος

### 3.1. Έννοια, ορισμός και χαρακτηριστικά της γλώσσας

Συζητώντας για τη γλώσσα αναπόφευκτα οδηγούμαστε στην προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας όπως αυτή εξετάζεται στην παρούσα εργασία. Αρχικά λοιπόν η γλώσσα αποτελεί έναν τρόπο επικοινωνία, πιο συγκεκριμένα ένα φυσικό τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο, έχοντας ως βάση τον έναρθο λόγο (Φιλιππάκη-Warburton 1992). Ο Chomsky (1957) θεωρεί τη γλώσσα ως ένα σύνολο -πεπερασμένο ή άπειρο- προτάσεων κάθε μία από τις οποίες έχει πεπερασμένο μήκος και κατασκευάζεται από ένα πεπερασμένο αριθμό μονάδων, επιβεβαιώντας την απειρότητα των προτάσεων από το γεγονός ότι χρησιμοποιούμε και κατανοούμε συνεχώς νέες προτάσεις τις οποίες δεν έχουμε συναντήσει πριν. Ακόμα πιο ενδεικτικό της απειρότητας των προτάσεων είναι το γεγονός ότι, όσο μεγάλη και αν είναι η πρόταση, μπορούμε να την επεκτείνουμε προσθέτοντας διάφορα στοιχεία σε κατάλληλα σημεία. Ο Robins (1979 στο Τσολακίδης 2011) μιλά για ένα σύστημα συμβόλων, απείρως προσαρμόσιμο στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και συνθήκες των ομιλητών. Ενώ οι Bloch & Trager (1942 στο Τσολακίδης 2011) αναφέρονται κι εκείνοι σε ένα σύστημα αυθαίρετων φωνητικών συμβόλων εστιάζοντας ωστόσο στην κοινωνική λειτουργία της γλώσσας ως μέσο συνεργασίας των μελών μιας κοινωνικής ομάδας.

Έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας συναντάμε στους ορισμούς των Sapir (1921) και Hall (1968) με τον πρώτο να κάνει λόγο για μια αποκλειστικά ανθρώπινη μέθοδο που στοχεύει στη μετάδοση ιδεών, συγκινήσεων και τον δεύτερο για έναν θεσμό χάρη στον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν κι αλληλεπιδρούν μέσω προφορικο-ακουστικών συμβόλων (Sapir 1921 · Hall 1968, στο Τσολακίδης 2011).

Απαραίτητο είναι βέβαια να αναφερθούμε και στη διάκριση των εννοιών της γλώσσας στην οποία προβαίνει ο θεμελιωτής τη σύγχρονης γλωσσολογίας Ferdinand de Saussure (1916) προκειμένου να αποφευχθεί η ασάφεια των όρων με τους οποίους αναφερόμαστε στη γλώσσα (Φιλιππάκη-Warburton 1992). Πιο συγκεκριμένα η διάκριση γίνεται ανάμεσα στην ομιλία, τη γλώσσα και τον λόγο. Η ομιλία αναφέρεται στη γλώσσα αφενός μεν ως παγκόσμιο φαινόμενο αφετέρου δε ως ιδιαίτερο είδος επικοινωνίας με μεγάλη ποικιλία μορφών. Με τον όρο γλώσσα γίνεται αναφορά στο αφηρημένο σύστημα που κατέχουν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας στο σύνολό

τους με βάση το οποίο παράγουν εκφωνήματα αξιοποιώντας τα ίδια «υλικά», παρά τις ατομικές διαφοποιήσεις (Saussure 1916 στο Βελούδης 2008). Ο *λόγος* αφορά στην πραγμάτωση - καθαρή, ατομική, στιγμιαία, παροδική υπόθεση - της γλώσσας, στη χρήση της από τον κάθε ομιλητή. Παρατηρείται ουσιαστικά μία κλιμακωτή εξειδίκευση των παραπάνω όρων καθώς περνάμε από την *ομιλία*, ένα πανανθρώπινο φαινόμενο, στη *γλώσσα*, προϊόν μιας γλωσσικής κοινότητας που τροποποιείται μόνο με κοινή συναίνεση όλων των ομιλητών και καταλήγουμε στον *λόγο*, τις εκδηλώσεις της γλώσσας στην καθημερινή επικοινωνία, μια καθαρά ατομική υπόθεση του ομιλητή (Saussure 1916 στο Βελούδης 2008).

### 3.2. Προφορικός λόγος: η σπουδαιότητά του

Ο *λόγος* κατα συνέπεια μπορεί να είναι προφορικός και γραπτός. Είναι απαραίτητο λοιπόν, λόγω του προσανατολισμού της παρούσας μελέτης, να επιστήσουμε την προσοχή μας στον προφορικό λόγο.

Σύμφωνα λοιπόν με την παραδοσιακή γραμματική, όπως είχε ξεκινήσει από τους Αλεξανδρινούς, αντικείμενο της γλωσσικής μελέτης πρέπει να αποτελεί ο γραπτός λόγος όπως μάλιστα παρουσιαζόταν μέσα από τα λογοτεχνικά έργα των αρχαίων κλασικών συγγραφέων (Φιλιππάκη-Warburton 1992). Επομένως η γραπτή γλώσσα χαρακτηρίστηκε ως η ορθότερη μορφή λόγου ενώ η προφορική υποβιβάστηκε σε μια κατώτερης μορφής έκφραση η οποία κατ' επέκταση θεωρήθηκε και ανάξια μελέτης.

Ωστόσο έπειτα από τη διακήρυξη του Saussure για την προτεραιότητα του προφορικού λόγου και κατ' επέκταση τον προσανατολισμό της έρευνας προς αυτόν, η σύγχρονη γλωσσολογία έχει αρχίσει να αναθεωρεί τις παλαιότερες αντιλήψεις (Φιλιππάκη-Warburton 1992). Σύμφωνα με τον Lyons (1992, στο Πολίτης 2001) η προτεραιότητά του θεμελιώνεται :

α) *ιστορικά* : ο προφορικός λόγος ήταν απαραίτητος για την έκφραση και κάλυψη βασικών αναγκών του ανθρώπου, αποτελώντας μοναδικό διάλογο επικοινωνίας, πολύ πριν την ανακάλυψη της γραφής. Άλλωστε δεν απαντάται γλώσσα που πρώτα γράφτηκε κι έπειτα μιλήθηκε (Βελούδης 2008).

β) *βιολογικά* : οι άνθρωποι κατακτούν πρώτα την προφορική μορφή μιας γλώσσας μέσω της έκθεσης στο περιβάλλον που ομιλείται, με φυσικό τρόπο κι όχι μέσω της συστηματικής διδασκαλίας που απαιτεί η γραφή.

γ) *λειτουργικά* : στη σύγχρονη καθημερινότητα παρατηρείται αύξηση της χρήσης του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου καθώς οι ανάγκες του τελευταίου είναι κυρίως θεσμικού χαρακτήρα.

δ) *δομικά* : τα συστήματα γραφής αξιοποιούν στοιχεία του προφορικού λόγου, λ.χ. τα αλφαβητικά τους φθόγγους, τα συλλαβικά τις συλλαβές και τα ιδεογραφικά τις λέξεις.

### **3.2.1 Τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου**

Τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου πηγάζουν από τις επικοινωνιακές ανάγκες που εξυπηρετεί. Σε γενικές γραμμές λοιπόν είναι αυθόρμητος και ικανοποιεί πιο τρέχουσες ανάγκες της καθημερινής ζωής ενώ παράλληλα έχει μικρή χρονική εμβέλεια (Τσολακίδης 2011). Παράλληλα αξιοποιεί μέσα εξωγλωσσικά, όπως χειρονομίες κι εκφράσεις του προσώπου και παραγλωσσικά - επιτονισμός, ταχύτητα εκφοράς του λόγου, ένταση φωνής - που αφενός βοηθούν στη μετάδοση του μηνύματος αφετέρου προσδίδουν παράλληλα επιπλέον πληροφορίες στη συνομιλία (Πολίτης 2001, Τσολακίδης 2011). Βασίζεται στην αλληλεπίδραση των ατόμων γεγονός που δίνει τη δυνατότητα στους συνομιλητές να προσαρμόζουν και να αναθεωρούν σύμφωνα με τις επικοινωνιακές απαιτήσεις, έχοντας ωστόσο αντίπαλο τον χρόνο καθώς ο ομιλητής πρέπει να ελέγχει τα ειπωμένα και ταυτόχρονα να οργανώνει και τα όσα θα ακολουθήσουν (Πολίτης 2001, Τσολακίδης 2011).

Αναφορικά με το ύφος που προσδίδεται στον προφορικό λόγο, προτείνεται μια περιγραφή σύμφωνα με τους Brown & Yule 1983· Biber 1986 (στο Τσολακίδης 2011) όπου περιλαμβάνει τις ακόλουθες παραμέτρους:

- συντακτικά ατελείς προτάσεις ή ακολουθίες ανολοκλήρων φράσεων
- χρήση παρατακτικής σύνδεσης και ασύνδετου σχήματος
- προτίμηση της ενεργητικής σύνταξης
- επαναλήψεις συντακτικών δομών
- αφθονία λέξεων ασαφούς ή γενικευτικής σημασίας
- συχνή χρήση πραγματολογικών μορίων
- προτίμηση της προτασιακής δομής θέμα-σχόλιο.

Όλα τα προαναφερθέντα λοιπόν συνοψίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της προφορικής χρήσης του λόγου ο οποίος, παρόλη την εμφανή προτεραιότητά του,

φαίνεται ότι δεν έχει μελετηθεί συστηματικά σε όλες τις γλώσσες ( Γούτσος 2014). Γεγονός είναι ότι η ιδιαιτερότητά του έγκειται στη δυσκολία χειρισμού που προϋποθέτει τη συγκέντρωση και αποθήκευση του υλικού, την καταγραφή (μαγνητοφώνηση) και απεικόνιση των δεδομένων (απομαγνητοφώνηση) (Παυλίδου, 2013). Μέσω λοιπόν της τεχνολογικής προόδου δόθηκε η δυνατότητα αποθήκευσης, ανάκλησης κι επεξεργασίας μεγάλου όγκου γλωσσικών πληροφοριών που οδήγησε στη δημιουργία των *σωμάτων κειμένων* (corpora) (Παυλίδου, 2013 · Γούτσος 2014). Πρόκειται για συλλογές κειμένων σε ηλεκτρονική μορφή με υλικό που προέρχεται από φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας, με διαφορετικό βαθμό θεσμικότητας και διαφορετικά είδη λόγου (Κακλαμάνος, 2019). Οι δυνατότητες που δίνονται για τη μελέτη της γλώσσας είναι απεριόριστες συμβάλλοντας δυναμικά στην ανάλυση του προφορικού λόγου σε διάφορες γλώσσες (Γούτσος 2014). Σταδιακή ανάπτυξη παρατηρείται και στα σώματα για την ελληνική γλώσσα, συγκεκριμένα μέσω του Ιδρύματος Μ.Τριανταφυλλίδη ‘*Corpus Προφορικού Λόγου*’ ([http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=506:corpus-speech159&catid=40&lang=el&Itemid=165](http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=506:corpus-speech159&catid=40&lang=el&Itemid=165)) όπου ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με τη φωνολογία, τη γραμματική, τη σύνταξη, το ύφος κ.α.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

### 4.1. Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Η ελληνική γλώσσα είναι η πιο παλιά μαρτυρούμενη γλώσσα της Ευρώπης, κατά συνέπεια η σύγχρονη εκδοχή της δε συνιστά μία αποκομμένη οντότητα αλλά εντάσσεται ως οργανικό τμήμα στη συνέχεια της μίας και μοναδικής ελληνικής γλώσσας. Από αυτήν τη σκοπιά λοιπόν ερμηνεύεται η συνύπαρξη στοιχείων απ' όλες τις ιστορικές της φάσεις που αναμφισβήτητα της προσδίδουν ένα ιδιαίτερο ύφος δημιουργώντας όμως συγχρόνως δυσκολίες και προβλήματα ιδιαίτερα όσον αφορά στη διδασκαλία της ως δεύτερης/ξένης (Μήτσης, 2004, σ.173).

Ειδικότερα, ενώ η συνύπαρξη στοιχείων της δημοτικής και της καθαρεύουσας συνιστά ποικιλία εκφραστικών δυνατοτήτων για τον φυσικό ομιλητή, για τον αλλόγλωσο αποτελεί σημαντική δυσκολία που εμφανίζεται σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας: φωνητικό/φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό επίπεδο (Μήτσης, 2004, σ.σ. 174-194).

Ωστόσο η διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας βρίσκεται υπό την θετική ή αρνητική επιρροή και άλλων παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσομπανοπούλου, 2010). Πρόκειται για κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που αφορούν δύο άξονες :

- το πλαίσιο του μαθήματος
  - οι ιδιαίτερες συνθήκες που συνιστούν το πλαίσιο του μαθήματος, όπως ο τόπος και ο χρόνος, η έλλειψη σταθερής υλικοτεχνικής υποδομής, ο εθελοντικός χαρακτήρας της διδασκαλίας, η αλλαγή τόπου διαμονής των συμμετεχόντων καθώς και οι συχνές απουσίες, η στάση των εκπαιδευτικών, ακόμα και η δυσπιστία των συμμετεχόντων απέναντι σε αυτούς.
- το προφίλ των μαθητών
  - το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα, το καθεστώς παραμονής του στη χώρα (νόμιμος/παρόνομος).

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση 2011: 150), εντοπίζονται και παράγοντες όπως είναι:

- το διάστημα διαμονής στη χώρα

- ο βαθμός ανάπτυξης και η οργανωμένη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, καθώς επιβεβαιωμένα συντελεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες
- τα κίνητρα εκμάθησης, καθώς συνδέονται άμεσα με τις προσδοκίες του εκπαιδευόμενου για περαιτέρω σπουδές και τις προοπτικές διαμονής στη χώρα και κυρίως ένταξης στην κοινωνία.

#### 4.2. Γλωσσική ικανότητα

Ο Μήτσης (2004) υποστηρίζει ότι η ικανότητα χειρισμού μιας γλώσσας προκύπτει μέσω της εσωτερίκευσης του γραμματικού μηχανισμού της, της αφομοίωσης ουσιαστικά των στοιχείων και αρχών που σχετίζονται με τη μορφή και το περιεχόμενο του κώδικα. Καταλήγει λοιπόν ότι οι γλωσσικές δεξιότητες είναι πραγματώσεις του εσωτερικευμένου συστηματικού πλούτου που ονομάζεται *γλωσσική ικανότητα*.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση 2011: 211) γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) ορίζεται ως η διαισθητική (ή και συνειδητή) γνώση της δομής της γλώσσας, που επιτρέπει στους φυσικούς ομιλητές και ομιλήτριες να παράγουν και να κατανοούν γραμματικά ορθές προτάσεις.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα περιγράφει τη *γλωσσική ικανότητα* ως γνώση και ικανότητα χρήσης των τυπικών μέσων από τα οποία μπορούν να συγκροτηθούν και να διατυπωθούν καλοσχηματισμένα μηνύματα που έχουν νόημα. Αναπτύσσει και τις ακόλουθες κατηγορίες για την καλύτερη περιγραφή του γλωσσικού περιεχομένου:

##### ➤ Λεξιλογική ικανότητα

Πρόκειται για τη γνώση και την ικανότητα χρήσης του λεξιλογίου. Συμπεριλαμβάνει λεξικά και γραμματικά στοιχεία, όπως στερεότυπες εκφράσεις, ιδιωματικές φράσεις και κλειστές λεξικές κατηγορίες όπως άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις, συνδέσμους, μόρια.

##### ➤ Γραμματική ικανότητα

Ορίζεται ως η γνώση και η ικανότητα χρήσης των γραμματικών αρχών της γλώσσας προκειμένου να εκφραστεί ένα νόημα. Διακρίνεται στην μορφολογία και τη σύνταξη.

➤ Σημασιολογική ικανότητα

Αφορά στην ικανότητα του ομιλητή να γνωρίζει και να ελέγχει την οργάνωση της σημασίας των λέξεων, των γραμματικών στοιχείων αλλά και των μεταξύ τους σχέσεων όπως η συναγωγή, η προϋπόθεση, η υπονόηση.

➤ Φωνολογική ικανότητα

Περιγράφει την κατοχή γνώσεων και δεξιοτήτων του ομιλητή προκειμένου να αντιλαμβάνεται και να παράγει φωνολογικά ορθό λόγο, σύμφωνα με τα επιμέρους φωνητικά χαρακτηριστικά των προτάσεων των λέξεων και των φωνημάτων, την ηχηρότητα, τον τονισμό και επιτονισμό, τη φωνητική μείωση.

➤ Ορθογραφική ικανότητα

Ικανότητα αντίληψης και παραγωγής των συμβόλων από τα οποία δημιουργούνται τα γραπτά κείμενα. Ειδικότερα, ως προς τα αλφαβητικά συστήματα, γραφής, αναφέρονται ο τύπος των γραμμμάτων, η σωστή γραφή των λέξεων, τα σημεία στίξης.

➤ Ορθοφωνική ικανότητα

Πρόκειται για την παραγωγή σωστής προφοράς με βάση τη γραπτή μορφή, γεγονός που προϋποθέτει γνώση των ορθογραφικών συμβάσεων, εφαρμογή των σημείων στίξης, αξιοποίηση των συμφραζομένων, ικανότητα χρήσης του λεξικού και των συμβάσεων του για την αναπαράσταση της προφοράς.

Ένας διαχωρισμός που διαπιστώνεται από τον Chomsky (1965, στο Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου 2003) στηρίζεται στη διάκριση ανάμεσα στον τρόπο απόκτησης της γλώσσας και την ικανότητα χρήσης αυτής. Επομένως περιγράφει την έννοια της *γλωσσικής ικανότητας* (linguistic competence) και της *γλωσσικής πραγμάτωσης* (linguistic performance). Η έννοια της γλωσσικής ικανότητας σχετίζεται με τη δυνατότητα του ομιλητή να παράγει και να κατανοεί συνάμα έναν άπειρο αριθμό ορθών γραμματικά προτάσεων ενώ με τον όρο της *πραγμάτωσης* νοείται το πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα κατά την παραγωγή και κατανόηση εκφωνημάτων (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

### 4.3. Επικοινωνιακή ικανότητα

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη φύση της γλωσσικής ικανότητας και δε νοείται αποκομμένη από τον τροπο που εφαρμόζεται σε πραγματικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Καθώς η γλώσσα πρωτίστως σημαίνει μέσο επικοινωνίας.

Η επικοινωνιακή ικανότητα περικλείει το σύνολο της γλωσσικής μας συμπεριφοράς, καθώς εμπεριέχονται η γνώση της γραμματικής και ταυτόχρονα όλα τα στοιχεία που καθιστούν μια συνομιλία επιτυχημένη ως προς τους επικοινωνιακούς στόχους που έχουν τεθεί σε αναλογία πάντα με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Επομένως η κατανόηση και παραγωγή γραμματικά ορθών προτάσεων δεν αρκεί εάν δε συνοδεύεται από την εφαρμογή τους στις αρμόζουσες περιστάσεις επικοινωνίας (Μπουρουτζή, Πύλη για την ελληνική γλώσσα). Η ικανότητα ομιλίας λοιπόν προϋποθέτει να γνωρίζει κανείς τι θέλει να πει, σε ποιον, για ποιο λόγο, σε ποια χρονική στιγμή και σε ποιο μέρος τοποθετείται η συνομιλία.

Σύμφωνα με τους Canale και Swain (1980, στο Baker 2001) η επικοινωνιακή ικανότητα εμπεριέχει :

- τη γραμματική ικανότητα· συντακτικοί, γραμματικοί, λεξιλογικοί κανόνες
- την κοινωνιογλωσσική ικανότητα· η χρήση της κατάλληλης για την περίσταση γλώσσας
- τη διαλογική ικανότητα· η ικανότητα έναρξης και συμμετοχής σε μια συζήτηση
- τη στρατηγική ικανότητα· η ικανότητα ευελιξίας και αυτοσχεδιασμού όταν προκύπτουν εμπόδια στην επικοινωνία.

Ο Bachman (1990, στο Baker 2001) διαπιστώνει ότι η *επικοινωνιακή γλωσσική δυνατότητα*, όπως αναφέρεται, δομείται από τη γνώση σε συνδυασμό με την ικανότητα για εφαρμογή αυτής της γνώσης στο αντίστοιχο περιβάλλον επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα υποδεικνύει δύο συνιστώσες :

- I. την οργανωτική ικανότητα, που περιλαμβάνει τη γραμματική και κειμενική ικανότητα
- II. την πραγματολογική ικανότητα, όπου υποδιαιρείται στην :
  - εκφραστική ικανότητα· ο τρόπος που μεταδίδουμε τα νοήματα, η χρήση της γλώσσας ως εργαλείο για την ανακάλυψη νέων στοιχείων και την επίλυση προβλημάτων, το χιούμορ, η φαντασία

- ο την κοινωνιογλωσσική ικανότητα· η αντίληψη του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματώνεται η γλώσσα και η προσαρμογή του λόγου σε αυτό το πλαίσιο.

Ο Cummins (2005) λαμβάνοντας υπόψη τη συμμετοχή διαπροσωπικών/ή συγκειμενικών βοηθητικών στοιχείων, καθώς και της διάκρισης μεταξύ επικοινωνιακών κα γνωστικών πλευρών της γλωσσικής ικανότητας, προβαίνει στο διαχωρισμό της γλωσσικής ικανότητας σε *'βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες'* και *'γλωσσική νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα'*. Στην πρώτη περίπτωση περιλαμβάνονται οι ικανότητες συνομιλίας σε περιστάσεις καθημερινής ζωής, με μη τυπικό και οικείο τρόπο, ενώ στη δεύτερη απαιτούνται πιο απαιτητικές νοητικές δεξιότητες, αφηρημένης σκέψης και κατανόησης.

Επιβεβλημένο κρίνεται βέβαια να αναφερθούμε και στον Hymes (1964) ο οποίος συνοψίζει τους παράγοντες που επηρεάζουν ένα επικοινωνιακό γεγονός στο μοντέλο «SPEAKING» (Setting, Participants, Ends, Acts, Key, Instrumentalities, Norms, Genres). Ειδικότερα, ορίζει:

- το φυσικό περιβάλλον, χρονικό και τοπικό πλαίσιο
- τους συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή διαδικασία, τα γενικά χαρακτηριστικά και τις μεταξύ τους σχέσεις
- στόχοι, αιτίες και επιδιώξεις της επικοινωνίας καθώς και η έκβασή της
- πράξεις λόγου, μορφή και περιεχόμενο των ειπωμένων (πρόσκληση, απολογία, χαιρετισμός, αιτήματα, δηλώσεις) καθώς και η εξελικτική πορεία των γεγονότων κατά την επικοινωνιακή διαδικασία
- κλειδί, το ύφος, ο τόνος και ο τρόπος εκφοράς του λόγου
- κανάλια επικοινωνίας, ο τρόπος μετάδοσης του μηνύματος (προφορικά, γραπτά, τηλεφωνικά) και οι μορφές του λόγου (καθομιλουμένη, επίσημη)
- νόρμες, κανόνες συνομιλίας που ορίζουν τι θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό (πότε μιλάει κάποιος, διακοπές, σιωπές, αλλαγή θέματος, ευγένεια)
- είδη λόγου, που εμφανίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (παραμύθι, αίνιγμα, ποίημα, ανέκδοτο, διάλεξη)

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες συνυπολογίζονται σε κάθε επικοινωνιακό γεγονός και ακόμα και η ελάχιστη αλλαγή σε κάποιον από αυτούς μεταβάλλει τη δομή του μηνύματος.

#### 4.4. Γλωσσική επάρκεια : στόχος των ενηλίκων μεταναστών

«*Μαθαίνω ελληνικά, σπάζω τα δεσμά της απομόνωσης*» ήταν η εμβληματική φράση με την οποία τιλοφορούνταν η έκθεση της μη κερδοσκοπικής οργάνωσης ΜΕΤΑδραση σε φεστιβάλ για την καταπολέμηση της εκμετάλλευσης και εμπορίας ανθρώπων και περιλάμβανε γραπτά προσφύγων και μεταναστών που διδάσκονταν την ελληνική γλώσσα στα δωρεάν μαθήματα που προσέφερε. Σε αυτήν τη μικρή φράση περικλείεται όλη η ουσία των προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για άτομα με μεταναστευτικό προφίλ που αποσκοπούν να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα και να έρθουν πιο κοντά στον ελληνικό πολιτισμό αλλά και στους ανθρώπους (ΜΕΤΑδραση 2016).

Προσπαθώντας λοιπόν να προσεγγίσει κανείς τις αιτίες συμμετοχής των μεταναστών στα προγράμματα γλωσσομάθειας οδηγείται εύλογα στο ζήτημα της ένταξης. Η εκπαίδευση διασφαλίζει την καλύτερη προσαρμογή του ατόμου στην ελληνική κοινωνία και συμβάλλει στην ένταξη σε διαφορετικά περιβάλλοντα και πολιτισμούς (Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, 2019). Οι πολιτισμικές αλλαγές που συνεπάγονται την αλλαγή περιβάλλοντος αποτελούν πηγή αποδιοργάνωσης και σύγχυσης για τα άτομα που το βιώνουν. Η αβεβαιότητα εύρεσης εργασίας, τα προβλήματα επιβίωσης, οι ευθύνες συντήρησης της οικογένειας, οι διαφορετικές ενδεχομένως πολιτιστικές αξίες που κυριαρχούν στην χώρα υποδοχής αποτελούν αίτια αδυναμίας προσαρμογής στο νέο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (Κασσιμάτη 1984, στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Για να αποφευχθούν λοιπόν φαινόμενα όπως η απομόνωση και ο αποκλεισμός και να εξασφαλιστεί η συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας, δίνεται έμφαση στον σημαντικότερο ενταξιακό παράγοντα για τους μετανάστες που δεν είναι άλλος από την εκμάθηση της γλώσσας. Αποτελεί συνάμα και το πρωταρχικό εφόδιο που θα τους οδηγήσει στην πρόσβαση σε οποιασδήποτε μορφής εργασίας. Σύμφωνα με το «Πρόγραμμα γλωσσικής κατάρτισης για διευκόλυνση της ένταξης στην αγορά εργασίας» (Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, 2019) η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα, η κοινωνικοποίηση και ένταξη στο εργασιακό περιβάλλον (εκμάθηση ορολογίας που αφορά την εργατική νομοθεσία και τις συνθήκες στο εργασιακό περιβάλλον, απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας στο χώρο εργασίας), καθώς και η εκπαίδευση σε ζητήματα ορθής συμπλήρωσης βιογραφικού και χειρισμού συνεντεύξεων για εργασία, αποτελούν

πρωταρχικό στόχο. Ας μην λησμονούμε ότι με την εργασία δεν εξασφαλίζεται απλά ένα εισόδημα αλλά αποτελεί κύριο μέσο κοινωνικής ολοκλήρωσης (Νικολάου 2011) και κανένας δε θα πρέπει να στερείται αυτού του δικαιώματος.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μετανάστευση**

### **5.1. Γενικό πλαίσιο**

Η μετανάστευση - οριζόμενη από τον Hoffmann-Nowotny (1970, στο Παλαιολόγου 2012) ως αλλαγή τόπου διαμονής - αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνοδεύει την πορεία της ζωής του ανθρώπου. Φαινόμενο γνώριμο για την ελληνική κοινωνία, καθώς η Ελλάδα ήδη από τις δεκαετίες του '50, '60 και με σταδιακή μείωση του '70, αποτελούσε μία από τις πιο σημαντικές χώρες εξαγωγής μεταναστών σε ευρωπαϊκές χώρες όσο και σε άλλες ηπείρους (Τριάρχη-Herrmann 2000). Ωστόσο από τη δεκαετία του '90 εξελίσσεται σε μία χώρα εισαγωγής μεταναστών, γεγονός που συνδέεται με την κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων και την ανακατάταξη των συνόρων στην ανατολική Ευρώπη και τα βαλκάνια (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004, Τριανταφυλλίδου και Μαρούκης 2011). Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου, στα τέλη Φεβρουαρίου του 2021 οι άδειες διαμονής σε ισχύ ανήλθαν στις 754.938 συμπεριλαμβανομένων των ακόλουθων κατηγοριών : πολίτες της Ε.Ε και ομογενείς, πολίτες τρίτων χωρών και αναγνωρισμένοι πρόσφυγες. Επιπλέον έχουμε κατά προσέγγιση και 200.000 ανεπίσημους μετανάστες που δεν αποτυπώνονται σε επίσημα στοιχεία (Maroukis 2008, στο Τριανταφυλλίδου και Μαρούκης 2011).

#### **5.1.1 Τα ελληνικά δεδομένα**

Η ελληνική κοινωνία λοιπόν έρχεται αντιμέτωπη με μια νέα πολυπολιτισμική και συνάμα πολυγλωσσική πραγματικότητα που είναι αδύνατο να αγνοηθεί. Ως εκ τούτου το πρώτο νομοθετικό πλαίσιο για τον έλεγχο και τη διαχείριση των μεταναστών θεσπίζεται το 1991 ακολουθούμενο από προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις που ρύθμιζαν επιμέρους ζητήματα σχετικά με άλλους τομείς, όπως περίθαλψη, εκπαίδευση κ.α. (Παλαιολόγου 2012). Σταδιακά λοιπόν εισάγεται η έννοια της περίπλοκης και μακροπρόθεσμης διαδικασίας ένταξης των μεταναστών στη χώρα μας, με κύριο και αρχικό άξονα την παροχή βασικών αγαθών όπως της στέγασης, της περίθαλψης, της ασφάλισης και βεβαίως της εκπαίδευσης και



επαγγελματικής κατάρτισης και προσαρμογής (Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, 2019).

Ειδικότερα στα πλαίσια του μέτρου *"Προώθηση εκπαιδευτικών δράσεων για νέους και νέες 15-18 ετών καθώς και για ενήλικες αιτούντες/αιτούσες διεθνούς προστασίας, δικαιούχους αυτής και μετανάστες/μετανάστριες"* (Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, 2019) εντάσσονται προγράμματα γλωσσομάθειας ενηλίκων, γλωσσικής κατάρτισης για διευκόλυνση στην ένταξη αγοράς εργασίας, καθιστώντας την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων ως παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την ενσωμάτωση των ατόμων. Βασικοί στόχοι αυτών των προγραμμάτων αποτελούν αφενός η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα αφετέρου η κοινωνικοποίηση και ένταξη στο εργασιακό περιβάλλον.

## **5.2. Προφίλ ενηλίκων μαθητών: ποιοι μαθαίνουν ελληνικά;**

Οι ανάγκες εκμάθησης ελληνικής γλώσσας τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί. Ποιο είναι όμως το προφίλ των ενηλίκων μαθητών; Σύμφωνα με τον Ρουμπή (2010) το 50% αφορά οικονομικούς μετανάστες, ένα 15% αιτούντες άσυλο, ένα 15% σε ομογενείς ή άτομα λόγω σπουδών και το υπόλοιπο ποσοστό αφορά συζύγους Ελλήνων/ίδων, επισκέπτες, προσωρινά εργαζόμενους κι εκπαιδευτικούς (Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, 2019).

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Απρίλιος 2018), οι κύριες χώρες προέλευσης των μεταναστών είναι η Αλβανία, χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. (Γεωργία, Ουκρανία, Ρωσία, Αρμενία) και ασιατικές χώρες όπως το Πακιστάν, η Ινδία, οι Φιλιππίνες και το Μπανγκλαντές, ενώ μικρότερος αριθμός προέρχεται από χώρες της Ευρώπης (Σερβία), της Β. Αφρικής (κυρίως Αίγυπτος), της Μέσης Ανατολής (κυρίως Συρία) και την Κίνα. Οι αιτούντες διεθνούς προστασίας προέρχονται κυρίως από τη Μέση Ανατολή (Συρία, Ιράν, Ιράκ), ενώ μικρότεροι αριθμοί είναι από εμπόλεμες χώρες της Αφρικής.

Αναφορικά με την ηλικία, οι μετανάστες και οι μετανάστριες που διαβιούν στην Ελλάδα είναι στη μικρή πλειοψηφία τους άνω των 40 ετών (50,29%) και έχουν περισσότερα παιδιά από τους γηγενείς. Ορισμένες μεταναστευτικές ομάδες αποτελούνται σχεδόν εξ'ολοκλήρου (Πακιστάν) ή σε μεγάλο ποσοστό (Αίγυπτος, Ινδία) από άνδρες, ενώ σε άλλες κυριαρχούν οι γυναίκες (Ουκρανία, Γεωργία, Ρωσία,

Μολδαβία και Φιλιππίνες). Οι ομάδες που χαρακτηρίζονται από ισορροπία μεταξύ των φύλων είναι εκείνες που μεταναστεύουν οικογενειακά ή μετά από οικογενειακή επανένωση εγκαθίστανται μόνιμα στη χώρα (Αλβανία) (Πληροφοριακό Σύστημα Μετανάστευσης, Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Απρίλιος 2018).

Αναγκαίο κρίνεται σε αυτό το σημείο να αποσαφηνίσουμε τους όρους 'μετανάστης' και 'αλλοδαπός'. Ο όρος 'μετανάστης' προσδιορίζει τους ανθρώπους που εγκαταλείπουν τη χώρα τους και εγκαθίστανται σε μια άλλη χώρα για μεγάλο χρονικό διάστημα είτε με τη θέλησή τους είτε όχι, είτε από ανάγκη (Ροντιέ, 2016 στο Βερυκίου και Κωνσταντίνου 2019). Σύμφωνα μάλιστα με τον ορισμό που δίνει ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί κάποιος ως μετανάστης είναι να διαβεί μακριά από τη χώρα που γεννήθηκε ή τη χώρα της οποίας έχει την εθνικότητα, για περισσότερους από 12 μήνες (Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, 2019). Ειδικότερα ως 'οικονομικός μετανάστης' χαρακτηρίζεται το άτομο που αποδημεί με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της οικονομικής κατάστασής του. Ως 'αλλοδαπός', σύμφωνα με τον Ν.3386/2005 (ΦΕΚ 212/Α/23-8-2005) είναι το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ιθαγένεια του κράτους στο οποίο κατοικεί ή που δεν έχει την ιθαγένεια κανενός κράτους (ανιθαγενής).

### 5.2.1. Εκπαιδευτικοί φορείς

Αρχικά, προτού προβούμε σε μία ανασκόπηση των φορέων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες, αναγκαίο κρίνεται να αναφερθούμε σε έναν διαχωρισμό της μορφής εκπαίδευσης που εντοπίσαμε τόσο βιβλιογραφικά όσο και ερευνητικά όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών. Η έννοια της μάθησης είναι συνυφασμένη με την έννοια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση με το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Coombs & Ahmed 1974 · Eshach 2007, Grajcenci & Shala 2016 στο Μόγλη, 2019) απαντώνται τρεις τύποι εκπαίδευσης:

- η τυπική (formal education)

Πρόκειται για το οργανωμένο σε βαθμίδες, δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα που μπορεί να οδηγήσει σε αναγνωρισμένο πιστοποιητικό σε εθνικό επίπεδο (Ν. 3879/2010, αρ. 2)

- η μη-τυπική (non formal education)

Συνιστά οργανωμένη, συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα, που υλοποιείται εκτός του πλαισίου του τυπικού συστήματος προκειμένου να παράσχει επιλεγμένους τύπους μάθησης σε συγκεκριμένες υπο-ομάδες του πληθυσμού (Coombs & Ahmed, 1974). Περιλαμβάνει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων (Ν. 3879/2010, αρ. 2)

ο η άτυπη (informal education)

Συνιστά μια δια βίου διαδικασία ως αποτέλεσμα της καθημερινής ζωής στα πλαίσια του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων αυτομόρφωσης, εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου (Ν. 3879/2010, αρ. 2)

Σύμφωνα με το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες συνοψίζονται στους ακόλουθους :

- ✓ Προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας στα ελληνικά πανεπιστήμια
- ✓ Το Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
- ✓ Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Υπουργείο Απασχόλησης & Κοινωνικής Προστασίας
- ✓ Τα Κέντρα Ένταξης Μεταναστών
- ✓ Εκπαιδευτικά Κέντρα Ένταξης του Προγράμματος HELIOS που υλοποιεί ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης
- ✓ Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
- ✓ Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας που εποπτεύεται απευθείας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και συνεργάζεται με το Υπουργείο Εξωτερικών
- ✓ Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
- ✓ Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και άλλοι φορείς και διεθνείς οργανισμοί, φορείς συλλογικής εκπροσώπησης μεταναστών.

Παράλληλα βέβαια δρουν και ιδιωτικοί φορείς. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθοι :

- ✓ Ελληνοαμερικανική Ένωση
- ✓ Αμερικανικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης - Ανατόλια
- ✓ Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού
- ✓ The Athens Centre. Ελληνικός Πολιτισμός
- ✓ Centre for English Language and Training
- ✓ Greek House (Ελληνική Εστία)

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Μετά την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου ακολουθεί η παρουσίαση της έρευνας και των αποτελεσμάτων της. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2017 σε ενήλικες άντρες και γυναίκες μεταναστευτικού προφίλ που παρακολουθούσαν μαθήματα Ελληνικών σε φορείς μη-τυπικής εκπαίδευσης στην Αθήνα. Πρόκειται κυρίως για μη κυβερνητικές οργανώσεις, ιδιωτικούς φορείς και συλλόγους με αποκλειστικά εθελοντικό χαρακτήρα. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση και κατατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών των αλλοδαπών στον προφορικό λόγο.

Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζεται η μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε κατά την υλοποίηση της έρευνας προκειμένου να επιβεβαιωθεί ή να διαψευσθεί η αρχική υπόθεση ότι τα ενήλικα άτομα μεταναστευτικού προφίλ κάνουν λάθη κατά την παραγωγή προφορικού λόγου σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας. Επιπλέον αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καθώς και οι υποθέσεις που προέκυψαν. Τέλος παρατίθενται τα κριτήρια επιλογής του σώματος κειμένων προφορικού λόγου των ατόμων και παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας.

#### **1.1.ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ**

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι να ανιχνεύσει τον αριθμό και τη φύση των γλωσσικών λαθών των ενηλίκων αλλοδαπών στον προφορικό λόγο μέσω της αξιοποίησης των σωμάτων κειμένων. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκεται: α) ο εντοπισμός, η παρουσίαση, η περιγραφή και η κατηγοριοποίηση των λαθών, β) η συχνότητά τους, γ) η σύγκριση των λαθών βάσει μεταβλητών (ηλικία, φύλο, εθνικότητα, επίπεδο εκπαίδευσης, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, χρόνος συμμετοχής στα μαθήματα).

## **1.2.ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Πρωταρχική υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι αλλοδαποί διαπράττουν γλωσσικά λάθη στον προφορικό λόγο σε όλα τα γλωσσικά υποσυστήματα παρά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για ενήλικες μετανάστες.

Πιο συγκεκριμένα η υπόθεση αυτή επιμερίζεται στις ακόλουθες υπο-υποθέσεις :

*Υπόθεση 1* : τα γλωσσικά λάθη που εντοπίζονται στον προφορικό λόγο των αλλοδαπών ανήκουν στο φωνολογικό, μορφολογικό, μορφοσυντακτικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης.

*Υπόθεση 2* : οι γυναίκες κάνουν λιγότερα λάθη από τους άντρες.

*Υπόθεση 3* : τα χρόνια παραμονής των αλλοδαπών στην Ελλάδα συντελούν στη μείωση των λαθών.

*Υπόθεση 4* : η παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας συντελεί στη μείωση των λαθών.

## **1.3. ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ**

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε συνδυαστικά η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση. Η ποσοτική προσέγγιση αποσκοπεί στην αποκάλυψη γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα μέσω της διερεύνησης των φαινομένων σε πλήθος περιπτώσεων, εξισορροπώντας έτσι ιδιομορφίες μεμονωμένων καταστάσεων (Τσιώλης, 2011). Ταυτόχρονα υπάρχει και ανάγκη συλλογής αριθμητικών δεδομένων έτσι ώστε να γίνει η απαραίτητη ανάλυση τάσεων και η συσχέτιση των μεταβλητών (Creswel 2016). Ωστόσο στην ποιοτική έρευνα αξιοποιούνται λεκτικά δεδομένα και σύμφωνα με την Tesch (1990 στο Ίσαρη & Πουρκός 2015) το ενδιαφέρον εστιάζεται στα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Βασικό

εργαλείο αποτελεί ο λόγος και ο διάλογος, ενώ η αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων της έρευνας βασίζεται στη στενή επαφή (Ισαρη & Πουρκός 2015).

Ο συνδυασμός και συμπληρωματική χρήση των δύο μορφών ανάλυσης συντελεί στην αποτελεσματικότητα της έρευνας, καθώς για να πραγματοποιηθεί μια ποιοτική έρευνα είναι απαραίτητη η περιγραφική ανάλυση, τα αριθμητικά δεδομένα και οι στατιστικές συγκρίσεις (Δραγώνα, 1990). Αξιοποιώντας λοιπόν και τις δύο μορφές ανάλυσης δίνεται η δυνατότητα μιας πληρέστερης ερευνητικής προσέγγισης κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός 2025) καθώς θεωρούνται διαφορετικά σημεία πάνω σε ένα συνεχές.

#### **1.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Μετά τη καταγραφή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των δεδομένων μέσω του στατιστικού – οικονομετρικού λογισμικού SPSS 22 (SPSS Inc., Chicago, IL, U.S.A.) και του Microsoft Office Excel 2010 για τη δημιουργία των γραφημάτων. Όσον αφορά τις μεθόδους ανάλυσης που έπονται:

- Αρχικά γίνεται παρουσίαση των πινάκων κατανομής συχνοτήτων και των αντιστοίχων ποσοστών καθώς και γραφημάτων που αφορούν την περιγραφική ανάλυση κάθε μεταβλητής που προέκυψε από τις συνεντεύξεις.

- Στη συνέχεια, πραγματοποιούνται και παρουσιάζονται οι κατάλληλοι έλεγχοι συσχέτισης προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

- Τέλος, εκτιμήθηκε οικονομετρική ανάλυση η οποία βασίστηκε στην εκτίμηση υποδειγμάτων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Linear regression) προκειμένου να εκτιμηθούν οι προσδιοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν το σύνολο των λαθών. Όλες οι σχέσεις που χαρακτηρίζονται ως στατιστικά σημαντικές αναφέρονται σε δικατάληκτους ελέγχους (two tailed tests) με επίπεδο σημαντικότητας ( $\alpha$ ) 10%, 5% και 1%.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην έρευνα είναι οι ακόλουθες:

- Περιγραφική μέθοδος, όπου παρουσιάζονται τα ευρήματα βάσει στατιστικών δεδομένων

- Αναλυτική μέθοδος, καθώς πραγματοποιείται ανάλυση των στοιχείων που προέκυψαν
- Συγκριτική μέθοδος, που βασίζεται στη σύγκριση των δεδομένων.

## 1.5. ΣΩΜΑΤΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Τα σώματα κειμένων αποτελούν μία ευρεία συλλογή γραπτών ή ηχογραφημένων προφορικών κειμένων που αντιπροσωπεύουν παραδείγματα χρήσης μιας γλώσσας (Χαραλαμπίκης 2014 στο Γούτσος & Φραγκάκη 2015). Η συγκρότησή τους χρησιμοποιείται ως πηγή στοιχείων για τη δημιουργία ή εξέταση υποθέσεων για τη φύση της γλώσσας (Sampson 2001 στο Γούτσος & Φραγκάκη 2015) προσφέροντας ουσιαστικά το υλικό μέσω του οποίου μεταβάλλονται, διαψεύδονται οι ερευνητικές υποθέσεις για τη γλώσσα. Πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο που ήδη έχει αποκτήσει σημαντική θέση στη μελέτη των φαινομένων της γλώσσας καθώς επιτρέπει την εξαγωγή πληροφοριών για τη γλώσσα από δεδομένα που είναι εμπειρικά, συστηματικά, αυθεντικά, κειμενικά και εκτεταμένα (Γούτσος & Φραγκάκη 2015).

Ανάλογα με τα κριτήρια κατασκευής και τους σκοπούς που εξυπηρετούν μπορεί να κατηγοριοποιηθούν σε μονόγλωσσα-πολύγλωσσα, προφορικού-γραπτού λόγου, ανοιχτά-κλειστά κ.α. . Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε το σώμα κειμένου προφορικού λόγου αλλοδαπών που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης καθώς ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης προσφέρει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, β) ως προς την εμβάθυνση σε ορισμένα θέματα, γ) ως προς τη σειρά και την ακριβή διατύπωση των ερωτήσεων και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός 2015). Ουσιαστικά η συνέντευξη κινήθηκε γύρω από κάποιους θεματικούς άξονες, ένα σύνολο από σχετικές ερωτήσεις και καθοδηγήθηκε από τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, που δεν προβάλλουν κανέναν περιορισμό στο περιεχόμενο ή τον τρόπο αποκρίσης, διερευνητικές και ερωτήσεις παρότρυνσης (Robson 2010). Συμπεριλήφθηκαν και δομημένες ερωτήσεις προκειμένου να καταγραφούν τα βιογραφικά δεδομένα (Robson 2010).



Στην παρούσα έρευνα το δείγμα μας αποτελείται από ένα σώμα τριάντα πέντε κειμένων προφορικού λόγου που προήλθαν από συνεντεύξεις με μετανάστες. Ο αριθμός των υποκειμένων δεν είναι μεγάλος αλλά το μέγεθος του υλικού που συγκεντρώθηκε κρίθηκε ικανοποιητικό για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

## **1.6. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Η παρούσα έρευνα μελετά τη γλωσσική ικανότητα κατά την παραγωγή προφορικού λόγου τριάντα πέντε ενηλίκων αλλοδαπών που συμμετείχαν σε τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας από τον Μάρτιο έως και τον Ιούνιο του 2017 στην περιφέρεια της Αττικής. Το δείγμα ορίστηκε σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια:

- *Εθνικότητα*: το δείγμα αποτελείται από αλλοδαπούς.
- *Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα*: οι συμμετέχοντες έχουν μητρική γλώσσα διαφορετική από την κυρίαρχη γλώσσα του κράτους διαμονής τους και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.
- *Φύλο*: το δείγμα αποτελείται από γυναίκες και άντρες καθώς πρόκειται να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη.
- *Χρονικό διάστημα παραμονής στην Ελλάδα*: επιλέχθηκαν άτομα που είχαν το ελάχιστο ένα χρόνο παραμονής στην Ελλάδα καθώς στην περίπτωση των νεοεισαχθέντων μεταναστών δε θα είχε αναπτυχθεί ο προφορικός λόγος σε τέτοιο βαθμό ώστε να καταστεί δυνατή η συνέντευξη.

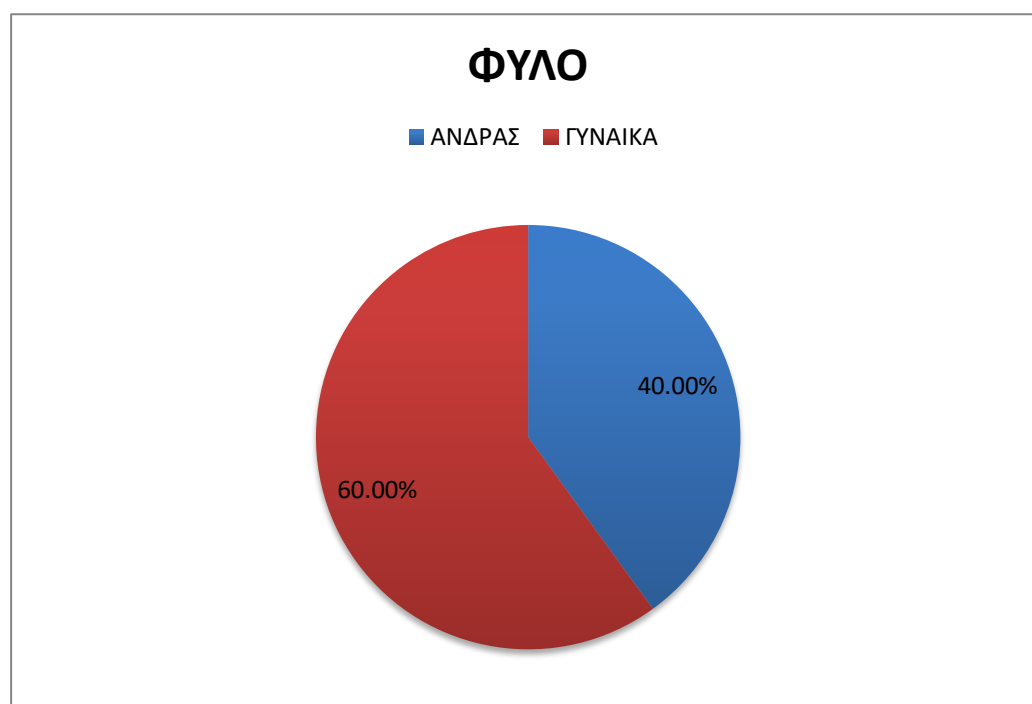
## **1.7. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ**

Η διαδικασία δειγματοληψίας που υιοθετήθηκε καθορίστηκε από τη φύση της έρευνας, καθώς στόχος ήταν τα άτομα που θα συμπεριληφθούν σ' αυτήν αφενός να έχουν τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα αφετέρου να έχουν ενταχθεί σε κάποιο πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Επομένως πραγματοποιήθηκε

εθελοντική δειγματοληψία (Δελιάς χ.χ.) όπου έπειτα από κοινοποίηση των αναγκών της έρευνας στα άτομα που συμμετείχαν στα μαθήματα, το δείγμα προέκυψε μέσα από την εθελοντική συμμετοχή τους.

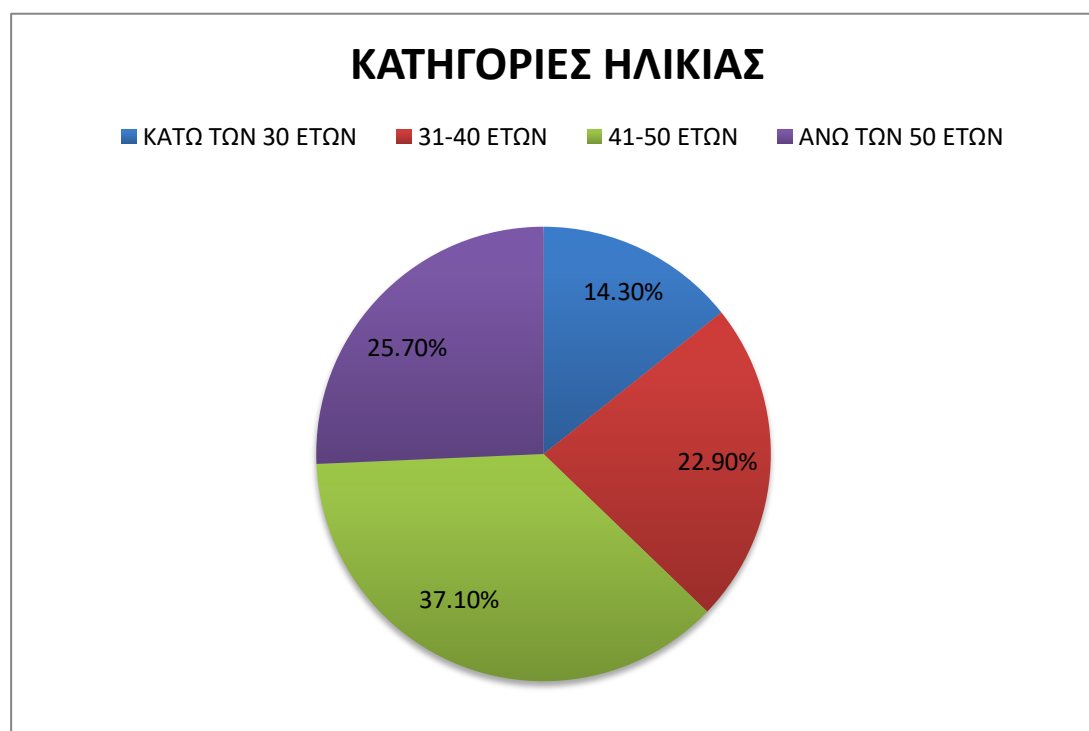
## 1.8. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΕΛΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Ξεκινώντας με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, από την ανάλυση του προφίλ του δείγματος, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι γυναίκες με ποσοστό 60,0% (N=21), ενώ το ποσοστό των ανδρών είναι 40,0% (N=14).



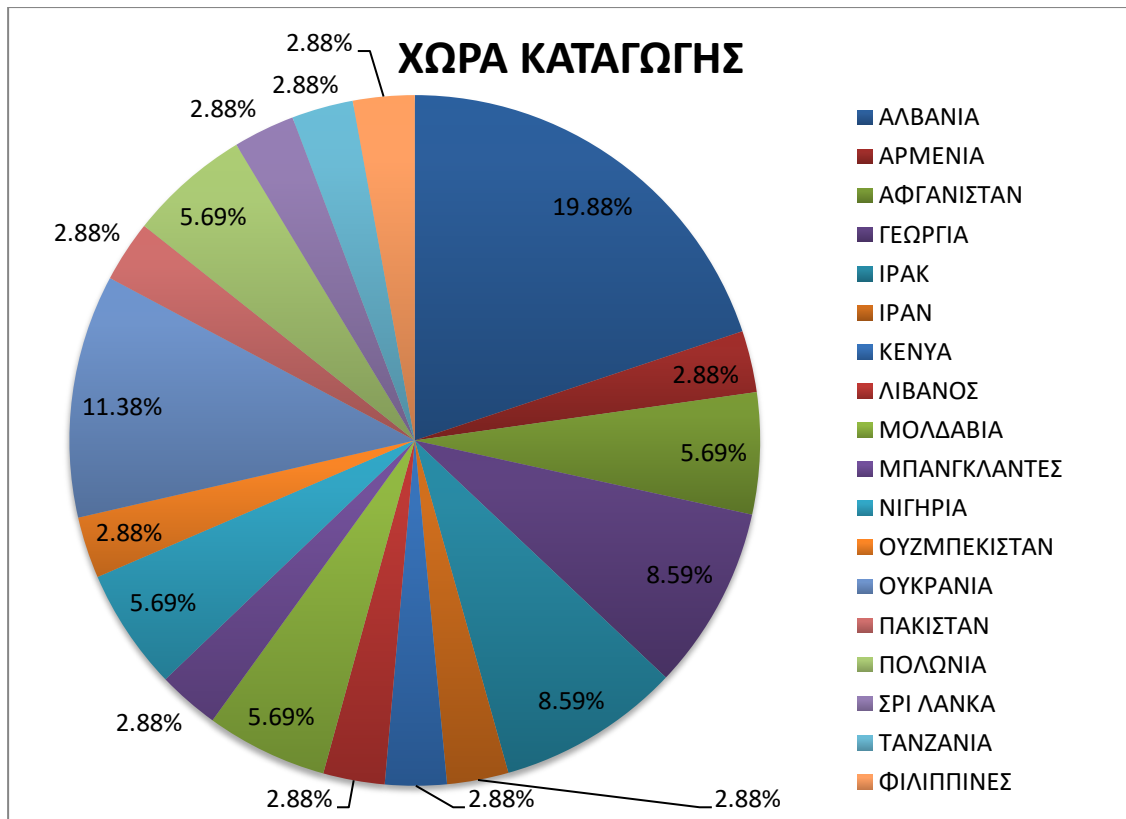
Γράφημα 1. Φύλο ερωτώμενου

Συνεχίζοντας με την ηλικία του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό κατείχε η ηλικιακή ομάδα των ερωτώμενων 41-50 ετών (37,1%, N=13), ενώ ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες άνω των 50 ετών (25,7%, N=9), όσοι είναι 31-40 ετών (22,9%, N=8) και όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 30 ετών (14,3%, N=5). Τέλος, ο μέσος όρος της ηλικίας του δείγματος υπολογίστηκε ότι είναι τα 42,66 έτη.

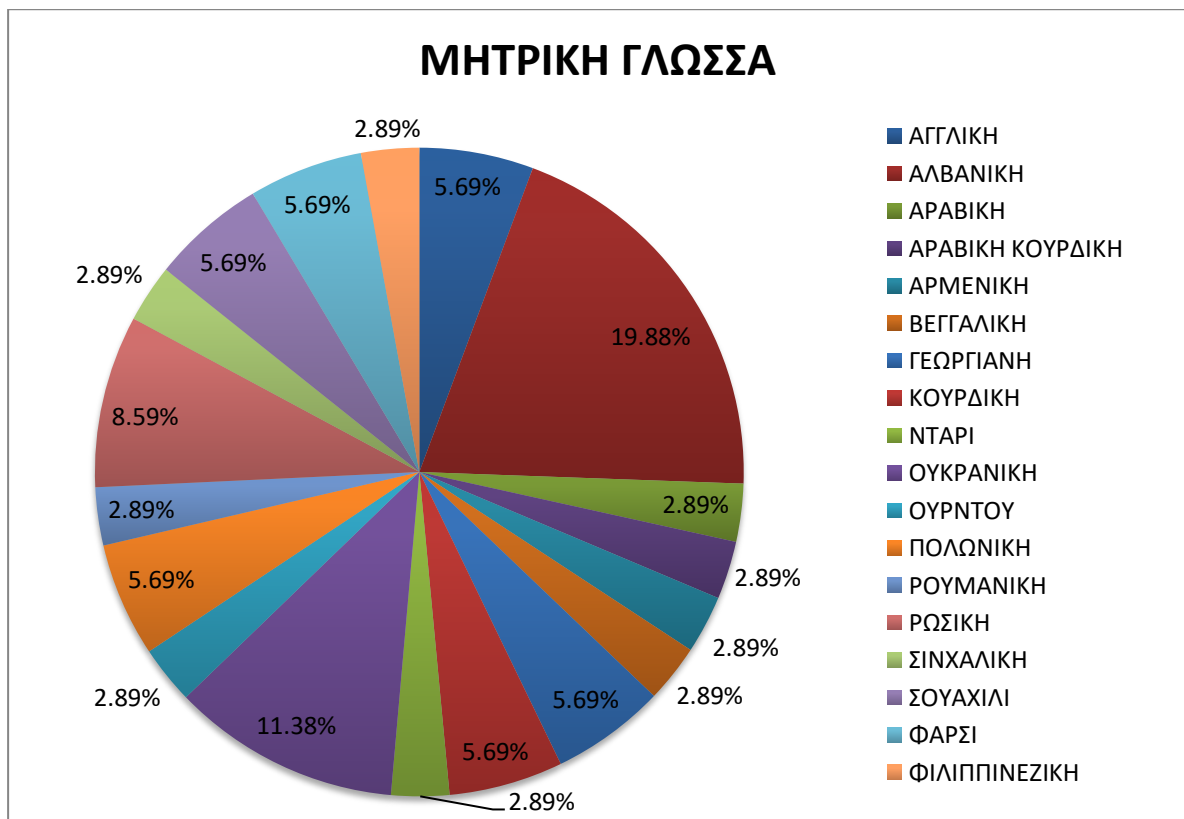


Γράφημα 2. Ηλικία ερωτώμενου

Ως προς τον τόπο καταγωγής των ερωτώμενων, η πλειοψηφία τους προέρχεται από την Αλβανία με ποσοστό που ανέρχεται σε 19,88% (N=7) και ακολουθούν η Ουκρανία (11,38%, N=4), η Γεωργία (8,59%, N=3), το Ιράκ (8,59%, N=3) ενώ οι υπόλοιπες χώρες συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά όπως φαίνεται και στο γράφημα που έπεται (Γράφημα 3). Όπως επίσης είναι λογικό η μητρική γλώσσα της πλειοψηφίας είναι η Αλβανική και ακολούθως οι υπόλοιπες (Γράφημα 4).

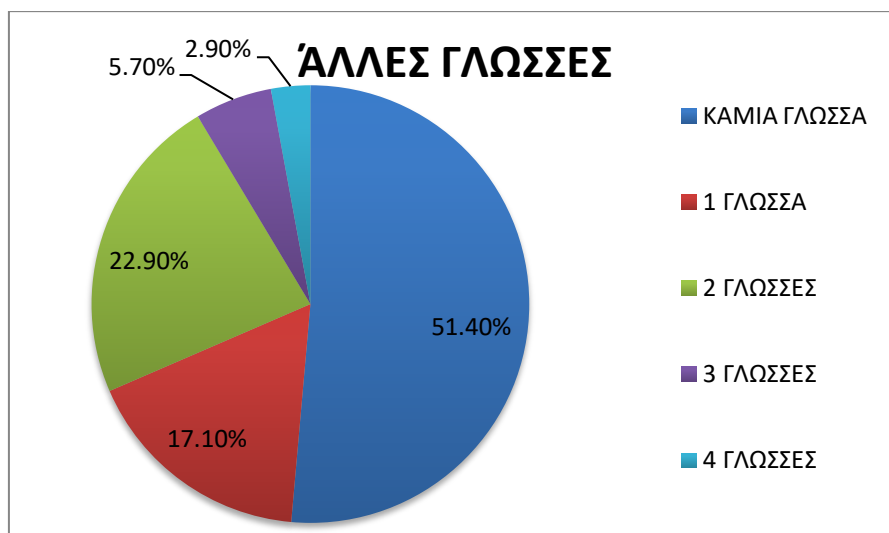


Γράφημα 3. Χώρα καταγωγής ερωτώμενου



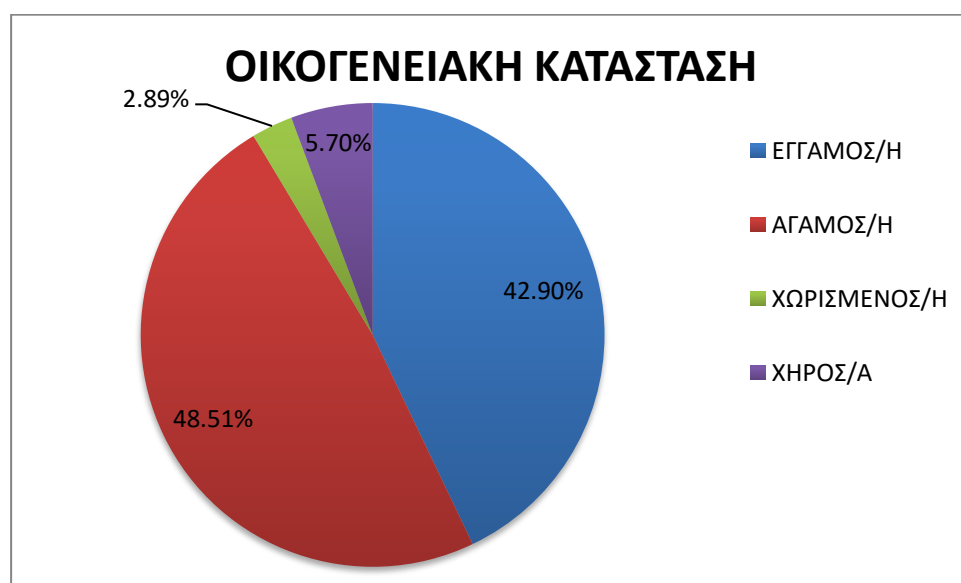
Γράφημα 4. Μητρική γλώσσα ερωτώμενου

Επιπλέον η πλειοψηφία των ερωτώμενων, δε γνωρίζει κάποια άλλη γλώσσα πέρα από τη μητρική του (51,40%, N=18), ενώ από όσους απάντησαν πως γνωρίζουν κάποια άλλη γλώσσα πλην της μητρικής τους, το μεγαλύτερο ποσοστό γνωρίζει την Αγγλική (19,88%, N=7).



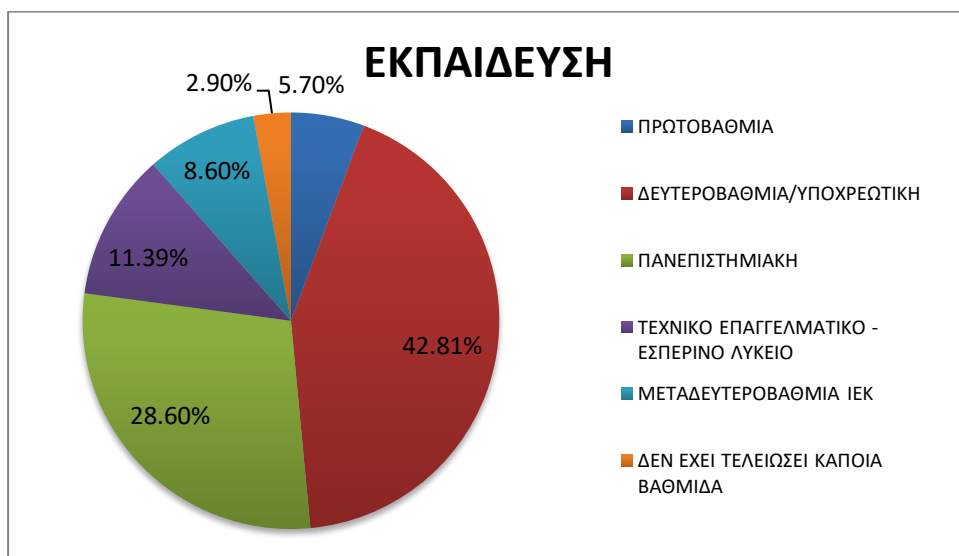
Γράφημα 5. Άλλες γλώσσες που γνωρίζει ο ερωτώμενος

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνει άγαμος/η (48,51%, N=17), έπονται οι έγγαμοι (42,90%, N=15), όσοι έχουν χηρεύσει (5,70%, N=2) και τέλος οι χωρισμένοι (2,9%, N=1), ενώ ο μέσος όρος παιδιών (λαμβάνοντας υπόψη όσους δήλωσαν ότι έχουν) είναι 1,7 παιδιά.



Γράφημα 6. Οικογενειακή κατάσταση ερωτώμενου

Η πλειοψηφία του δείγματος έχει τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (42.81%, N=15), αρκετά μεγάλο ποσοστό είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (28.60%, N=10) ενώ ακολουθούν όσοι έχουν τελειώσει τεχνικό/εσπερινό λύκειο (11.39%, N=4), όσοι έχουν παρακολουθήσει μεταδευτεροβάθμια ΙΕΚ (8.60%, N=3), οι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (5.70%, N=2) και τέλος αυτοί που δεν έχουν ολοκληρώσει κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης (2.90%, N=1).



Γράφημα 7. Εκπαιδευτικό υπόβαθρο ερωτώμενου

Ποσοστό της τάξης του 60.0% (N=21) εργαζόταν στη χώρα καταγωγής του (Γράφημα 8), και τα επαγγέλματα με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι κομμώτρια (8.20%, N=3), λογιστής (5.60%, N=2) και επιχειρηματίας (5.60%, N=2).

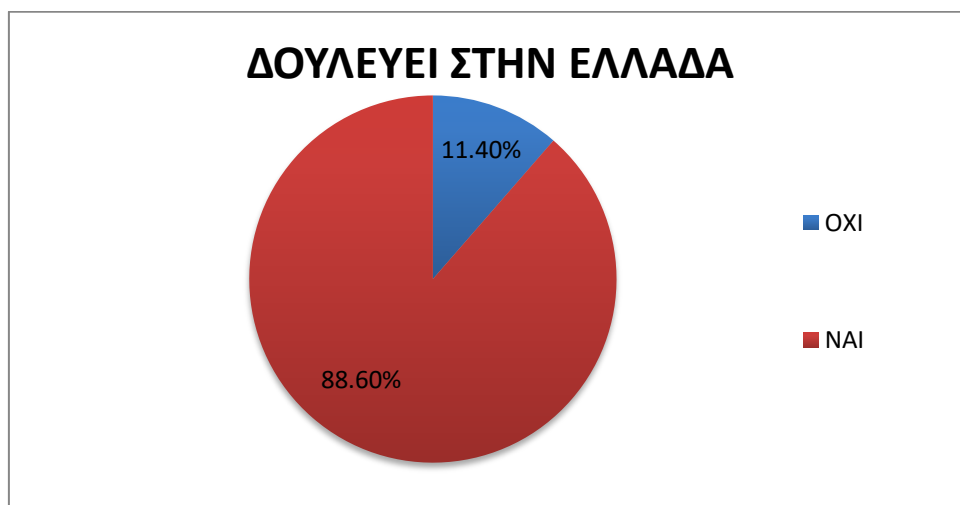


Γράφημα 8. Γράφημα για το αν ο ερωτώμενος δούλευε στη χώρα καταγωγής του

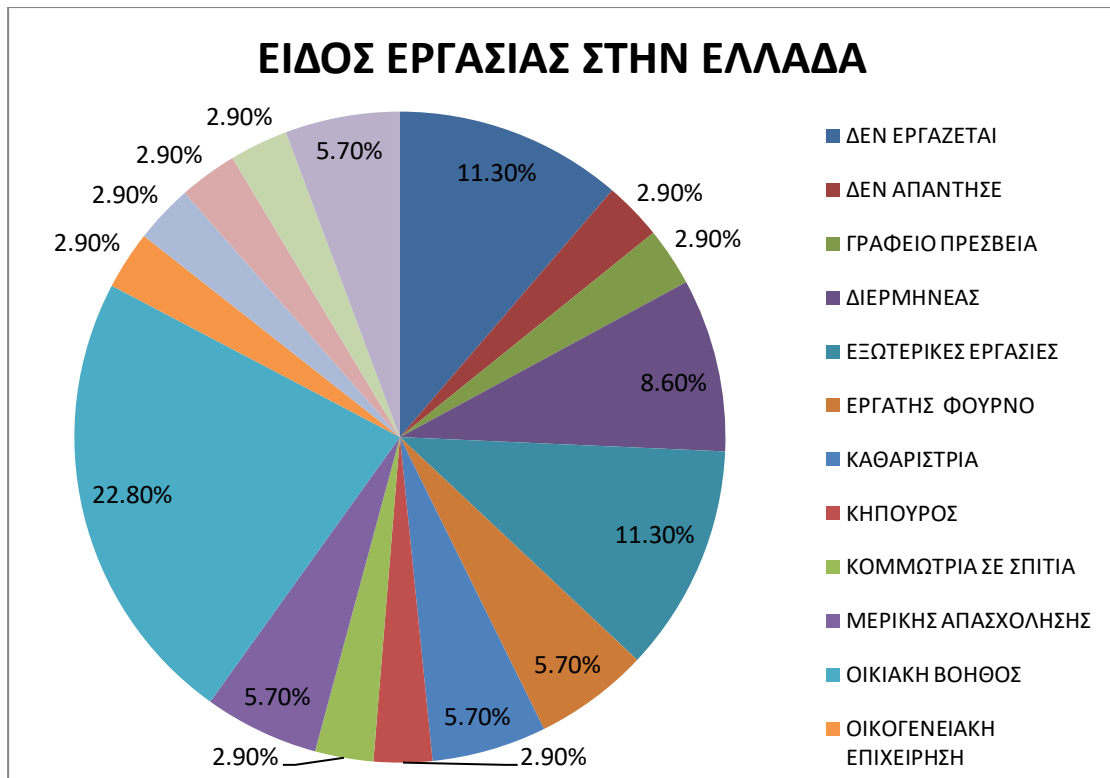


Γράφημα 9. Γράφημα για το είδος εργασίας στη χώρα καταγωγής του ερωτώμενου

Κατά μέσο όρο, οι ερωτώμενοι διαβιούν στην Ελλάδα περίπου 15 έτη, και σε ποσοστό 88.60% (N=31) εργάζονται στην Ελλάδα και τα επαγγέλματα με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι οικιακή βοηθός (22.8%, N=8), εξωτερικές εργασίες (11.3%, N=4) και διερμηνέας (8.60%, N=3).



Γράφημα 10. Γράφημα για το αν ο ερωτώμενος δουλεύει στην Ελλάδα



Γράφημα 11. Γράφημα για το είδος εργασίας του ερωτώμενου στην Ελλάδα

Η μέση διάρκεια παρακολούθησης μαθημάτων Ελληνικών είναι οι 12.20 μήνες ενώ υπήρξαν και άτομα που είναι κάτοχοι πιστοποιήσεων.



Γράφημα 12. Γράφημα για τη διάρκεια παρακολούθησης μαθημάτων Ελληνικών σε μήνες



## 1.9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταβλήθηκαν προσπάθειες ώστε τα αποτελέσματα να χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Ωστόσο ο προβληματισμός έγκειται στον μικρό αριθμό του δείγματος που μας εμποδίζει να προβούμε σε γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης να επισημανθεί ότι ενώ ο παράγοντας του φύλου εξετάστηκε ως μεταβλητή και συγκρίθηκαν τα λάθη μεταξύ αντρών και γυναικών, δεν υπήρχε απόλυτη ισορροπία στο δείγμα γεγονός που οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους: αφενός οι γυναίκες που συμμετείχαν στα μαθήματα ήταν αναλογικά περισσότερες από τους άντρες και αφετέρου έδειξαν περισσότερη προθυμία για συμμετοχή στην έρευνα. Επιπλέον λόγω των συχνών αλλαγών του τύπου διαμονής των αλλοδαπών, παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρχε πάντα συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων των Ελληνικών.

Συμπληρωματικά δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την αντικειμενική δυσκολία προσδιορισμού του λάθους καθώς αποτελεί ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο που δεν εξαντλείται στα πλαίσια της εργασίας μας. Ειδικότερα όταν αναφερόμαστε στον προφορικό λόγο που χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό, παρουσιάζει διακοπές, επικαλύψεις μεταξύ των συνομιλητών, δισταγμούς, διορθώσεις, προτάσεις ανολοκλήρωτες, επαναλήψεις και όλα τα παραπάνω υπό την πίεση του χρόνου. Παράλληλα βέβαια λειτουργούν και τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία που υποβοηθούν τη γλωσσική επικοινωνία και συμπληρώνουν το νόημα του μηνύματος. Χαρακτηριστικά που ελήφθησαν υπ'όψιν κατά τη διαδικασία για την καλύτερη διεκπεραίωση της έρευνας.

Κλείνοντας πρέπει να αναφέρουμε ότι εφόσον στο δείγμα μας υπάρχει πληθώρα μητρικών γλωσσών και κατ' επέκταση η γνώση μας για την κάθε μία είναι εύλογα ελλιπής, αδυνατούμε να προσεγγίσουμε ζητήματα συσχετισμών με την πρώτη γλώσσα. Ουσιαστικά παρέχονται μόνο ενδείξεις για την ενδεχόμενη παρεμβολή τους στην ελληνική καθώς και προβληματισμοί για πιθανές μελλοντικές έρευνες που θα αφορούν αποκλειστικά την κάθε μητρική γλώσσα ξεχωριστά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1. Κατηγοριοποίηση των λαθών

Τα λάθη που εντοπίστηκαν στα κείμενα κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με το ακόλουθο πρότυπο των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιακή, Μποζονέλο και Χούμα (2008) :

1. Φωνολογία: φωνήματα, τονισμός
2. Μορφολογία: γραμματικό κλιτικό μόρφωμα, μορφολογία άρθρου, γένος, όψη, χρόνος, φωνή
3. Μορφοσύνταξη: συμφωνία γένους, προσώπου & αριθμού, πτώση, έγκλιση
4. Σύνταξη: παράλειψη, προσθήκη, λάθος χρήση (συνδέσμου, πρόθεσης, άρθρου, ορίσματος, αντωνυμίας/ κλιτικού, άρνησης), παράλειψη ρήματος και λέξης, σειρά όρων, ανύπαρκτη συντακτική δομή
5. Σημασιολογία/ Λεξιλόγιο: ανύπαρκτη λέξη, λαθεμένη χρήση λέξης

Στη συνέχεια ακολουθείται η εξής πορεία: α) αναγνώριση των λαθών, β) καταγραφή και ταξινόμησή τους στην αντίστοιχη κατηγορία, γ) ποσοτικοποίηση των λαθών, δ) συγκριτικές αναλύσεις και διαπιστώσεις και ε) συμπεράσματα.

Ενδεικτικά αναφέρονται λάθη που εντοπίστηκαν ανά κατηγορία.

#### 1. Φωνολογικά λάθη

Ντουλειά < δουλειά

Ήτελα < ήθελα >

Γκραμματική < γραμματική >

Συναντητούμε < συναντηθούμε >

Αρκή < αρχή >

Όκι < όχι >

Όσι < όχι >

Κολτούρα < κουλτούρα >

Πατρεμένος < παντρεμένος >

Κασάπης < χασάπης >  
Γκυρίσω < γυρίσω >  
Ζυμναστική < γυμναστική >  
Βντομάντα < εβδομάδα >  
φίλις < φίλες >  
Κούρντζ < Κούρδος >  
σκολείο < σχολείο >  
φα < θα >  
γκυμνάζιο < γυμνάσιο >  
ήρφαμε < ήρθαμε >  
τερμοκήπιο < θερμοκήπιο >  
ρεφλεξολοϊά < ρεφλεξολογία >  
πεδερά < πεθερά >  
οικοϊενειακό < οικογενειακό >  
παναπιστήμιο < πανεπιστήμιο >  
πεφάνει < πεθάνει >  
φυροειή < θυροειδή >  
βουλεύουν < δουλεύουν >  
βοήφεια < βοήθεια >  
έχω δουλεύσει < έχω δουλέψει >  
κιόλα < κιόλας >  
ευκαριστώ < ευχαριστώ >  
ιαιά < γιαγιά >  
ληκτρολογικά < ηλεκτρολογικά >  
φορίς < φορές >  
τρειζ < τρεις >  
μόνοζ μου < μόνος μου >

## 2. Μορφολογικά λάθη

Να συνεχίζω < να συνεχίσω >  
Μια πρόγραμμα < ένα πρόγραμμα >  
Οι περισσότερις φίλους < οι περισσότεροι φίλοι >  
Στο παρανομία < στην παρανομία >  
Να μάθω < να μαθαίνω >

Μία βαρκάκι < ένα βαρκάκι >  
Θα το προσπαθώ < θα το προσπαθήσω >  
πήγε και γύρισε < να πάω και να γυρίσω > χρήση Αορίστου  
Μόνο < μόνος >  
ένα αδερφή < μια αδελφή >  
Εγώ έρχομαι από το 2002 < εγώ έχω έρθει από το 2002 >  
Να συνεχίσουμε να ταξιδεύουμε < να συνεχίσουμε να ταξιδεύουμε >  
Έμενα < έμεινα >  
Έλληνας < Έλληνες  
δεν έγραψα < δεν έγραφα >  
τόσο όσο πληρώσανε < τόσο όσο πληρώνανε >  
έχει σπουντάζει < έχει σπουδάσει >  
για να με παντρέψει < για να με παντρευτεί >  
τις φοίνικες < τους φοίνικες >  
το Οκτώβριο < τον Οκτώβριο >  
κι εγώ λέω < και εγώ είπα >  
μου πλήρωσε < μου πλήρωνε >  
πρώτη γυμνασίο < πρώτη γυμνασίου >  
να κινείσαι < να κινηθείς >  
έχω φύγει < θα έφευγα >  
μας εκμεταλλεύουν < μας εκμεταλλεύονται >  
ούτε δε θα σκεφτώ εγώ < ούτε το σκέφτομαι κι εγώ >

### 3. Μορφοσυντακτικά λάθη

Βαριέμαι για να ξαναπάω < βαριέμαι να ξαναπάω >  
Τρία τέσσερα γλώσσα < τρεις τέσσερις γλώσσες >  
Θέματα υγεία < θέματα υγείας >  
Θέλω να 'σαι εδώ < θέλω να 'μαι εδώ >  
Ήθελε να έρθεις < ήθελε να έρθει >  
Για τέτοιο πράγματα < για τέτοια πράγματα >  
Πριν να μάθω για να μιλήσω είχα μάθει για να διαβάσω < πριν μάθω να μιλάω είχα μάθει να διαβάζω >  
έχω τρία αδέλφο < έχω τρεις αδελφούς >  
θα γράψω < θα μάθω να γράφω >

για οχτώ χρονών < για οχτώ χρόνια >  
μερικές δωμάτια < μερικά δωμάτια >  
φύγε φύγε < να φύγεις να φύγεις >  
έχω γιο < έχω έναν γιο >  
ίδιο χώρο < ίδια χώρα >  
κάποια χρήμα < κάποια χρήματα >  
δεν έχει εγγόνια < δεν έχω εγγόνια >  
οικογένεια τον άντρα μου < οικογένεια του άντρα μου >  
η σπίτι μου < το σπίτι μου >  
οι άλλα κράτη < τα άλλα κράτη >  
εγώ έδινε λεφτά έπαιρνε λεφτά < εγώ έδινα και έπαιρνα λεφτά >  
ένα γράμματα < ένα γράμμα >  
με το άντρας μου < με τον άντρα μου >  
το πρώτο κόρη μας < η πρώτη κόρη μας >  
το δικό μου γλώσσα < τη δικιά μου γλώσσα >  
μορφωτικής κέντρο < μορφωτικού κέντρου >

#### 4. Συντακτικά λάθη

Έφερα και παιδιά μου < έφερα και τα παιδιά μου >  
Είναι Αζερμπαϊτζάν < Είναι στο Αζερμπαϊτζάν >  
Από μηδέν < από το μηδέν >  
Που ζωή μου < που η ζωή μου >  
πολύ πολύ πίσω πίσω < πολλά χρόνια πριν >  
Τώρα όχι δύσκολα πολύ < τώρα δεν είναι πολύ δύσκολα >  
Που αυτός πολύ ωραία < που αυτό είναι πολύ ωραίο >  
Εγώ είμαι το Μπαγκλαντές < εγώ είμαι από το Μπαγκλαντές >  
Μετά δύο χρόνια είμαι εγώ < μετά από δύο χρόνια ήρθα εγώ >  
Αυτοί όχι εδώ τώρα ζωή Ελβετά < αυτοί δεν είναι εδώ, ζουν στην Ελβετία >  
Κάθε χρόνο 2-3 φορές < 2-3 φορές τον χρόνο >  
Δεν είχε σκοπό πού < δε σκόπευα να πάω κάπου συγκεκριμένα >  
η ζωή μας εδώ < η ζωή μας είναι εδώ >  
είναι τρία άτομα τώρα στην ευθύνη < έχω τώρα την ευθύνη για τρία άτομα >  
μεταξύ των ξένων < από ξένους >  
πως λέγεται άλλο κάτι < κάπως αλλιώς λέγεται >

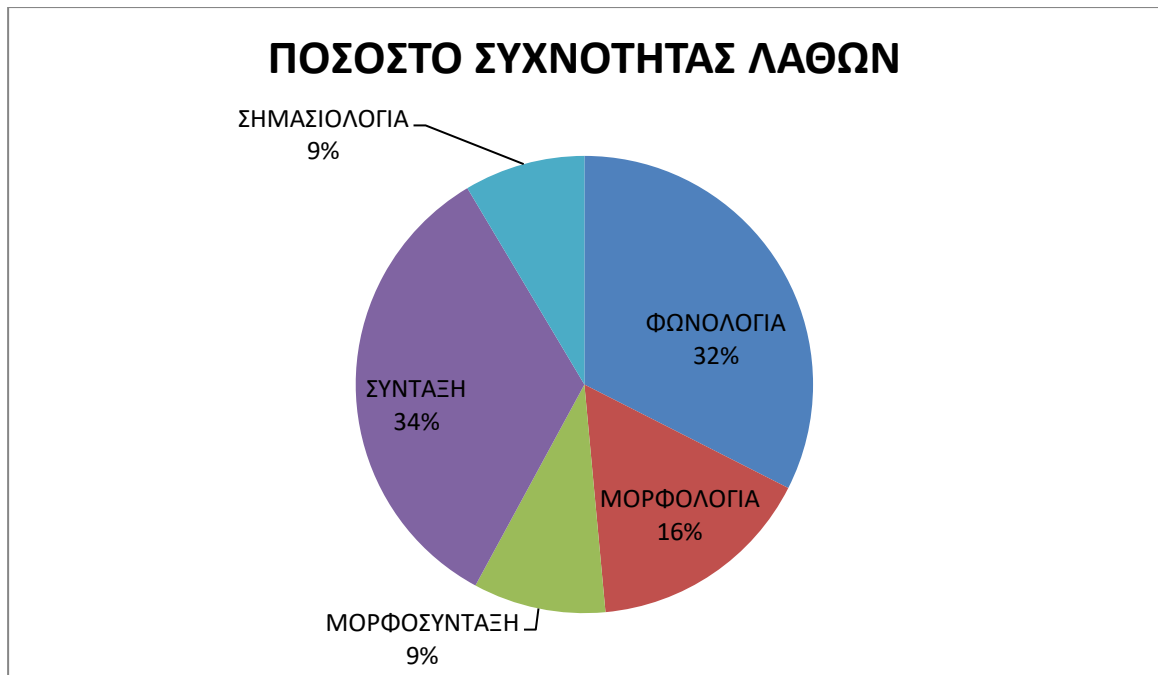
σκεφτώ τώρα για αυτά; < θα σκεφτώ από τώρα αυτά; >  
μα το ήθελα < αν και το ήθελα >  
λυπάμαι ότι < λυπάμαι που >  
η πρώτη ματιά < με την πρώτη ματιά >  
πάλι για να πούμε πατρίδα πατρίδα < για να πούμε ότι είναι η πατρίδα μας >  
άμα δε θέλω <μα δε θέλω >  
δεν πήγα για τα να πούμε χρήματα < δεν πήγα για τα χρήματα >

##### 5. Σημασιολογικά/λεξιλογικά λάθη

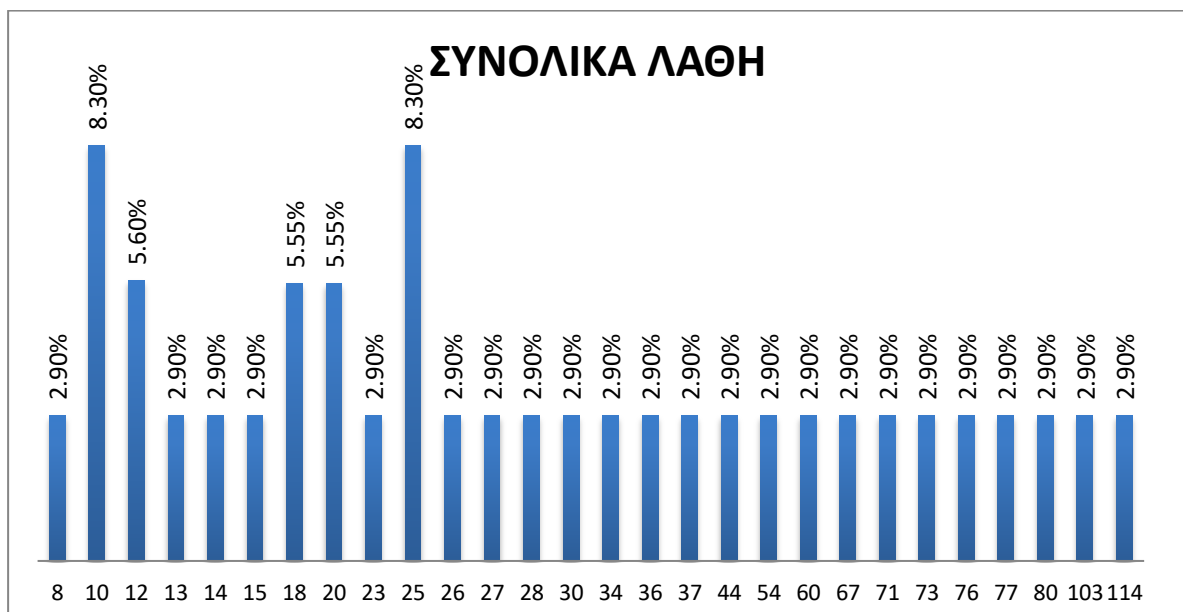
Καμιά στιγμή < κάποια στιγμή >  
Άδειο χρόνο < ελεύθερο χρόνο >  
Ντιερμηνιά < διερμηνέας >  
Ελληνήντες < Ελληνίδες >  
Εγώ κρατάω ένα < εγώ έχω εδώ το ένα >  
Απ' το δώδεκα < δώδεκα χρόνια >  
Μαθηματικός < λογιστής >  
Κι έτσι < έτσι >  
είναι εντάξει για μένα < επίδραση από το αγγλικό 'it's fine by me' >  
Η ψυχολογία μου είναι έτσι < η φιλοσοφία μου (ενν. ο τρόπος που σκέφτομαι) είναι έτσι >  
Πέρασε το λύκειο < τελείωσε το λύκειο >  
όποιος μου πει καμιά λέξη για την Ελλάδα < όποιος μου πει καμιά κουβέντα για την Ελλάδα >  
είμαι από βουνά < είμαι από ένα ορεινό μέρος >  
κανένας δεν μέτρησε < κανένας δεν υπολόγισε >  
σχεντίστη των ρούχων < σχεδιάστρια ρούχων >  
Δεν δεν δεν < όχι όχι όχι >  
πριν < παλιότερα >  
χάλασε < χειροτέρεψε >  
άνοιξαν οι δρόμοι < άνοιξαν τα σύνορα >  
σε παραλία < σε θάλασσα >  
για γράψιμο < για να μάθω να γράφω >  
άμα < μα >

οχτώ η ώρα ή εννιά η ώρα < οχτώ ωρες ή εννιά ώρες >  
οντηγάω < καθοδηγώ >  
έμεσως < αμέσως >  
πήγα να κάνω νόμος < πήγα να το κάνω νόμιμα >  
έχουνε διαφορετικά τρία χρόνια δύο χρόνια περίπου < έχουν διαφορά περίπου δύο  
τρία χρόνια >  
νόμιμο < υποχρεωτικό >

Εξετάζοντας τις συνεντεύξεις λοιπόν, τα συνολικά λάθη που προκύπτουν είναι 1.315. Οι άντρες διέπραξαν συνολικά 647 λάθη και οι γυναίκες 668, ενώ οι λέξεις που παρήγαγαν ήταν 7.973 και 6.820 αντίστοιχα. Ο μέσος όρος λέξεων είναι οι 422 λέξεις ενώ αναφορικά με τα είδη των λαθών, ο μέσος όρος στα φωνολογικά είναι 12.26 λάθη (σύνολο 429, Α: 154 Γ:275), στα μορφολογικά 6.06 λάθη (σύνολο 206, Α:119 Γ:87), στα μορφοσυντακτικά 3.54 λάθη (σύνολο 124, Α:59 Γ:65), στα συντακτικά 12.66 λάθη (σύνολο 443, Α:248 Γ:195), στα σημασιολογικά 3.23 λάθη (σύνολο 113, Α:67 Γ:46) και συνολικά τα 37.57 λάθη. Η πλειοψηφία των λαθών εντοπίζεται στη σύνταξη και τη φωνολογία, ενώ λιγότερα λάθη παρατηρούνται στην κατηγορία της μορφοσύνταξης και της σημασιολογίας (Γράφημα 13). Ενώ στο συνολικό αριθμό των λαθών τα μεγαλύτερα ποσοστά εντοπίζονται στα 10 και στα 25 λάθη (Γράφημα 14).



Γράφημα 13. Ποσοστιαία κατανομή συχνότητας των λαθών



Γράφημα 14. Κατανομή των συνολικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης





Γράφημα 15. Κατανομή των φωνολογικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης

Στο παραπάνω γράφημα αποτυπώνονται τα φωνολογικά λάθη όπου αρχικά παρατηρείται ότι ο κύριος όγκος των λαθών συγκεντρώνεται στον αριθμό των τεσσάρων λαθών, τα περισσότερα άτομα δηλαδή έκαναν τέσσερα λάθη. Πιο συγκεκριμένα εντοπίστηκαν λάθη στη φωνητική πραγμάτωση των φωνηέντων, των συμφώνων και των δίψηφων. Ειδικότερα :

- αντικατάσταση : < ι > αντί < ε >
  - < ου > αντί < ο >
  - < ια > αντί < για >
  - < ζ > αντί < ς >
  - < φσ > αντί για < ψ >
  - < χ > αντί για < κ >
  - < ντ > αντί για < δ > αντίστοιχα και < γντ > αντί για < γδ >
  - < γκ > αντί για < γ >
  - < κ > αντί για < χ > (Αραβόφωνοι)
  - < τ > αντί για < θ >
  - < σ > αντί για < ξ >
  - < τ > αντί για < ντ >
  - < φ > αντί < θ > (Ουκρανοί)

< β > αντί < δ >

- απαλοιφή : του < ο > , < α > , < γ >  
του αρχικού συμφώνου < εν > αντί για < δεν >  
του τελικού συμφώνου < ς > και < ν >
- τοποθέτηση του τόνου σε λάθος συλλαβή
- έντονη προφορά του < ν > (Ουκρανοί)  
του < χ > (Αραβόφωνοι)



Γράφημα 16. Κατανομή των μορφολογικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης

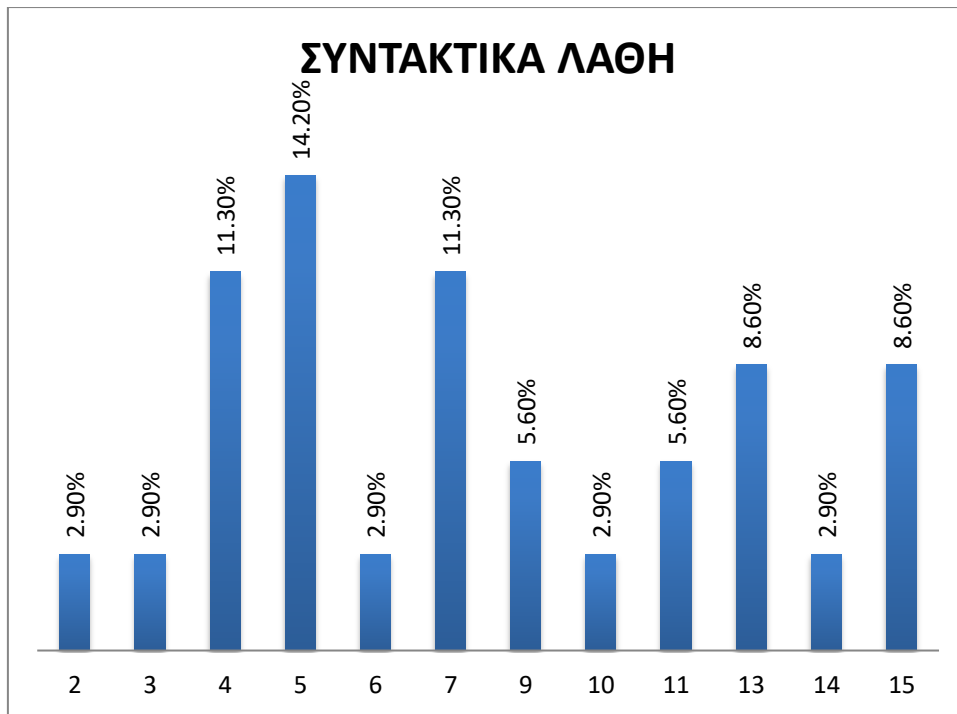
Το γράφημα 16 παρουσιάζει την κατανομή των μορφολογικών λαθών, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού κυμαίνεται στα δύο με τέσσερα λάθη. Τα συχνότερα λάθη που παρατηρούνται αφορούν στο ρήμα, συγκεκριμένα την όψη (συνοπτική, μη συνοπτική), τον χρόνο και λιγότερο στη φωνή. Συγκεκριμένα παρατηρείται λανθασμένη χρήση της μη συνοπτικής όψης του ρήματος έναντι της ορθής συνοπτικής. Επίσης λάθη εντοπίστηκαν και στη χρήση των χρόνων του ρήματος. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε χρήση του Ενεστώτα αντί του Αορίστου ή του Παρατατικού, σύγχυση μεταξύ Παρατατικού και Αορίστου, Αορίστου και

Παρακειμένου, Υπερσυντέλικου και Αορίστου. Σημαντικό ποσοστό λαθών παρατηρήθηκαν τόσο στο γραμματικό κλιτικό μόρφημα όσο και στο άρθρο ενώ μικρότερο στην απόδοση του γραμματικού γένους. Τα λιγότερα λάθη βρέθηκαν στη φωνή του ρήματος.



Γράφημα 17. Κατανομή των μορφοσυντακτικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης

Στο γράφημα 17 που αφορά στα μορφοσυντακτικά λάθη παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού διέπραξε από κανένα έως τέσσερα λάθη. Σχετικά με τις κατηγορίες τους, τα πολυπληθέστερα λάθη εντοπίζονται στη συμφωνία του γένους και ακολουθούν τα λάθη στη συμφωνία αριθμού και προσώπου. Ενώ λιγότερα λάθη παρατηρούνται στην έγκλιση καθώς και στη συμφωνία πτώσης.



Γράφημα 18. Κατανομή των συντακτικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης

Στα συντακτικά λάθη παρατηρείται μεγαλύτερη διακύμανση σχετικά με την κατανομή των λαθών. Ουσιαστικά βλέπουμε το μεγαλύτερο ποσοστό να κυμαίνεται στα πέντε λάθη, ωστόσο σημαντικό μέρος του πληθυσμού βρίσκεται στα τέσσερα και επτά λάθη καθώς και στα δεκατρία και δεκαπέντε. Τα περισσότερα λάθη αφορούν στην ανύπαρκτη συντακτική δομή, στην παράλειψη/προσθήκη/λανθασμένη χρήση άρθρου και πρόθεσης. Σημαντικό ποσοστό λαθών εντοπίζεται στη λανθασμένη σειρά των όρων της πρότασης, στην παράλειψη ρήματος και λέξης καθώς και στη χρήση συνδέσμου (παράλειψη, προσθήκη, λανθασμένη εφαρμογή). Λιγότερα λάθη παρατηρήθηκαν στη χρήση της αντωνυμίας και την έκφραση της άρνησης. Τέλος παρατηρήθηκε μια σύγχυση μεταξύ λαϊκού και επίσημου λόγου, καθώς χρησιμοποιήθηκαν εκφράσεις που δεν αρμόζουν στην περίπτωση μιας συνέντευξης τις οποίες ένας φυσικός ομιλητής της γλώσσας θα απέφευγε τη χρήση.



Γράφημα 19. Κατανομή των σημασιολογικών λαθών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης

Στην κατηγορία της σημασιολογίας/λεξιλογίου το μεγαλύτερο ποσοστό δε διέπραξε κανένα λάθος, ενώ η πλειοψηφία των λαθών παρατηρείται στη λανθασμένη χρήση της λέξης, ενώ λιγότερα λάθη αφορούν στη χρήση ανύπαρκτων λέξεων και την παρεμβολή ξένων λέξεων (συγκεκριμένα της αγγλικής γλώσσας). Αξίζει να αναφερθούν και οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν στις ιδιωματικές εκφράσεις, στην κατάκτηση και τη σωστή εφαρμογή τους στον λόγο.

## 2.2. Έλεγχοι συσχέτισης Spearman

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Spearman που εκτελέστηκαν αναφορικά με τις κατηγορίες λαθών που έγιναν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Ξεκινώντας, πραγματοποιούμε έλεγχο κανονικότητας για τις μεταβλητές προς εξέταση ώστε να επιλεγεί ο σωστός έλεγχος συσχέτισης.

### Έλεγχος κανονικότητας

$H_0$ : Η μεταβλητή ακολουθεί την κανονική κατανομή.

$H_1$ : Η μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Λόγω του μεγέθους του δείγματος επιλέγουμε το κριτήριο Shapiro-Wilk ( $N \leq 50$ ).

Στην περίπτωση μας:

#### **ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ**

$p = 0,000$  στο Shapiro-Wilk Test, δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα)

#### **ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ**

$p = 0,000$  στο Shapiro-Wilk Test, δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα)

#### **ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ**

$p = 0,001$  στο Shapiro-Wilk Test, δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα)

#### **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ**

$p = 0,000$  στο Shapiro-Wilk Test, δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα)

#### **ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ**

$p = 0,001$  στο Shapiro-Wilk Test, δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα)

#### **ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ**

$p = 0,000$  στο Shapiro-Wilk Test, δηλαδή  $p < 0,05$  άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$  (δεν υπάρχει κανονικότητα)

Συνεπώς επιλέγεται ο μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Spearman.

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	.216	34	.000	.823	34	.000
ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	.249	34	.000	.820	34	.000
ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	.161	34	.026	.877	34	.001
ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	.217	34	.000	.788	34	.000
ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	.156	34	.036	.876	34	.001
ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ	.204	34	.001	.857	34	.000

a. Lilliefors Significance Correction

### ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ

Εφαρμόστηκε μη παραμετρική ανάλυση συσχέτισης Spearman για να εξεταστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών παραμονής και των μορφολογικών λαθών. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι τα έτη παραμονής έχουν μέτρια, θετική συσχέτιση με τον αριθμό μορφολογικών λαθών ( $r_s = 0.385$ ,  $p < 0.05$ ).

### Correlations

			ΕΤΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ
Spearman's rho	ΕΤΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ	Correlation Coefficient	1.000	.385*
		Sig. (2-tailed)	.	.024
		N	35	34
	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	Correlation Coefficient	.385*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.024	.
		N	34	34

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Διερευνήθηκε επίσης η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των λέξεων που ανέφερε ο ερωτώμενος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και των μορφολογικών λαθών. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο αριθμός των λέξεων της συνέντευξης έχει ισχυρή, θετική συσχέτιση με τον αριθμό μορφολογικών λαθών ( $r_s = 0.697$ ,  $p < 0.01$ ).

#### Correlations

			ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ
Spearman's rho	ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	Correlation Coefficient	1.000	.697**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	35	34
	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	Correlation Coefficient	.697**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	34	34

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ

Εφαρμόστηκε μη παραμετρική ανάλυση συσχέτισης Spearman για να εξεταστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών παραμονής και των σημασιολογικών λαθών. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι τα έτη παραμονής έχουν μέτρια, θετική συσχέτιση με τον αριθμό σημασιολογικών λαθών ( $r_s = 0.389$ ,  $p < 0.05$ ).

#### Correlations

			ΕΤΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ	ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ
Spearman's rho	ΕΤΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ	Correlation Coefficient	1.000	.389*
		Sig. (2-tailed)	.	.021
		N	35	35
	ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	Correlation Coefficient	.389*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.021	.
		N	35	35

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



Πραγματοποιήθηκε ακόμα έλεγχος για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των λέξεων που ο ερωτώμενος είπε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και των σημασιολογικών λαθών, από τον οποίο προέκυψε ότι ο αριθμός των λέξεων της συνέντευξης έχει ισχυρή, θετική συσχέτιση με τον αριθμό σημασιολογικών λαθών ( $r_s = 0.640$ ,  $p < 0.01$ ).

**Correlations**

			ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓ ΙΚΑ ΛΑΘΗ
Spearman's rho	ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	Correlation Coefficient	1.000	.640**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	35	35
	ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	Correlation Coefficient	.640**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	35	35

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ

Ελέγχθηκε ακόμα μέσω μη παραμετρικής ανάλυσης εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των λέξεων της συνέντευξης και των φωνολογικών λαθών. Από τα αποτελέσματα του πίνακα που ακολουθεί φαίνεται ότι το πλήθος των λέξεων της συνέντευξης έχει μέτρια, θετική συσχέτιση με τον αριθμό φωνολογικών λαθών ( $r_s = 0.438$ ,  $p < 0.01$ ).

**Correlations**

			ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ
Spearman's rho	ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	Correlation Coefficient	1.000	.438**
		Sig. (2-tailed)	.	.009
		N	35	35
	ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	Correlation Coefficient	.438**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.009	.
		N	35	35

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συνεχίζοντας, εφαρμόστηκε μη παραμετρική ανάλυση συσχέτισης Spearman για να εξεταστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του χρόνου παρακολούθησης μαθημάτων ελληνικών και των φωνολογικών λαθών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι ο χρόνος που έχουν αφιερώσει στην εκμάθηση ελληνικών έχει μέτρια, θετική συσχέτιση με τον αριθμό φωνολογικών λαθών ( $r_s = 0.302, p < 0.10$ ).

#### Correlations

			ΠΟΣΟ ΚΑΙΡΟ ΚΑΝΕΙ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΜΗΝΕΣ	ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ
Spearman's rho	ΠΟΣΟ ΚΑΙΡΟ ΚΑΝΕΙ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΜΗΝΕΣ	Correlation Coefficient	1.000	.302
		Sig. (2-tailed)	.	.078
		N	35	35
	ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	Correlation Coefficient	.302	1.000
		Sig. (2-tailed)	.078	.
		N	35	35

#### ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ

Για το σύνολο των λαθών, διερευνήθηκε μέσω του ελέγχου Spearman η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ του συνόλου των λέξεων της συνέντευξης και του συνολικού αριθμού λαθών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι ο αριθμός των λέξεων της συνέντευξης έχει ισχυρή, θετική συσχέτιση με τον συνολικό αριθμό λαθών ( $r_s = 0.835, p < 0.01$ ).

### Correlations

			ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ
Spearman's rho	ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	Correlation Coefficient	1.000	.835**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	35	35
	ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ	Correlation Coefficient	.835**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	35	35

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Επιπλέον, μέσω μη παραμετρικής ανάλυσης ελέγχθηκε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών παραμονής και των συνολικών λαθών. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι τα έτη παραμονής του ερωτώμενου έχουν μέτρια, θετική συσχέτιση με τον αριθμό των συνολικών λαθών ( $r_s = 0.293$ ,  $p < 0.10$ ).

### Correlations

			ΕΤΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ
Spearman's rho	ΕΤΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ	Correlation Coefficient	1.000	.293
		Sig. (2-tailed)	.	.087
		N	35	35
	ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ	Correlation Coefficient	.293	1.000
		Sig. (2-tailed)	.087	.
		N	35	35

## ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ

Για τα μορφοσυντακτικά λάθη, διερευνήθηκε μέσω του μη παραμετρικού ελέγχου Spearman η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ του συνόλου των λέξεων της συνέντευξης και του αριθμού των μορφοσυντακτικών λαθών. Τα αποτελέσματα

κατέδειξαν ότι ο αριθμός των λέξεων της συνέντευξης έχει μέτρια, θετική συσχέτιση με τον αριθμό των μορφοσυντακτικών λαθών ( $r_s = 0.544$ ,  $p < 0.01$ )

#### Correlations

			ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑ ΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ
Spearman's rho	ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	Correlation Coefficient	1.000	.544**
		Sig. (2-tailed)	.	.001
		N	35	35
	ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	Correlation Coefficient	.544**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.001	.
		N	35	35

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ

Εφαρμόστηκε μη παραμετρική ανάλυση συσχέτισης Spearman για να εξεταστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του συνόλου των λέξεων της συνέντευξης και των συντακτικών λαθών. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποίησε ο ερωτώμενος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έχει ισχυρή, θετική συσχέτιση με τον αριθμό συντακτικών λαθών ( $r_s = 0.836$ ,  $p < 0.01$ ).

#### Correlations

			ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ
Spearman's rho	ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΠΕ	Correlation Coefficient	1.000	.836**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	35	35
	ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	Correlation Coefficient	.836**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	35	35

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### 2.3. Εκτίμηση παλινδρομήσεων

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της οικονομετρικής ανάλυσης των ερωτώμενων αναφορικά με τα λάθη που έγιναν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

#### 2.3.1. Εκτίμηση υποδείγματος πολλαπλής παλινδρόμησης για τα μορφολογικά λάθη των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε αρχικά εκτίμηση της παρακάτω εξίσωσης παλινδρόμησης.  
$$\text{ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ} = b_0 + b_1 * \text{ΑΓΑΜΟΣ} + b_2 * \text{ΗΛΙΚΙΑ} + b_3 * \text{ΛΕΞΕΙΣ} + \varepsilon_i$$

Ενώ η τελική εκτιμώμενη μορφή της εξίσωσης είναι:

$$\text{ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ} = -6.810 + 3.267 * \text{ΑΓΑΜΟΣ} + 0.121 * \text{ΗΛΙΚΙΑ} + 0.014 * \text{ΛΕΞΕΙΣ}$$

Όπου:

**ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ:** ποσοτική μεταβλητή που εκφράζει τα μορφολογικά λάθη που έκανε ο ερωτώμενος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

**ΗΛΙΚΙΑ:** ποσοτική μεταβλητή που εκφράζει την ηλικία του ερωτώμενου.

**ΑΓΑΜΟΣ :** ψευδομεταβλητή που εκφράζει αν ο ερωτώμενος είναι άγαμος/η, 1=Ναι & 0=Όχι.

**ΛΕΞΕΙΣ:** ποσοτική μεταβλητή που εκφράζει το σύνολο των λέξεων που είπε ο ερωτώμενος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

$\varepsilon_i$ : εκφράζει τα σφάλματα εκτίμησης της παλινδρόμησης.

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 1 και με δεδομένη την τροποποίηση της μεταβλητής που εκφράζει την οικογενειακή κατάσταση του ερωτώμενου, όπου οι ερωτώμενοι που δήλωσαν άγαμοι λαμβάνουν την τιμή 1 και οι λοιπές απαντήσεις την τιμή 0, προκύπτει ότι η μεταβλητή ΑΓΑΜΟΣ είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και με θετικό πρόσημο. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι είναι άγαμοι, σε σχέση με τους υπόλοιπους, έκαναν περισσότερα μορφολογικά λάθη.

Η ηλικία του ερωτώμενου (ΗΛΙΚΙΑ) αποτελεί μία στατιστικά σημαντική μεταβλητή στο υπόδειγμα μας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10% και η επιρροή της είναι θετική. Υπάρχει δηλαδή μια θετική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στα μορφολογικά λάθη, γεγονός που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία του ερωτώμενου τόσο αυξάνονται και τα μορφολογικά λάθη.

Ένας ακόμη στατιστικός παράγοντας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% βρέθηκε η μεταβλητή ΛΕΞΕΙΣ, με τον εκτιμώμενο συντελεστή να δείχνει πως υπάρχει θετική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Δηλαδή, ότι όσο αυξάνονται οι λέξεις που είπε ο ερωτώμενος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τόσο αυξάνονται και τα μορφολογικά λάθη.

Ακόμη, άξιο αναφοράς είναι ότι ο συντελεστής προσδιορισμού  $R^2$  (Adjusted R Square) είναι 0.658, που σημαίνει ότι το συγκεκριμένο υπόδειγμα ερμηνεύει το 65,8% της εξαρτημένης μεταβλητής.

Μεταβλητή	Υπόδειγμα
	Συντελεστές
Σταθερός όρος	-6.810* (-2.021)
ΗΛΙΚΙΑ	0.121* (1.807)
ΑΓΑΜΟΣ	3.267** (2.369)
ΛΕΞΕΙΣ	0.014*** (7.878)
Adjusted R Square $R^2$	0.658
F-stastic	22.131***

*Σημείωση : Στις παρενθέσεις παρουσιάζεται η στατιστική t-statistic.*

*Οι ενδείξεις \*\*\*, \*\* & \* υποδηλώνουν στατιστική σημαντικότητα σε ποσοστό 1%, 5% και 10% αντίστοιχα.*

Πίνακας 1: Εκτίμηση πολλαπλής παλινδρόμησης για τα μορφολογικά λάθη των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξη

### 2.3.2. Εκτίμηση υποδείγματος πολλαπλής παλινδρόμησης για τα συνολικά λάθη των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε αρχικά εκτίμηση της παρακάτω εξίσωσης παλινδρόμησης.  
$$\text{ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΛΑΘΗ} = b_0 + b_1 * \text{ΗΛΙΚΙΑ} + b_2 * \text{ΛΕΞΕΙΣ} + b_3 * \text{ΕΤΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ} + \varepsilon_i$$

Ενώ η τελική εκτιμώμενη μορφή της εξίσωσης είναι:

$$\text{ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΛΑΘΗ} = -0,622 + 0,837 * \text{ΗΛΙΚΙΑ} + 0,080 * \text{ΛΕΞΕΙΣ} - 2,093 * \text{ΕΤΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ}$$

Όπου:

**ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΛΑΘΗ:** ποσοτική μεταβλητή που εκφράζει τα συνολικά λάθη που έκανε ο ερωτώμενος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

**ΗΛΙΚΙΑ:** ποσοτική μεταβλητή που εκφράζει την ηλικία του ερωτώμενου.

**ΛΕΞΕΙΣ:** ποσοτική μεταβλητή που εκφράζει το σύνολο των λέξεων που είπε ο ερωτώμενος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

**ΕΤΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ:** ποσοτική μεταβλητή που εκφράζει τα έτη παραμονής του ερωτώμενου στην Ελλάδα.

$\varepsilon_i$ : εκφράζει τα σφάλματα εκτίμησης της παλινδρόμησης.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εκτίμησης της πολλαπλής παλινδρόμησης. Η ηλικία του ερωτώμενου (ΗΛΙΚΙΑ) αποτελεί έναν στατιστικά σημαντικό παράγοντα στο υπόδειγμα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και το πρόσημο της είναι θετικό. Υπάρχει δηλαδή μια θετική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στα συνολικά λάθη, γεγονός που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία του ερωτώμενου τόσο αυξάνονται και τα λάθη στο σύνολό τους.

Μια μεταβλητή που βρέθηκε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% είναι η μεταβλητή ΛΕΞΕΙΣ, με τον εκτιμώμενο συντελεστή να δείχνει πως υπάρχει θετική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις λέξεις που είπε ο ερωτώμενος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και στα συνολικά λάθη που έγιναν. Δηλαδή, ότι όσο αυξάνονται οι λέξεις που είπε ο ερωτώμενος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τόσο αυξάνονται και τα συνολικά λάθη.

Στο συγκεκριμένο υπόδειγμα, στατιστικά σημαντική μεταβλητή είναι και τα έτη παραμονής στην Ελλάδα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% και με αρνητικό πρόσημο. Αυτό το γεγονός σημαίνει ότι όσο αυξάνονται τα έτη παραμονής του

ερωτώμενου στην Ελλάδα, τόσο μειώνονται τα συνολικά λάθη που έκανε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Τέλος ο συντελεστή προσδιορισμού  $R^2$  (Adjusted R Square) υπολογίστηκε σε 0.632, που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες μεταβλητές του υποδείγματος ερμηνεύουν το 63,2% της εξαρτημένης μεταβλητής.

Μεταβλητή	Υπόδειγμα
	Συντελεστές
Σταθερός όρος	-0,622 (-0.047)
ΗΛΙΚΙΑ	0,837** (2,269)
ΛΕΞΕΙΣ	0,080*** (7,546)
ΕΤΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ	-2,093*** (-3,133)
Adjusted R Square $R^2$	0.632
F-stastic	20,501***

*Σημείωση : Στις παρενθέσεις παρουσιάζεται η στατιστική t-statistic.*

*Οι ενδείξεις \*\*\*, \*\* & \* υποδηλώνουν στατιστική σημαντικότητα σε ποσοστό 1%, 5% και 10% αντίστοιχα.*

Πίνακας 2: Εκτίμηση πολλαπλής παλινδρόμησης για τα συνολικά λάθη των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξη



### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε συνέχεια της ανάλυσης και της ποσοτικοποίησης των ευρημάτων της έρευνας αναγκαίο είναι να εξεταστούν οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας υπό το πρίσμα των δεδομένων που προέκυψαν.

Η αρχική υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι οι αλλοδαποί που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα κάνουν λάθη στον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα τα γλωσσικά λάθη που εντοπίζονται ανήκουν στο φωνολογικό, μορφολογικό, μορφοσυντακτικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης. Η έρευνα έδειξε σημαντικά ποσοστά λαθών σε όλα τα προαναφερθέντα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, γεγονός που συγκλίνει με την πρώτη υπόθεση.

Η συσχέτιση των λαθών με το φύλο έρχεται να διαψεύσει τη δεύτερη υπόθεση της έρευνάς μας, καθώς δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια σημαντική διαφοροποίηση στη συχνότητα των λαθών μεταξύ των δύο φύλων. Συγκεκριμένα οι άντρες διέπραξαν συνολικά 647 λάθη και οι γυναίκες 668, ενώ οι λέξεις που παρήγαγαν ήταν 7.973 και 6.820 αντίστοιχα. Η αρχική εκτίμηση στην οποία βασίστηκε η δεύτερη υπόθεση ήταν η αριθμητική υπεροχή των γυναικών σε όλες τις δομές εκμάθησης Ελληνικών. Ωστόσο η ποσοτικοποίηση των λαθών κατέδειξε ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τη διάπραξη λαθών.

Η τρίτη υπόθεση αφορά στη σχέση ανάμεσα στα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα και τη μείωση των παραγόμενων λαθών. Παρατηρήθηκε λοιπόν μια σημαντική στατιστικά σχέση ανάμεσά τους, καθώς βρέθηκε ότι όσο αυξάνονται τα έτη παραμονής τόσο μειώνονται τα συνολικά λάθη. Τα χρόνια που περνούν, συντελούν στην ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση, στην καλύτερη και βαθύτερη γνώση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου της χώρας. Η πάροδος του χρόνου λοιπόν φαίνεται να επιδρά θετικά στην προσωπική εξέλιξη των ατόμων, παράλληλα με την επίδραση συναισθηματικών και ψυχολογικών παραγόντων. Η εμπειρία που αποκτάται μέσω της εξοικείωσης με τη γλώσσα και η πρόθεση βελτίωσης των γλωσσικών τους δεξιοτήτων αποτυπώνονται στην έρευνα. Αξίζει επίσης εδώ να σημειωθεί ότι όλοι, ανεξαιρέτως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι ξεκίνησαν τα μαθήματα των Ελληνικών με στόχο την κατάκτηση του γραπτού λόγου ή τη συνέχιση σπουδών στην Ελλάδα.

Η τελευταία υπόθεση της έρευνας σχετίζεται με την παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και τη συμβολή τους στη μείωση των λαθών. Δε διαπιστώθηκε

κάποια θετική σχέση επίδρασης των μαθημάτων στη μείωση των λαθών. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο μικρό χρονικό διάστημα παρακολούθησης καθώς ο μέσος όρος ήταν 12.20 μήνες, όπου θεωρείται πολύ μικρό χρονικό διάστημα για να υπάρχει κάποια επιρροή. Επίσης στην πράξη διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε συνέπεια στην παρακολούθηση εξαιτίας των συχνών αλλαγών τόπου κατοικίας των ατόμων. Αξιοσημείωτο βέβαια είναι το γεγονός ότι - εάν εξαιρέσουμε τρία άτομα που ήταν κάτοχοι πιστοποιητικών γλωσσομάθειας και έναν απόφοιτο ελληνικού νυχτερινού σχολείου - οι υπόλοιποι εγγράφηκαν στα μαθήματα ελληνικών μετά από πολλά χρόνια παραμονής τους στη Ελλάδα. Επομένως εύλογα είχαν σταθεροποιηθεί τα χαρακτηριστικά της γλώσσας στον λόγο τους, γεγονός που δύσκολα μεταβάλλεται. Το άτομο αποκτά την πεποίθηση ότι δε χρειάζεται να μάθει κάτι επιπλέον και ταυτόχρονα ότι αδυνατεί να το κάνει, θεωρώντας ενδεχομένως ότι εκπληρώνει σε ικανοποιητικό βαθμό τις γλωσσικές του ανάγκες (Ellis 1985, στο Ύψηλάντης & Μουτή, 2015).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Ύστερα λοιπόν από την καταγραφή του αριθμού και του είδους των παραγόμενων λαθών στον προφορικό λόγο των αλλοδαπών και προτού προβούμε σε μια πιο ενδελεχή μελέτη των αποτελεσμάτων, οφείλουμε να αναφερθούμε και σε αποτελέσματα ερευνών που άπτονται της μελέτης των λαθών.

Αρχικά λοιπόν από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται σε συντακτικό επίπεδο, όπως αναφέρεται και στις ακόλουθες σχετικές έρευνες των Αντωνοπούλου Ν., Βαλετόπουλος, Καρακύργιου, Μ., Μουμτζή, Μ. και Παναγιωτίδου, Β. (2006) και της Ηλιοπούλου Κ. (2007), όπου γίνεται αναφορά στην παράλειψη του άρθρου. Αναφορά σε συντακτικά λάθη γίνεται και στην έρευνα των Ήργη Α. & Μακρή Ο. (2007), ενώ οι Παπαπαδοπούλου, Δ. & Τζιμώκας, Δ. (2015) εντοπίζουν λάθη στους συνδέσμους καθώς και νοηματικές ασάφειες. Τέλος στην έρευνα των Σαραφίδου, Τ. & Ζερδελή, Σ. (2008) παρατηρούνται παραλείψεις ή/και λανθασμένη χρήση άρθρων, συνδέσμων και προθέσεων καθώς και η ελεύθερη θέση των στοιχείων της πρότασης.

Στην ίδια σχεδόν συχνότητα απαντώνται λάθη σε φωνολογικό επίπεδο, όπως παρόμοια καταδεικνύουν και οι σχετικές έρευνες των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Μητσιάκη, Μ. (2014), των Γιάγκου, Μ., Χαραλαμποπούλου, Φ., Σταϊνχάουερ, Γ., Κεχαγιά, Ε., Κωνσταντοπούλου, Δ. & Φαντάκη, Γ. (2007) και των Ήργη Α. & Μακρή Ο. (2007) σχετικά με την προφορά των αλλοδαπών διαφόρων εθνικοτήτων. Τα ευρήματα της έρευνας των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ζουραβλιόβα, Α., Μητσιάκη, Μ. & Φωτιάδου, Γ. (2007), των Ιορδανίδου, Α. & Αμπάτη, Α. (2007) και των Σαραφίδου, Τ. & Ζερδελή, Σ. (2008) αναφέρονται επίσης σε φωνολογικά λάθη ως αποτέλεσμα σύγχυσης φθόγγων κι επιλογής εσφαλμένων φωνημάτων.

Σε μικρότερο ποσοστό εντοπίζονται τα λάθη σε μορφολογικό επίπεδο, ενώ στο μορφοσυντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο παρατηρείται το ίδιο σχεδόν χαμηλό ποσοστό λαθών. Λάθη που διαπράττονται στο μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας καταδεικνύονται στις μελέτες των Γιάγκου, Μ., Χαραλαμποπούλου, Φ., Σταϊνχάουερ, Γ., Κεχαγιά, Ε., Κωνσταντοπούλου, Δ. & Φαντάκη, Γ. (2007) όπου γίνεται αναφορά σε λάθη στα γραμματικά μορφήματα. Έρευνες της Ηλιοπούλου Κ. (2007), των Παπαπαδοπούλου, Δ. & Τζιμώκας, Δ. (2015), των Ήργη Α. & Μακρή Ο. (2007) και των Ιορδανίδου, Α. & Αμπάτη, Α. (2007) αναφέρονται στον λανθασμένο κλιτικό μηχανισμό των ουσιαστικών, τον αριθμό, την πτώση και το γένος των ονομάτων.

Πολλές έρευνες αναφέρονται σε λάθη στη μορφολογία του ρήματος, χρόνοι και ρηματική όψη (συνοπτική/μη συνοπτική) όπως των Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π., (2016), των Ιορδανίδου, Α. & Αμπάτη, Α. (2007) και της Παπαδοπούλου Δ. (2005), των Μεσηνιώτη, Π., Πούλιου, Κ. & Σουγανίδης, Χ. (2012). Ενώ αναφορά για λάθη στον σχηματισμό της παθητικής φωνής (σε μορφολογικό επίπεδο αλλά και περιπτώσεις αντικατάστασης από τύπους της ενεργητικής φωνής) όπως επίσης και απουσία της δομής του πλάγιου λόγου και αντικατάστασή του από δομές του ευθέως λόγου γίνεται από τις Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2003).

Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο κυριαρχούν τα λάθη συμφωνίας γένους, πτώσης, αριθμού ανάμεσα στο ουσιαστικό και τους προσδιορισμούς του καθώς και συμφωνίας προσώπου. Ευρήματα που επιβεβαιώνουν οι έρευνες των Γιάγκου, Μ., Χαραλαμποπούλου, Φ., Σταϊνχάουερ, Γ., Κεχαγιά, Ε., Κωνσταντοπούλου, Δ. & Φαντάκη, Γ. (2007), των Παπαδοπούλου, Δ. & Τζιμώκας, Δ. (2015) ενώ η έρευνα των Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2003) επισημαίνει ότι θεωρούνται αναμενόμενα στο αρχάριο και στο μεσαίο επίπεδο γλωσσομάθειας ενώ σε προχωρημένο στάδιο θεωρείται εφικτή η κατάκτησή αυτών των δομών, αναμένονται επομένως μεμονωμένα λάθη.

Τέλος στο λεξιλογικό/σημασιολογικό επίπεδο τα λάθη που παρατηρούνται στο μεγαλύτερο βαθμό είναι η λανθασμένη χρήση της λέξης και σε πολύ μικρό ποσοστό εντοπίστηκαν ανύπαρκτες λέξεις. Σε ότι αφορά την επίδραση από τη μητρική γλώσσα, εντοπίστηκαν μεμονωμένες περιπτώσεις παρεμβολής αγγλικών λέξεων, ωστόσο ας σημειωθεί ότι οι γνώσεις μας για τις μητρικές γλώσσες των ερωτηθέντων είναι ελλιπείς. Συγκεκριμένα έρευνες των Αντωνοπούλου Ν., Βαλετόπουλος, Καρακύργιου, Μ., Μουμτζή, Μ. και Παναγιωτίδου, Β. (2006), της Ηλιοπούλου Κ. (2007) και των των Ήργη Α. & Μακρή Ο. (2007) αναφέρονται σε λανθασμένη χρήση λέξεων, παραποιήσεις καθώς και σύγχυση νοηματικής σχέσης των λέξεων και λανθασμένη επιλογή της κατάλληλης λέξης σε συγκεκριμένα σημασιολογικά περιβάλλοντα. Κλείνοντας θα σημειώσουμε και την επισήμανση της Ιορδανίδου (2007) σχετικά με τη σοβαρότητα των λαθών λεξιλογίου/σημασίας κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας καθώς θεωρεί ότι η ιεράρχηση γίνεται με βάση τη σπουδαιότητα για την παραγωγή νοήματος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Προβαίνοντας λοιπόν σε μια πιο ενδελεχή μελέτη των αποτελεσμάτων, θεωρείται απαραίτητο να αναδειχθούν οι ιδιαίτερες πτυχές της έρευνας μέσα από τις επισημάνσεις που ακολουθούν.

1. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας λοιπόν ανέδειξε ως προβληματικές κατηγορίες γλωσσικής ανάλυσης, τη σύνταξη και τη φωνολογία. Ακολουθεί η μορφολογία ενώ σε μικρότερο βαθμό βρίσκεται η κατηγορία της μορφοσύνταξης και της σημασιολογίας/λεξιλογίου.
2. Οι αναλύσεις συσχέτισης που εφαρμόστηκαν στην έρευνα αναφορικά με τις κατηγορίες των λαθών, ανέδειξαν την ύπαρξη των παρακάτω σημαντικών στατιστικά σχέσεων μεταξύ :
  - του αριθμού των λέξεων και των μορφολογικών, σημασιολογικών, συντακτικών καθώς και των συνολικών λαθών (ισχυρή συσχέτιση)
  - του αριθμού των λέξεων και των φωνολογικών και μορφοσυντακτικών λαθών (μέτρια συσχέτιση)
  - των ετών παραμονής και των μορφολογικών, σημασιολογικών λαθών και του συνόλου των λαθών (μέτρια συσχέτιση)
  - του χρόνου παρακολούθησης μαθημάτων και των φωνολογικών λαθών (μέτρια συσχέτιση)

Η εν λόγω ανάλυση συσχέτισης αφορά αποκλειστικά στην ανεύρεση ύπαρξης των σχέσεων, χωρίς ωστόσο να μπορεί να καθορίσει το είδος ή την κατεύθυνση επιρροής. Επομένως θα αποτελούσε έναυσμα για περαιτέρω έρευνα που θα αξιοποιούσε άλλες μεθόδους σε ένα μεγαλύτερο δείγμα καθώς το δείγμα της έρευνάς μας θεωρείται μικρό για να γενικευθούν τα αποτελέσματά της.

3. Σημαντική και ενδεχομένως εύλογη διαπίστωση που προέκυψε είναι το γεγονός ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των παραγόμενων λέξεων του ατόμου τόσο αυξάνεται και ο αριθμός των λαθών. Τα άτομα που μίλησαν λιγότερο αδυνατούσαν να παράγουν δομημένες προτάσεις, χρησιμοποιούσαν απλοϊκές δομές, απαντώντας μονολεκτικά στις ερωτήσεις χωρίς να μπορούν να

επεκταθούν περαιτέρω. Συχνά μάλιστα επαναλάμβαναν τις λέξεις των ερωτήσεων για να απαντήσουν. Επομένως τα άτομα που ήταν πιο ομιλητικά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, εύλογα φαίνεται να διέπραξαν και περισσότερα λάθη.

4. Ο αριθμός των λέξεων της συνέντευξης φαίνεται να σχετίζεται και με την αύξηση των μορφολογικών λαθών. Όσο περισσότερες λέξεις χρησιμοποιούσε το άτομο τόσο περισσότερα λάθη έκανε. Εξετάζοντας την πλούσια μορφολογία της ελληνικής γλώσσας, την ποικιλομορφία του κλιτικού συστήματος, ονοματικού/ρηματικού και παράλληλα το γεγονός ότι όσο περισσότερο λόγο παράγουμε τόσο περισσότερα ρήματα και ουσιαστικά χρησιμοποιούμε, μπορούμε να αιτιολογήσουμε την αυξητική τάση των μορφολογικών λαθών.
  
5. Η ηλικία επίσης φαίνεται ότι έχει σημαντική σχέση με την παραγωγή των λαθών, καθώς παρατηρήθηκε ότι όσο μεγαλύτερο είναι το άτομο τόσο περισσότερα λάθη κάνει. Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε μία τάση αύξησης των μορφολογικών λαθών όσο αυξάνεται η ηλικία. Το θέμα της ηλικίας κατά την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει απασχολήσει και εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα, ενώ έρευνες που έχουν γίνει δεν καταλήγουν σε συμφωνία. Ο Chomsky (1959, στο Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. 2003) συγκρίνοντας τα παιδιά των μεταναστών και τους γονείς τους θεωρεί ότι παρά την επιθυμία και τα κίνητρά τους τελικά οι ενήλικες κοπιάζουν περισσότερο χωρίς ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο ομιλητής τόσο περισσότερα λάθη κάνει (Johnson & Newport 1989, Long 1990, στο Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. 2003). Άλλοι ερευνητές πάλι θεωρούν ότι οι ενήλικες είναι σε ευνοϊκότερη θέση από τα παιδιά καθώς είναι γνωστικά ωριμότεροι (McLaughlin 1987, στο Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. 2003). Ενώ σύμφωνα με τον Ellis (1985, στο Υψηλάντης, Γ. & Λάμπρου-Μούτη, Α. 2015) οι ενήλικες εμφανίζουν σαφές προβάδισμα στην ταχύτητα εκμάθησης, ενώ παράλληλα η ηλικία φαίνεται να μην επηρεάζει τη διαδρομή της γλωσσικής απόκτησης. Μία αρχικά γρήγορη κατάκτηση των γλωσσικών ικανοτήτων των ενηλίκων καταδεικνύει η έρευνα

των Snow Hoefnagel-Höehle (1978) της οποίας όμως η πορεία φθίνει ολοένα και περισσότερο συγκριτικά με μικρότερες ηλικιακές ομάδες (των 3-5, 6-7, 8-10, 12-15 ετών) καθώς η μεταγενέστερη εξέλιξη αποδεικνύεται πολύ αργή.

Μία θεωρία που ενδεχομένως συνδέεται με τη σχέση ηλικίας-λαθών είναι το φαινόμενο της απολίθωσης, της μη εξελιξιμότητας της γλωσσικής εκμάθησης παρά τη συνεχή έκθεση και χρήση της Γ2 (Han 2003, στο Μπέλλα 2017). Ουσιαστικά το άτομο σε κάποιο στάδιο σταματά να μαθαίνει με αποτέλεσμα να παγιώνονται στη διαγλώσσα του κάποια λανθασμένα στοιχεία (συμπεριλαμβανομένων και του συντακτικού και λεξιλογικού επιπέδου) ενώ πολλές φορές μπορεί να παρατηρηθεί ακόμη και παλινδρόμηση στην πρόοδό του (Selinker 1972, στο Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. 2003). Αρκετοί ερευνητές (Corder, στο Μπέλλα 2017, Ellis, 1985 και Brown, 1994 στο Υψηλάντης, Γ. & Λάμπρου-Μούτη, Α. 2015) υποστηρίζουν ότι η απολίθωση σηματοδοτεί το στάδιο που το άτομο θεωρεί ότι ικανοποιούνται οι επικοινωνιακές του ανάγκες μέσω της ήδη υπάρχουσας ικανότητας. Επομένως δε θεωρεί ότι πρέπει να προσπαθήσει να εξελιχθεί περαιτέρω.

6. Διαφοροποιήσεις σχετικά με το φύλο δεν παρατηρήθηκαν, εύρημα συμβατό με την έρευνα των αποτελεσμάτων των εξετάσεων κρατικού πιστοποιητικού επάρκειας της ελληνομάθειας των Αντωνοπούλου & Βαλετόπουλος (2003) όπου τονίζουν ότι το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει την έκβαση της εξέτασης. Σύμφωνα επίσης με την Τριάρχη-Herrmann (2000) παλαιότερες μελέτες έδειχναν μία ανωτερότητα των κοριτσιών, νεότερες έρευνες ωστόσο δεν επιβεβαιώνουν ουσιώδεις διαφορές που να αποδίδονται σε αυτόν τον παράγοντα.
7. Η οικογενειακή κατάσταση φαίνεται ότι επιδρά στην ύπαρξη μορφολογικών λαθών, καθώς τα άτομα που δήλωσαν 'άγαμοι' έκαναν περισσότερα μορφολογικά λάθη από τους υπόλοιπους. Ενδεχομένως να ερμηνεύεται ως έλλειψη ευκαιριών καθημερινής χρήσης/τριβής της γλώσσας εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως θα συνέβαινε πιθανόν με την ύπαρξη συζύγου ή/και παιδιών.

8. Ιδιαίτερα ελπιδοφόρο το μήνυμα της διαπίστωσης της έρευνας που εμφανίζει την επίδραση των ετών παραμονής στην ύπαρξη των συνολικών λαθών. Σύμφωνα λοιπόν με τα ευρήματα, όσο αυξάνονται τα χρόνια παραμονής, τα συνολικά λάθη που διαπράττουν τα άτομα μειώνονται. Σ' αυτό φαίνεται να επιδρούν εκτός από γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και μη γλωσσικοί παράγοντες (Τριάρχη-Herrmann 2000). Η κοινωνική και πολιτισμική προσαρμογή, η καλλιέργεια θετικών στάσεων και συναισθημάτων, η επαφή με μητρικούς ομιλητές τόσο στον ελεύθερο χρόνο όσο και στον χώρο εργασίας, δημιουργούν ένα εύφορο κλίμα μάθησης και ενίσχυσης της προσπάθειας βελτίωσης και προσωπικής εξέλιξης.
  
9. Σύμφωνα με την κατάταξη των επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003) στο αρχάριο και μέσο επίπεδο φαίνεται έντονη ακόμη η επιρροή της μητρικής γλώσσας (παρουσία και μεταφορά) στο επίπεδο της σύνταξης. Ωστόσο στην έρευνά μας λόγω ύπαρξης πολλών μητρικών γλωσσών και αδυναμία αντιπαραβολής τους με την ελληνική, ουσιαστικά μπορούμε μόνο να θεωρήσουμε ότι υπάρχει μεταφορά της συντακτικής δομής από τη Γ1. Συνδυαστικά φαίνεται να επιδρά και το φαινόμενο της απολίθωσης που παρατηρείται ακόμα και στο συντακτικό επίπεδο (Selinker 1972).
  
10. Το πεδίο της φωνολογίας, που συγκεντρώνει το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό λαθών, αποτελεί ένα ακανθώδες ζήτημα για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα το θέμα της προφοράς όπου φαίνεται συχνά ότι δεν κατακτάται με επιτυχία από τους ενήλικες (Κάντζου & Σταμούλη, στο Επιμορφωτικός Οδηγός 2014). Τα χαρακτηριστικά της Γ1 επηρεάζουν το γλωσσικό σύστημα του παρεμποδίζοντας ενίοτε την επίτευξη γλωσσικής ακρίβειας όπως π.χ. στην προφορά (Paradis 2007, στο Επιμορφωτικός Οδηγός 2014). Οι κανόνες προφοράς της Γ1 παρεμβαίνουν αρνητικά στον φωνολογικό κώδικα της Γ2 με αποτέλεσμα τη λανθασμένη εκφορά των λεγομένων που μπορεί ενδεχομένως να οδηγήσει ακόμα και σε δυσκολία στην επικοινωνία. Αρκετά συχνά παρατηρείται και το φαινόμενο να υπάρχει μια στασιμότητα στην πρόοδο των ατόμων και παγιοποίηση των ήδη κατακτημένων γλωσσικών δομών, το γνωστό ως φαινόμενο της απολίθωσης



το οποίο εντοπίζεται και στην προφορά των ατόμων που μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα μετά την εφηβεία (Selinker 1972, στο Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου 2003). Οι παραπάνω παρατηρήσεις δίνουν μια ερμηνεία στην ύπαρξη του αυξημένου ποσοστού των φωνολογικών λαθών στην έρευνά μας καθώς οι ενήλικες αλλοδαποί παρ' όλη την πολυετή παραμονή τους στην Ελλάδα φαίνεται ότι εξακολουθούν να διαπράττουν λάθη στην προφορά.

Επιλογικά θα αναφερθούμε στην αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα της μελέτης του προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα, καθώς οι έρευνες -και παγκοσμίως- είναι πολύ περιορισμένες. Σύμφωνα με τον Γούτσο (2014, στο Γαβρηλίδου & Ρεβυθιάδου 2014) η προσφορά αυτών των ερευνών κρίνεται απαραίτητη για τη γραμματική περιγραφή του ελληνικού προφορικού λόγου με όρους που δε βασίζονται στον γραπτό. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει και ο Harris (2001 στο Γούτσος 2014) ότι επικρατεί η τάση να αναλύεται ο προφορικός λόγος σαν να ήταν γραπτός, ενώ πρόκειται ξεκάθαρα για μια μορφή λόγου με εντελώς διαφορετική γραμματική οργάνωση και χαρακτηριστικά.

Ανακεφαλαιώνοντας λοιπόν επισημαίνουμε ότι το λάθος αποτελεί όχι μόνο αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας αλλά κυρίως ένα πολύτιμο εργαλείο στη διάθεση του ερευνητή/εκπαιδευτικού/μαθητή. Όσο πιο σύντομα απομυθοποιήσουμε και απενοχοποιήσουμε το λάθος τόσο πιο γρήγορα θα επωφεληθούμε από τις πολύτιμες παραινέσεις του.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της συνεχούς μετακίνησης των πληθυσμών η σύνθεση των κοινωνιών, τόσο σε πολιτισμικό όσο και σε γλωσσικό επίπεδο, έχει υποστεί αλλαγές. Παρόλο που επίσημα οι δίγλωσσες κοινωνίες που απαντώνται ανά τον κόσμο είναι σχετικά λίγες, σε όλες ανεξαιρέτως τις σύγχρονες κοινωνίες παρατηρείται μία πολύγλωσση πραγματικότητα. Γεγονός που θέτει την εκμάθηση της γλώσσας στην άμεση προτεραιότητα των κρατών που στοχεύουν στην ομαλή ένταξη και την πρόσβαση των ατόμων στην κοινωνία και την αγορά εργασίας. Αναπόφευκτα λοιπόν και η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής πλέον των μεταναστών καλείται να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για τη στήριξή τους μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και γλωσσομάθειας, αναγνωρίζοντας ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί το βασικό ενταξιακό εργαλείο.

Οι έρευνες και οι μελέτες λοιπόν που αφορούν στην εκμάθηση των ελληνικών ως δεύτερη/ξένη γλώσσα ολοένα και πληθαίνουν. Η παρούσα έρευνα πλαισιώνεται γύρω από τη θεματική των λαθών που παρατηρούνται στον προφορικό λόγο των αλλοδαπών. Συγκεκριμένα η καταγραφή και κατηγοριοποίηση των λαθών πραγματοποιήθηκε μέσω ατομικών συνεντεύξεων με άτομα μεταναστευτικού προφίλ που συμμετείχαν σε προγράμματα γλωσσομάθειας και γλωσσικής κατάρτισης στην περιφέρεια της Αττικής.

Το πρώτο μέρος της εργασίας λοιπόν επικεντρώνεται στις θεωρητικές αρχές που πλαισιώνουν την έρευνά μας. Αναπτύσσεται η έννοια της διγλωσσίας, με την απαραίτητη αποσαφήνιση των εννοιών της «πρώτης», «δεύτερης» και «ξένης» γλώσσας. Γίνεται εκτενής αναφορά στη δυναμική του λάθους, τις εννοιολογικές προσεγγίσεις καθώς και τις ταξινομήσεις που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί από ερευνητές. Επισημαίνεται η θέση του λάθους και στις θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση αυτής. Εφόσον η έρευνα αφορά στον προφορικό λόγο, γίνεται παρουσίαση των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων του, τονίζοντας και την προτεραιότητά του. Τέλος σαφής αναφορά γίνεται αφενός στο γενικό πλαίσιο της μετανάστευσης στην Ελλάδα αφετέρου δε στο προφίλ και τις προσδοκίες των ατόμων που συμμετέχουν στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνεται η έρευνα που διεξήχθη στα σώματα κειμένων προφορικού λόγου των αλλοδαπών. Αρχικά λοιπόν παρουσιάστηκε η μεθοδολογία

της έρευνας, το μοντέλο κατηγοριοποίησης των λαθών που επιλέχθηκε, τα κριτήρια επιλογής του δείγματος, οι υποθέσεις της έρευνας και στη συνέχεια τα αποτελέσματά της. Ακολουθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων μέσω ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης καθώς και ο παραλληλισμός τους με παλαιότερες σχετικές έρευνες.

Κάθε νέα έρευνα σχετικά με την ανάλυση των λαθών έρχεται να αναδείξει διαφορετικές όψεις του ίδιου επιστημονικού αντικειμένου και να προσθέσει νέα στοιχεία σε αυτό. Αναμφίβολα το πεδίο της ανάλυσης των λαθών φαίνεται να έχει μια καλπάζουσα δυναμική έχοντας πολλά να προσφέρει στη διδακτική των γλωσσών. Εντοπίζοντας το λάθος εντοπίζονται ουσιαστικά οι αδυναμίες και τα προβληματικά σημεία που δυσκολεύουν τους μαθητές της δεύτερης γλώσσας, προσφέροντας έτσι απλόχερα πολύτιμα εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών μόνο θετικά έχει να προσφέρει στον ερευνητή, στον εκπαιδευτικό της τάξης, στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης με μοναδικό και κυριάρχο ωφελούμενο τον μαθητή. Αρκεί αυτός ο "πλούτος" να μη μείνει ανεκμετάλλευτος.

## ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. ΠΗΓΕΣ

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). *Corpus Προφορικού Λόγου*.

Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2021 από:  
[http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=506&Itemid=165&lang=el](http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=506&Itemid=165&lang=el)

Corpus Προφορικού Λόγου του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών ‘*Σύμβολα Απομαγνητοφώνησης*’. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2021 από : <http://corpus-ins.lit.auth.gr/corpus/about/symbols.html>

ΕΚΚΕ, (2008) Έρευνες για τους Μετανάστες στην Ελλάδα. Ερευνητικές Εμμονές και Εκκρεμότητες. Χαρά Στρατουδάκη. Κείμενα Εργασίας 2008/20. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2021 από: [https://www.ekke.gr/publication\\_files/ereunes-gia-tous-metanastes-stin-ellada-ereunitikes-emmones-kai-ekkremotites](https://www.ekke.gr/publication_files/ereunes-gia-tous-metanastes-stin-ellada-ereunitikes-emmones-kai-ekkremotites)

Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. Δράσεις και προγράμματα κοινωνικής ένταξης, Εκπαίδευση.

Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου, 2021 από:  
<https://migration.gov.gr/migration-policy/integration/draseis-koinonikis-entaxis-se-ethniko-epipedo/mathimata-ellinikis-glossas/>

Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. Δικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων. Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη. Κεφάλαιο 3 – Άξονας Πολιτικής 3 – Μέτρο Πολιτικής 3.2. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2021 από:  
<http://www.opengov.gr/immigration/?p=796>

Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (2019). Δικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων. Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη. Άξονας πολιτικής 4 – Προώθηση της ένταξης στην αγορά εργασίας. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2021 από:  
<http://www.opengov.gr/immigration/?p=762>

Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. Στατιστικά. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου, 2021 από: <https://migration.gov.gr/statistika/>

Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. (2014) *Προϋποθέσεις απόκτησης του καθεστώτος επί μακρόν διαμένοντος (Άρθρο 89 Ν. 4521/2014)*. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2018 από: <http://www.immigration.gov.gr/adeia-diamonis-makras-diarkeias>

Επιμορφωτικός οδηγός (2014) *Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (Επίπεδα Α1-Β2)*. Πράξη «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών». Θεσσαλονίκη: Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Ιακώβου.

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Corpus Προφορικού Λόγου. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2020 από:

[http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=506:corpus-speech159&catid=40&lang=el&Itemid=165](http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=506:corpus-speech159&catid=40&lang=el&Itemid=165)

ΚΕΕ. (2007) Υπόεργο 2 Ανάλυση των λαθών των μαθητών του Γυμνασίου-Λυκείου. Ανάλυση του γραπτού λόγου των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα λάθη των μαθητών : δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση;'. Αθήνα.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2014) *Προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία, εκμάθηση, πιστοποίηση της ελληνικής σε άτομα με αναπηρίες*. Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2020 από: [https://www.greek-language.gr/certification/files/document/amea\\_content/34/orasi\\_synektikoPlaisio.pdf](https://www.greek-language.gr/certification/files/document/amea_content/34/orasi_synektikoPlaisio.pdf)

Κακλαμάνος, Ν. (2019) ‘Σώματα κειμένων’. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2020 από:  
<https://edublogger.gr/2019/06/30/%CF%83%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1->

[%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD/](https://edublogger.gr/2019/06/30/%CF%83%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD/)

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (χ.χ.). Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας, Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών Στρασβούργο. Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2021 από: [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf)

Νόμος 3386/2005 (ΦΕΚ 212/Α/23-8-2005) : Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου, 2021 από:

<https://www.synigoros.gr/?i=foreigner.el.metanastis-nomoi.55185>

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010) : Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου, 2021 από:

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>

ΜΕΤΑδραση, Δράση για τη Μετανάστευση και την Ανάπτυξη (2016). Αναρτήθηκε 3 Μαρτίου, 2021 από:

<https://metadrasi.org/%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B1%CE%AF%CE%BD%CF%89->

[%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC-](https://metadrasi.org/%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B1%CE%AF%CE%BD%CF%89-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC-)

[%CF%83%CF%80%CE%AC%CF%89-%CF%84%CE%B1-](https://metadrasi.org/%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B1%CE%AF%CE%BD%CF%89-%CF%83%CF%80%CE%AC%CF%89-%CF%84%CE%B1-)

[%CE%B4%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%AC/](https://metadrasi.org/%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B1%CE%AF%CE%BD%CF%89-%CF%83%CF%80%CE%AC%CF%89-%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%AC/)

Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο): οδηγός για τον εκπαιδευτικό. (2011). Αθήνα. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 2019 από:

<http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>

Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ελληνική και δια βίου Εκπαίδευση. Φορείς και προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής σε ενηλίκους. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2021 από: [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/guides/adult\\_education/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/guides/adult_education/index.html)

## B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αμπάτη, Α. & Ιορδανίδου, Α. (2007) ‘Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας’, *Τα λάθη των μαθητών: Δείκτης αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*; Αθήνα- Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2017 από: [www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika\\_lathi.pdf](http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf).

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ., Μποζονέλος, Β. & Χούμα, Β. (2008). Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. *Διεθνές Συνέδριο: 2008, Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου : συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας και Διδακτικής, Εργαστήριο Διδακτικής Ζωντανών Γλωσσών, 597-612. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου, 2017 από: <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastasiadis-symeonidis.pdf>

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Μ. Μητσιάκη & Ε. Βλέτση (2008) ‘Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας’. Στο: Οδηγός επιμόρφωσης για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη. Λιθογραφία. Ανακτήθηκε 19 Ιουνίου, 2017 από: <https://www.slideshare.net/georgiasofi/ss-37125236>

Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α. , Βλέτση, Ε. & Μητσιάκη, Μ. (2008) ‘Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας’. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 4 Απριλίου, 2017 από: <https://tinyurl.com/arf7ed7n>

Αντωνοπούλου, Ν., Βαλετόπουλος, Φ., Καρακύργιου, Μ., Μουμτζή, Μ. & Παναγιωτίδου, Β.(2006). *Ανάλυση λαθών της παραγωγής γραπτού λόγου στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου, 2018 από: [http://www.greeklanguage.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/errors\\_study\\_a.pdf](http://www.greeklanguage.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/errors_study_a.pdf)

Αχλάδη, Ε., Δούρη, Α., Μαλικούτη, Ε. & Παρασχάκη-Μπαράν, Χ. (2015) ‘Γλωσσικά λάθη τουρκόφωνων μαθητών της Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Ανάλυση και διδακτική αξιοποίηση’, *12ο συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Κέντρο Νέου Ελληνισμού του Ελεύθερου Πανεπιστημίου του Βερολίνου, 16-19 Σεπτεμβρίου 2015. Βερολίνο, σσ.109-124.

Βαμβουκα Ι, (2008) Τα λαθη των μαθητών συμφωνα με τις συγχρονες ψυχοπαιδαγωγικες θεωρίες και η αντιμεωπιση τους στο πλαισιο της εκπαιδευτικής πραξης. *ΣΚΕΨΥ*, 1, σσ.159-176. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2018 από: <https://sites.google.com/a/aigaion.org/skepsy/home/teuche-periodikou/teuchos-1>

Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003) Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2017 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2683/810.pdf>.

Βελούδης, Γ. (2008) Γενική Γλωσσολογία 1. Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία δημοσιευμάτων ΑΠΘ. Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου, 2017 από: [www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/shmeiwseis.pdf](http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/shmeiwseis.pdf).



Βερβίτης, Ν. και Καπουρκατσίδου, Μ. (2012) 'Ζητήματα διαγλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου: Η περίπτωση των Σερβόφωνων φοιτητών με γλώσσα στόχο την Ελληνική', *10<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 1-4 Σεπτεμβρίου 2011. Κομοτηνή: σ.717-724.

Βερυκίου Θ. και Κωνσταντίνου Ι. (2019) 'Εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων στη σύγχρονη Ελλάδα', *27ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα 28-30 Ιουνίου. Πάτρα: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, σσ. 205-221.

Γεωργογιάννης, Π. και Κουνέλη, Β. (2013) 'Μορφές διγλωσσίας', Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2013-2014 για την απόκτηση Επάρκειας και Ετοιμότητας στη Διδακτική και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Σημειώσεις, ΕΛ.Π.ΠΟ. σ.43-54

Γκότοβος, Α. Ε. (1983). Η Ποιοτική Έρευνα στις Επιστήμες της αγωγής. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου, 2017 από: : <https://tinyurl.com/3tjyf2vj>

Γκότοβος, Α. (1999) 'Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: δείκτες συνέχειας και μεταβολής'. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου, 2017 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/print/gotovos/>

Γούτσος, Δ. & Φραγκάκη, Γ. (2015). Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 7 Μαρτίου, 2017 από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1932>

Creswel, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Επιστημονική Επιμ. Τσορπατσούδης Χ. Εκδ. Όμιλος ΙΩΝ.

Δελιάς, Π. (χ.χ.) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας Ποιοτικές Μέθοδοι* . Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου, 2017 από: : <https://docplayer.gr/148384184-Methodologia-epistimonikis-ereynas.html>

Δραγώνα, Θ. (1990). Συναρθρώσεις ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων ή όταν τα διχαστικά τείχη καταρρέουν, *Δωδώνη 1 (Γ')*, 31-40.

Θεοδοροπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001) *Το γλωσσικό λάθος*. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Θεωρία και Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Θεσ/νικη Κεντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2018 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_d11/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html)

Ιορδανίδου Α. (2007). *Διδάσκοντας Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο*, Αθήνα.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015) *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2021 από:: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωαννίδου, Ε. (2015) ‘Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού’, *Syn-Thèses*, (7), 91-106. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου, 2017 από: <http://ejournals.lib.auth.gr/syn-theses/article/viewFile/5392/5285>

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). ‘Στάσεις απέναντι στη γλώσσα’, στο Α.- Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2017 από: [http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema\\_03/index.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html)

Κουνέλη Β. (2010) ‘Επίκαιρες τάσεις στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας’, *13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Αλεξανδρούπολη 7-9 Μαΐου. Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER, σ. 429-437.

Κυπριανού, Δ. (2008) Εναλλαγή Κωδίκων στους δίγλωσσους ομιλητές. Πλούτος ή γλωσσική Πενία; , Στο: Π. Γεωργογιάννης (2008), Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση. Πάτρα, σ.σ. 183-190.

Lees, C., Αλφιέρης, Α., Αυγερινού, Μ., Γκούμα, Ν., Γούτσος, Δ., Μεντή, Α., Μητσέα, Ε., Μπακογιάννης, Α., Τσερές, Ν. (2014) *Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά*. Εκδόσεις Σαΐτα.

Μάινας, Δ. (χ.χ.). Ανάλυση λαθών στη ΝΕ ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2017 από: [www.users.sch.gr/dmainas/documents/Erroranalysis.doc](http://www.users.sch.gr/dmainas/documents/Erroranalysis.doc)

Μάινας, Δ. (χ.χ.) Οι πηγές της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας (communicative language teaching). Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2017 από: <http://users.sch.gr/dmainas/documents/EDG.doc>

Μεσηνιώτη, Π., Πούλιου, Κ. & Σουγανίδης, Χ. (2012) 'Μορφοσυντακτικά λάθη μαθητών Τάξεων Υποδοχής που διδάσκονται την Ελληνική ως Γ2', 12<sup>ο</sup> Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Κέντρο Νέου Ελληνισμού του Ελεύθερου Πανεπιστημίου του Βερολίνου , 16-19 Σεπτεμβρίου 2015. Βερολίνο: σ.741-759. Ανακτήθηκε στις 13 Ιουνίου 2018 από: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/paradotea/Drastiriotites%20grammatikis%20eparkeias%20\(1\).zip](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Drastiriotites%20grammatikis%20eparkeias%20(1).zip)

Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg. Έκδοση 2004

Μικρός, Γ. (χ.χ.) *Εισαγωγή στην Ανάλυση Γλωσσικών Δεδομένων Ενότητα 2: Περιγραφική Στατιστική* Φιλοσοφική Σχολή Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2017 από: <https://slideplayer.gr/slide/11311549/>

Μπακατσιά, Κ.Θ. (2007) *Σχεδίαση και κατασκευή δυναμικού σώματος κειμένων πολιτικού λόγου* Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών. Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου, 2017 από: <http://hdl.handle.net/11610/8191>

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.

Μπουρουτζή, Ε. (χ.χ.) Λήμμα «Επικοινωνιακή ικανότητα». Στο Λεξικό γλωσσολογικών όρων. Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου, 2020 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=95](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=95)

Μόγλη, Μ. (2019) ‘Μαθαίνοντας την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης’, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου, 2021 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/46316>

Νικολάου, Γ. (2011) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Σειρά: Σχολείο – Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2012) *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ένταξη και Σχολικές επιδόσεις*, εκδ. ΠΕΔΙΟ.

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαδοπούλου, Δ. (2005) “Η Παραγωγή της Ρηματικής Όψης από Σπουδαστές της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας.” *Journal of Applied Linguistics* 21:39–54. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου 2020 από: [http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1386/244\\_01\\_papadopoulou\\_final\\_JAL.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1386/244_01_papadopoulou_final_JAL.pdf)

Παπαδοπούλου Δ. & Α. Τάντος (2014). Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων μαθητών στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ζ. Γαβριηλίδου και Α. Ρεβυθιάδου (επιμ.), *Μελέτες Αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια Α.Π.Θ.*

Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη. Καβάλα: Σαΐτα, 246-257. Ανακτήθηκε 19 Ιουνίου, 2021 από: [http://issuu.com/saita\\_publications/docs/meletes/246](http://issuu.com/saita_publications/docs/meletes/246)

Παπαδοπούλου, Δ. & Τζιμόκας Δ. (2015) 'Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους', Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2018 από: [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4100/mod\\_resource/content/4/Eidi\\_kai\\_antimetopisi\\_lathon\\_Papadopoulou\\_Tzimokas.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4100/mod_resource/content/4/Eidi_kai_antimetopisi_lathon_Papadopoulou_Tzimokas.pdf)

Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Αθήνα.

Παυλίδου, Θ. (2013) 'Η έρευνα για τον προφορικό λόγο', *Το Βήμα*, 31 Μαρτίου. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2021 από: <https://www.tovima.gr/2013/03/31/opinions/i-ereyna-gia-ton-proforiko-logo/>

Πολίτης, Π. (2001) *Προφορικός και γραπτός λόγος*. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου, 2017 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_a10/](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/)

Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαραβελάκης, Κ. (2013) Σημειώσεις για το μάθημα: Διγλωσσία - Πολυγλωσσία και διαταραχές στη σχολική μάθηση. Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας: Τμήμα Λογοθεραπείας.  
Σελλά-Μάζη Ε. (χ.χ) *Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση*. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων: Γραμματική και Διδασκαλία: Μελέτες για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2018 από: <http://users.uoa.gr/~elesella/BILINGUISM%20AND%20GRAMMATICAL%20ANALYSIS.pdf>

Σετάτος, Μ. (1991) *Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους*. Στο Α.Φ. Χρηστίδης (Επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσ/νική Κεντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2018 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_d11/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html)

Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση) 'Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών'. Πρακτικά Συνεδρίου *Διγλωσσία και Εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σκούρτου, Ε. (1998), Η παραδειγματική σχέση της πρώτης και της δεύτερη ή ξένη γλώσσα και οι παιδαγωγικές της συνέπειες, Στο: Π. Γεωργογιαννης (1997), «Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», Αθήνα: Gutenberg, σ. 135.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΙΜΕΠ. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2021, από: <https://docplayer.gr/9272644-Metanasteysi-stin-ellada-kai-ekpaideysi-apotiuisi-tis-yparhoysas-katastasis-prokliseis-kai-prooptikes-veltiosis-eupeiognouosyni.html>

Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π., (2016) *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 19 Ιουνίου, 2020 από: <http://hdl.handle.net/11419/6346>

Σφυρόερα, Μ. (2007). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστημ. Υπεύθ.). *Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Τάντος, Α. (2015). *Σώματα κειμένων και εφαρμογές*. Στο Τάντος, Α., Μαρκαντωνάτου, Σ., Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Κυριακοπούλου, Π. (2015). *Υπολογιστική γλωσσολογία*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου, 2017 από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2210>

Τζώτζου, Μ. (2013) 'Ο Ρόλος της Κινητροποίησης στην Εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας: Παράγοντες και Στρατηγικές Ενίσχυσης των Κινήτρων-μια Ερμηνευτική Προσέγγιση', *16ο Διεθνές Συνέδριο: Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*. Πανεπιστήμιο Πατρών, 28-30 Ιουνίου. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 510-522.

Τριανταφυλλίδου Α., Μαρούκης Θ. (Επιμ.) (2011) *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Τσιώλης, Γ. (2011) 'Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις'. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο. Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου, 2021 από: <https://tinyurl.com/arf7ed7n>

Τσοκαλίδου, Ρ. 'Διγλωσσία και Εκπαίδευση. Ενότητα 4. Ζητήματα Γλωσσικής Διατήρησης'. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης 2014. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2017 από: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS345/>

Τσοκαλίδου, Ρ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2011) 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία'. Στο Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2017 από: [http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi\\_12.pdf](http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi_12.pdf)

Τσολακίδης, Σ. (2011) *Νεοελληνική γλώσσα, Σημειώσεις μαθήματος*. Λεμεσός: Πανεπιστήμιο Frederic. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου, 2017 από: <http://staff.fit.ac.cy/pre.st/GRK102/GRK102%20-%20course%20notes.pdf>.

Τσολακίδης, Σ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2012) 'Διδαδialeκτισμός, Γ2 και γλωσσικά λάθη: μελέτη περίπτωσης σε ένα σχολείο της Κύπρου'. *10ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.1190-1196.

Τσομπανοπούλου Φ.(2010) 'Κοινωνικο-Οικονομικοί Παράγοντες & Εκπαιδευτική Διαδικασία: Διδάσκοντας Εθελοντικά την Ελληνική και την Αγγλική Γλώσσα σε Μετανάστες και Πρόσφυγες-Μία Μελέτη Περίπτωσης', *13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Μετανάστευση –Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Αλεξανδρούπολη 7-9 Μαΐου. Πάτρα: TYPOCENTER, σσ. 262-274.

Φιλιππάκη- Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ray, M., Biswas, C., & Bengal, W. (2011) 'A study on Ethnography of communication: A discourse analysis with Hymes 'speaking model', *Journal of Education and Practice*, 2(6), pp.33-40. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου, 2017 από: <https://core.ac.uk/download/pdf/234633227.pdf>

Χατζηδάκη, Α. (2014) Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Πρόγραμμα: Διαδρομές του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Διδακτική: Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου, 2017 από: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=473>

Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Αβραμίδου, Β. (2016) 'Ανάλυση Λαθών Γραπτών Κειμένων Αλλοδαπών Μαθητών που φοιτούν σε Ελληνικά Σχολεία'. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2017 από: [https://www.researchgate.net/publication/319103627\\_Lathe\\_alloglosson\\_mathetontri\\_on](https://www.researchgate.net/publication/319103627_Lathe_alloglosson_mathetontri_on)



Χατζησαββίδης, Σ. (2011) 'Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της Γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής'. Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, Ιούλιος 2015, 35-42. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου, 2017 από: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue5/issue5.pdf>

Υψηλάντης, Γ. & Λάμπρου-Μούτη, Α. (2015). Ατομικές διαφορές στην απόκτηση δεύτερης/ξένης γλώσσας: στιλ και στρατηγικές μάθησης. Αθήνα : Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου 2017, από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4999>

Abdullah, S., & Akhter, J. (2015) 'Ego is a Hurdle in Second Language Learning: A Contrastive Study between Adults and Children', *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6), 170-173.

Al-Khresheh, M. H. (2016) 'A review study of error analysis theory', *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2, 49-59.

Amorim, R. (2017) 'Code switching in student-student interaction; functions and reasons!' *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 7.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3d Edition Multilingual matters. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου, 2017 από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=HAWxBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR6&dq=Baker,+C.+\(2001\).+Foundations+of+bilingual+education+and+bilingualism.+3d+Edition+Multilingual+matters.&ots=Tcva\\_FYifG&sig=QoBoR1Q8IbrCYZl2Ji7C\\_LLOF6YI&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Baker%2C%20\(2001\).%20Foundation%20of%20bilingual%20education%20and%20bilingualism.%203d%20Edition%20Multilingual%20matters.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=HAWxBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR6&dq=Baker,+C.+(2001).+Foundations+of+bilingual+education+and+bilingualism.+3d+Edition+Multilingual+matters.&ots=Tcva_FYifG&sig=QoBoR1Q8IbrCYZl2Ji7C_LLOF6YI&redir_esc=y#v=onepage&q=Baker%2C%20(2001).%20Foundation%20of%20bilingual%20education%20and%20bilingualism.%203d%20Edition%20Multilingual%20matters.&f=false)

Burt, M. K. (1975) 'Error analysis in the adult EFL classroom', *Tesol Quarterly*, pp.53-63.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974) 'Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help', Baltimore: Johns Hopkins University Press. pp. 7-9.

Corder, S. P. (1967) 'The significance of learner's errors', *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.

Corder, S. P. (1973) *Introducing Applied Linguistics*. Penguin.

Corder, S. P. (1982) 'Error analysis and interlanguage' (Vol. 198, No. 1). Oxford university press.

Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Ε. Σκούρτου (Επιμ.), Σ. Αργύρη (Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Forslund, K. (2009) 'Aspects of bilingualism: Code-switching, syntactic and semantic development in a bilingual child (Dissertation)'. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2017 από: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-5191>

Hamers, J. F. and Blanc, M. H. A. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511605796

Hoffer, B. L. (2002). 'Language borrowing and language diffusion: An overview', *Intercultural communication studies*, 11(4), pp. 1-37.

Hymes, D. (1964) 'Introduction: Toward Ethnographies of Communication', *American Anthropologist*, 66(6), pp.1-34. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2021, από: <http://www.jstor.org/stable/668159>

Kinginger, C. (2004). Bilingualism and emotion in the autobiographical works of Nancy Huston. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3), 159-178.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 19, 15-20.

Khansir, A. A. (2012) 'Error Analysis and Second Language Acquisition', *Theory & Practice in Language Studies*, 2(5).

Liddicoat, A. (1991). *Bilingualism: An Introduction*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου, 2017 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404847.pdf>

Nicoladis, E., & Montanari, S. (Eds.). (2016). *Bilingualism Across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Nilep, C. (2006) 'Code switching'in sociocultural linguistics'. *Colorado Research in Linguistics*, 19. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2017 από: <http://philpapers.org/archive/NILCSI.pdf>

Pavlidou, Th.-S. 2012. The Corpus of Spoken Greek: Goals, challenges, perspectives. LREC Proceedings, Workshop 18 (Best Practices for Speech Corpora in Linguistic Research), 23-28. Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου, 2021 από: [http://ins.web.auth.gr/images/M\\_images/pdf/Pavlidou\\_Corpus%20of%20Spoken%20Greek.pdf](http://ins.web.auth.gr/images/M_images/pdf/Pavlidou_Corpus%20of%20Spoken%20Greek.pdf)

Politzer, R. L., & Ramirez, A. G. (1973) 'An Error Analysis of the Spoken English of Mexican-American Pupils in a Bilingual School and a Monolingual School', *Research and Development Memorandum* No. 103.

Punchihetti, S. (2013) 'First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another?' *Official Conference Proceedings of The European Conference on Language Learning*. Sri Lanka: University of Sri Jayawardenapura.

Richards, J. (1971) *Error Analysis and Second Language Strategies*.

Schumann, J. H. (1974) 'The implications of interlanguage, pidginization and creolization for the study of adult second language acquisition', *Tesol Quarterly*, pp. 145-152.

Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 275-298.

Schumann J. H. (1974) 'The Implications of Interlanguage, Pidginization and Creolization for the Study of Adult Second Language Acquisition', *TESOL Quarterly*, 8(2), pp. 145-152. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου, 2018 από: [http://tesol.aua.am/tq\\_digital/TQ\\_DIGIT/VOL\\_08\\_2.PDF#page=37](http://tesol.aua.am/tq_digital/TQ_DIGIT/VOL_08_2.PDF#page=37)

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities (Vol. 7). Multilingual matters*. Ανακτήθηκε στις 4 Μαρτίου 2017 από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=70UUGw7UM6AC&oi=fnd&pg=PR15&dq=skutnabbkangas+t+1981+bilingualism+or+not%3F&ots=fLUP17Bea\\_&sig=nsCfYBFN\\_nYwyRIQwMzUlleK1gY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=skutnabbkangas%20t%201981%20bilingualism%20or%20not%3F&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=70UUGw7UM6AC&oi=fnd&pg=PR15&dq=skutnabbkangas+t+1981+bilingualism+or+not%3F&ots=fLUP17Bea_&sig=nsCfYBFN_nYwyRIQwMzUlleK1gY&redir_esc=y#v=onepage&q=skutnabbkangas%20t%201981%20bilingualism%20or%20not%3F&f=false)

Snow, C., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978) 'The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning', *Child Development*, 49(4), pp. 1114-1128. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου, 2018 από: [https://www.jstor.org/stable/1128751?read-now=1&seq=9#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1128751?read-now=1&seq=9#page_scan_tab_contents)

Touchie, H. (1986) 'Second language learning errors: Their types, causes, and treatment', *JALT Journal*, 8(1), 75-80.

Unsworth, S. (2013). Current issues in multilingual first language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 21-50.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΗΜΙ-ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

### **Δημογραφικά στοιχεία**

- Φύλο
- Ηλικία
- Χώρα καταγωγής / Γλώσσα
- Οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών
- Επίπεδο εκπαίδευσης / ξένες γλώσσες
- Έτη παραμονής στην Ελλάδα
- Προηγούμενη επαγγελματική απασχόληση στη χώρα προέλευσης (θέση/ μορφή)
- Επαγγελματική απασχόληση την Ελλάδα (θέση/ μορφή)
- Χρόνος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας
- Συχνότητα επισκέψεων στην χώρα καταγωγής

### **Άξονες συνέντευξης**

- Αιτίες μετανάστευσης
- Δυσκολίες – εμπόδια – συνθήκες διαβίωσης
- Σκέψεις για τη ζωή στο μέλλον

### Σύμβολα απομαγνητοφώνησης

Τα σύμβολα που χρησιμοποιήθηκαν στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα. Τα σημεία στίξης δεν χρησιμοποιήθηκαν (παρά μόνο το ερωτηματικό στις ερωτήσεις της ερευνήτριας) γιατί έχουν πολλαπλές σημασίες γεγονός που θα δυσκόλευε την απόδοση του διαλόγου.

#### Πίνακας Συμβόλων

[	Ταυτόχρονη ομιλία (στην αρχή εκφωνημάτων που επικαλύπτονται) έναρξη επικάλυψης
]	Ολοκλήρωση επικάλυψης
ΛΕΞΗ κεφαλαία γράμματα	Ανύψωση τόνου της φωνής
(...)	Τμήμα του λόγου δεν έγινε κατανοητό
(λέξη)	Η λέξη στην παρένθεση συνιστά την πιο πιθανή εκδοχή του τι ειπώθηκε.
((σχόλιο))	Σχόλια αναλυτή για τις περιστάσεις της επικοινωνίας π.χ. γέλια, χειροκροτήματα, χειρονομίες κ.α.
(.)	Μικρή παύση, σιωπή
(0.8)	Οι αριθμοί σε παρενθέσεις αντιστοιχούν στη διάρκεια σιωπής (σε δευτερόλεπτα) στο εσωτερικό ενός εκφωνήματος ή μεταξύ διαφορετικών εκφωνημάτων
>λέξη<	Το τμήμα του εκφωνήματος που βρίσκεται ανάμεσα εκφέρεται πιο γρήγορα από το υπόλοιπο εκφώνημα.
<λέξη>	Το τμήμα του εκφωνήματος που βρίσκεται ανάμεσα τους εκφέρεται πιο αργά από το υπόλοιπο εκφώνημα.
-	Η ενωτική παύλα μετά από λέξη ή τμήμα λέξης σημαίνει απότομο 'κόψιμο' του λόγου ή αυτοδιακοπή.
Λέξη	Πλάγιος λόγος
:	Η άνω και κάτω τελεία μετά από ένα φωνήεν δείχνει την επιμήκυνση του φθόγγου. Η επανάληψη του συμβόλου σημαίνει μεγαλύτερη διάρκεια του φθόγγου
<u>Λέξη</u>	Η υπογράμμιση χρησιμοποιείται για να δείξει έντασης ή ανύψωση του τόνου της φωνής
°	Το σύμβολο ° δείχνει την έναρξη χαμηλόφωνης εκφοράς του λόγου.

Ακολουθεί η απομαγνητοφώνηση των σωμάτων κειμένου προφορικού λόγου ενδεικτικά μιας γυναίκας και ενός άντρα.

### Γυναίκα 1

Ερ/τρια: Ωραί::α, λοιπόν, πόσο χρονών είσαι;

Γ1 : Τριάντα εννιά

Ερ/τρια: Και από πού έρχεσαι;

Γ1 : Από Γκεωργκία είμαι.

Ερ/τρια: Ε::: εκεί έχεις τελειώσει το σχολείο; Έκανες κάποιες σπουδές;

Γ1 : Σχολείο, σχολείο

Ερ/τρια: Το βασικό δηλαδή;

Γ1 : Ναι, ναι

Ερ/τρια: Μετά δούλευες κάπου εκεί;

Γ1 : Όχι δεν έχω ντουλέψει

Ερ/τρια: Πόσα χρόνια είσαι εδώ;

Γ1 : Εντό είμαι δεκατέσσερα χρόνια

Ερ/τρια: Α::: πολλά χρόνια (.) Πόσο καιρό έρχεσαι εδώ και κάνεις Ελληνικά;

Γ1 : Εντό έρχομαι από Σεπτέμβριο [Όχι (.)]

Ερ/τρια: [Προηγουμένως]

Γ1 : Από Σεπτέμβριο

Ερ/τρια: Πριν δεν είχες πάει κάπου αλλού;

Γ1 : Όχι όχι

Ερ/τρια: Άρα στα δεκατέσσερα χρόνια τώρα. Πώς κι έτσι μετά από τόσο καιρό;

Γ1 : Τόσο καιρό; Γιατί είμαι σε μια πρόγραμμα και από εκεί έτσι (.) μας είπαν ότι (.) πρέπει να κάνω κάτι ήθελα έτσι κι αλλιώς ότι ε::: (.) θέλω έτσι να σπουδάσω (...) Ψυχολογία λόγω προγράμματος που είμαι και αυτά και μου είπαν να να:: έρχομαι ώστε να μάτω σωστό σωστά να μιλάω (.) γκραμματική βέβαια το γράψιμο γιατί γράφω σε Ελληνικά και έκανα ορθογραφικά λάθη. Αυτό (.) και να έχω και ένα χαρτί που έτσι έχω τελειώσει κάτι (.) σαν ελληνομάθεια.

Ερ/τρια: Ωραία ωραία. Πηγαίνεις καθόλου στη Γεωργία;

Γ1 : Όχι όχι δεν έχω πάει

Ερ/τρια: Οικογένεια;

Γ1 : Οικογένεια όλη εντό έχω. Εντάξει παιδιά μου τώρα ένα χρόνο έχουν φύγει στη Γκεωργκία.

Ερ/τρια: Σκοπός σου είναι να μείνεις εδώ;

Γ1 : Ναι:: ακόμα ναι °δε σκέφτομαι να φύγω

Ερ/τρια: Εδώ δουλεύεις;

Γ1 : Όχι δε δουλεύω, είμαι σε μία πρόγραμμα απεξάρτησης.

Ερ/τρια: ((συγκαταβατικό νεύμα)) Παντρεμένη;

Γ1 : Χωρισμένη. Η μητέρα μου είναι εντό, αδελφή μου είναι παντρεμένη εντό.

Ερ/τρια: Τότε είχατε έρθει όλοι μαζί ε; [Ωραία ωραία]

Γ1 : [Ναι ναι]



Ερ/τρια: Και:: πώς και έφυγες από εκεί;  
Γ1 : Εντάξει (.) λόγο που έφυγα ήταν η μητέρα μου είχε (.) πριν από μένα πριν ένα χρόνο από μένα που είχε έρτει (.) [για λόγο]  
Ερ/τρια: [Για δουλειά;]  
Γ1 : Οικονομική κατάσταση που ήτανε  
Ερ/τρια: Και θέλατε να έρθετε στην Ελλάδα συγκεκριμένα ή [οπουδήποτε]  
Γ1 : [Επειδή ήταν η μητέρα μου]. Εγώ ήθελα να έρτω για λίγο μετά ήθελα να πάω αλλού αλλά (.) έμεινα εντό (.) μετά έφερα και παιδιά μου  
Ερ/τρια: Και μετά φευγοντας από εκεί (.) δυσκολίες έτσι αντιμετώπισες ερχόμενη εδώ;  
Γ1 : Ερχόμενη (.) για χαρτιά γιατί λόγω δεν είχα ήμουν παράνομη έτσι όπως ήρθα (.) πολύ καιρό δυσκολεύτηκα να φτιάξω χαρτιά δεν είχα ντηλαντή χαρτιά για μας και αυτά (.) είχα νομικές δυσκολίες πόσες φορές με αλλονταπών και αυτά (.) και αυτό μόνο  
Ερ/τρια: Και τώρα πώς τα βλέπεις τα πράγματα εδώ;  
Γ1 : Ντά::ξει εγώ έχω αγαπήσει Ελλάντα αυτό είναι η αλήθεια αλλά εντάξει (.) κάνω πράματα που μου αρέσουν αυτά αυτά που δεν έκανα δηλαδή χρόνια εκεί λόγω γιατί ήμουν στη χρήση (.) αυτά (.) τώρα  
Ερ/τρια: Άρα βλέπεις να μένεις εδώ ε;  
Γ1 : Ναι για αρκετά χρόνια ακόμα μάλλον ναι γιατί (.) τώρα (.) φέτος (.) θέλω έτσι να συνεχίζω με τα σπουδές μου εντό  
Ερ/τρια: Και δουλειά φαντάζομαι  
Γ1 : Ναι και ντουλειά θα βρω θα τελειώσω θα ολοκληρώσω πρόγραμμα που είμαι  
Ερ/τρια: Ναι ναι. Οπότε δε σκέφτεσαι να γυρίσεις ούτε να πας κάπου αλλού;  
Γ1 : Όχι όχι (.) ακόμα όχι (.) γιατί δεν ξέρω (.) εντό τα φτιάχνω πράματα ζωή μου  
Ερ/τρια: Τι θες να σπουδάσεις;  
Γ1 : Ψυχολογία  
Ερ/τρια: Για να κάνεις κάτι αντίστοιχο (.) όπως σε βοηθάνε εδώ;  
Γ1 : Αυτό ακριβώς  
Ερ/τρια: Ευχαριστώ πολύ  
Γ1 : Να 'σαι καλά.

## Άντρας 2

Ερ/τρια: Πόσο χρονών είσαι;

A2 : Είμαι είκοσι οχτώ και::: τέσσερις μήνες ακριβώς

Ερ/τρια: ((σύντομο γέλιο)) Από πού έρχεσαι;

A2 :Από Αφγανιστάν είμαι (.) έχω μεγαλώσει στο Ιράν (.) δεν έχω δει καθόλου πατρίδα μου ήμουνα έξι μηνών που φύγαμε από Αφγανιστάν

Ερ/τρια: Είσαι από 6 μηνών εδώ;

A2 : Όχι (.) εντώ από ντίο χιλιάδες εφτά είμαι στο Ελλάντα

Ερ/τρια: Οπότε μετά από εκεί πήγατε πού;

A2 : Πήγαμε στο Ιράν (.) Περσία. Απλά κι εμείς μιλάμε Φαρσικά φαρσί μιλάμε ίδια γλωσσα κολτούρα.

Ερ/τρια: Εκεί πώς ήταν η ζωή μέχρι να έρθετε εδώ;

A2 : ° Καλή ήταν η ζωή μου εκεί

Ερ/τρια: Οικογένεια έχεις;

A2 : °Ναι (.) η μάνα μου ο πατέρας μου αδέρφια μου έχω°.

Ερ/τρια: Είναι εκεί ακόμα;

A2 : °Ναι εκεί είναι (.) και μετά ήρθα εντώ

Ερ/τρια: Άρα εκεί πήγες σχολείο;

A2 : Σχολείο έχω πάει έξι χρόνια μόνο δεν έχω πάει πολύ (.) επειδή εκεί στο Ιράν είχαμε πρόβλημα (.) και πήγα ντούλευα αλλά για μένα μου άρεσε από τότε κάθε μέρα ντιάβαζα (.) μία ώρα ντύο ώρες βιβλία διαφορετικά και έματα μόνος μου Αγγλικά έματα τρία τέσσερα γλώσσα.

Ερ/τρια: Έτσι (.) από εκείνες τις περιοχές;

A2 : Αραβικά Ίντια άλλες γλώσσες έματα

Ερ/τρια: Δεν έχεις παιδιά;

A2 : Δεν είμαι πατρεμένος ντάξει

Ερ/τρια: Πόσα χρόνια είσαι εδώ είπαμε;

A2 : Από δύο χιλιάδες Μαρτίου δύο χιλιάδες εφτά ήρθα εντώ

Ερ/τρια: Εκεί δούλευες;

A2 : Στο Ιράν; Από δεκατρία χρόνων ντούλευα

Ερ/τρια: Τι δουλειές;

A2 : Κανονικά δουλειά μου είναι ραφτής (.) αλλά έχω ντουλεψει πολλά πράγματα (.) κασάπι ντουλέψει στο σίντερο ή ζύλα

Ερ/τρια: Πιάνουν τα χέρια σου ε;

A2 : Ναι πάρα πολύ πάρα πολύ

Ερ/τρια: Εδώ πόσο καιρό έρχεσαι για Ελληνικά;

A2 : Δυο μήνες είναι

Ερ/τρια: Δεν είχες ξεκινήσει ξανά πιο παλιά;

A2 : Ήμουνα (0.5) όταν ήρτα εντώ Ελλάντα ήμουνα πάρα πολύ μικρός όχι πάρα πολύ δεκαοχτώ χρονών

Ερ/τρια: Εντάξει ναι

A2 : Ήρτα εντώ μετά από λίγο καιρό έπεσα στο παρανομία ναρκωτικά (.) εντάξει.

Ερ/τρια: Ήρθες μόνος σου εδώ;

A2 : Ναι °μόνος μου μόνος μου

Ερ/τρια: Ήθελες να φύγεις από εκεί ή ήθελες να έρθω οπωσδήποτε στην Ελλάδα;

A2 : Είχα πρόβλημα στο Ιράν πέτανε η κοπέλα μου τρακαρίζαμε μαζί °ήτανε με τη μηχανή

Ερ/τρια: Ήθελες να φύγεις να αλλάξεις μέρος.

A2 : Και μετά αναγκαστικά ήρτα εντώ (.) ήρτα έμεινα Τουρκία ενάμιση ντύο μήνες εκεί (.) ντούλεψα να βγάλω λίγο λεφτά αγόραζα μία βαρκάκι με τους ντύο άλλα παιντιά είκοσι ένα είκοσι ντύο χρονών και ήρτα εντώ έμεινα σαράντα εφτά μέρες στο Σάμος ναι (.) και μετά το Σάμος ήρτα στο Ατήνα προσπάτησα να φύγκω ντύσκολο ήτανε ντεν είχα λεφτά ντεν μπορούσα να βρω ντουλειά (.) κανονικά ντούλεψα και με κοροϊντεύανε κοροϊντέψαν και εντάξει τρεις μήνες ντούλεψα και δε μου δωσαν λεφτά μετά (.) °έπεσα στα ναρκωτικά πιο πολύ μυαλό μου δεν ήταν εντώ° (.) μ' αρέσει να μάτω τώρα που είμαι στο πρόγραμμα που έχω εντώ μιλάω καλύτερα (.) επειδή Ελληνικά ντε μιλάω καλύτερα επειδή πιο πολύ ήμουνα και στο φυλακή εγώ τώρα τεσσεράμησι μήνες πριν αποφυλακίστηκα τέσσερα χρόνια ήμουνα στη φυλακή και πάλι εκεί πιο πολύ ήμουνα και με τις (έξυπνους) γι' αυτό (.) Ελληνικά γι' αυτό ξέρω εγώ ντεν μιλάω καλά άλλο λόγο που δεν μιλάω καλά επειδή εμείς στο γλώσσα μας Φαρσικά δεν έχουμε

Ερ/τρια: Χαρτιά;

A2 : Όκι δεν έχουμε όπως Ελληνικά δεν ξέρω γω η ο τα το

Ερ/τρια: Α: ναι είναι διαφορετικά

A2 : Κι αυτό με ντυσκολεύει αλλά τώρα καλύτερα γκράφω τώρα δεν μπορούσα να γκράφω τώρα τρεις μήνες είναι γκράφω πάρα πολύ καλά με ντικό μου γκράμματα

Ερ/τρια: Και τώρα εδώ δουλειά;

A2 : Τώρα είμαι σε πρόγραμμα ντεν ντουλεώ

Ερ/τρια: Πρέπει να τελειώσει το πρόγραμμα πρώτα;

A2 : Ναι ( ) ακόμα τέλω οκτώ εννιά μήνες να τελειώσει μετά να φτιάξω τα χαρτιά μου πολλά πράματα από τέματα υγεία που έχω από άλλο μήνα προσπατώ να πάω χόμπι τεατρικό ή κιτάρα ή κάτι άλλο να πάω αθλητισμό μ' αρέσει μπορώ να βοητήσω το κόσμος

Ερ/τρια: Ωραία

A2 : Και προσπατώ να βρω μια ντουλειά ντιερμηνιά επειντή μου αρέσει και ξέρω τέσσερα πέντε γλώσσα μπορώ να μιλήσω και να γκράψω και να διαβάζω.

Ερ/τρια: Θα μείνεις εδώ; Σκέφτεσαι να γυρίσεις πίσω; Να πας κάπου αλλού; Πώς φαντάζεσαι τη ζωή σου;

A2 : Δεν μπορώ να γκυρίσω πίσω και ντεν τέλω να πάω κάπου αλλού ντέκα χρόνια που ζωή μου τώρα πάει έντεκα χρονιά που η ζωή μου είναι εντώ

Ερ/τρια: Οπότε δε σκέφτεσαι να φύγεις;

A2 : Αιστάνομαι εντώ προσπατώ να βρω κόσμος φίλους

Ερ/τρια: Έχεις;

A2 : Χρόνια πέρασα μοναξιά πάρα πολύ ντύσκολο τώρα έχω βρει κόσμος που είναι ντίπλα μου νιώθω σαν οικογένεια μου και πολύ αιστάνομαι πολύ καλά γι' αυτό και εντώ που ήρτα εντώ πάρα πολύ άλλαξε το συναισθήματά μου η ψυχολογία μου που ματαίνω χαίρομαι

Ερ/τρια: Ναι ναι

A2 : Παίζω θέατρο αυτά μ' αρέσουν επειντή όταν ήμουνα μικρό έπαιζα θέατρο στο σχολείο εντάξει δεν ήταν τόσα χρόνια αλλά ήμουνα καλός

Ερ/τρια: Τα ενδιαφέροντα δε χάνονται

A2 : Αυτά μ' αρέσουν εμένα πάρα πολύ μ' αρέσει το πιο μεγάλο πράγματα να μάτω πράγματα (.) μικρό (.) ντεν μπορούσα αλλά (.) ήμουνα εκτός από ντουλειά το κύριο πράμα ήταν ντουλειά και όπου είχα άδειο χρόνο ζυμναστική ντιάβασμα ζυμναστική ντιάβασμα έτσι και το βράντο ήμουνα πριν να κοιμηθώ με το βιβλίο κοιμόμουνα έτσι έτσι ((δείχνει με τα χέρια))

Ερ/τρια: Ωραία. Ευχαριστώ πολύ

A2 : Εγώ ευχαριστώ

Ερ/τρια: Να 'σαι καλά