

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

**«Ανάλυση λαθών στον γραπτό λόγο των δίγλωσσων
μαθητών/τριων από τη Ρουμανία»**

**«Error analysis of written language. The case of bilingual
Romanian students»**

της

Ζιώγα Μαλαματής

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, Αναπληρώτρια
Καθηγήτρια

Εξεταστές: Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής- Μπίκος Κωνσταντίνος

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2023

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Πρώτη από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κυρία Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, για την πολύτιμη καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου και για την εκτίμηση που έδειξε προς το πρόσωπό μου.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που βρίσκεται δίπλα μου και με υποστηρίζει σε κάθε βήμα της ζωής μου, προσφέροντας μου την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση και πιστεύοντας στις δυνατότητές μου στάθηκαν αρωγοί στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Copyright © Ζιώγα Μαλαματή, 2023.

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: Ζιώγα Μαλαματή

A.E.M.: 1604462

Ηλεκτρονική διεύθυνση: matinazioga1994@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2021

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Ανάλυση λαθών στον γραπτό λόγο των δίγλωσσων μαθητών/τριων από τη Ρουμανία»

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 το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 20 - 01 - 2023

Η δηλούσα
Ζιώγα Μαλαματή

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
Abstract	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
Ελληνισμός στη Ρουμανία- Ιστορική αναδρομή	5
Βυζάντιο.....	5
Ο ρόλος της Εκκλησίας.....	7
Τα Σχολεία σήμερα στη Ρουμανία	8
Ελληνικό Σχολείο του Βουκουρεστίου "Αθηνά".....	9
Γλώσσα	10
Πρώτη γλώσσα.....	10
Δεύτερη γλώσσα.....	11
Ορισμός και κριτήρια της διγλωσσίας:	13
Εννοιολογικές προσεγγίσεις του λάθους.....	14
Το λάθος ως παιδαγωγικό εργαλείο	15
Ανάλυση και κατηγοριοποίηση λαθών.....	17
Διαγλώσσα- Μεταφορά	19
Γλώσσα και γραπτός λόγος	20
❖ Φωνολογία	22
❖ Μορφολογία:.....	22
❖ Σύνταξη:.....	22
❖ Σημασιολογία:	23
❖ Ορθογραφία	23
Μηχανισμοί παραγωγής λαθών.....	24
ΈΡΕΥΝΑ	25
Το πλαίσιο της έρευνας	25
Ερευνητικός σκοπός:.....	25
Μεθοδολογία Έρευνας και Διαδικασία Έρευνας.....	25
Δείγμα Ερευνώμενου Πληθυσμού.....	25
Περιορισμοί της έρευνας	26
Υλικό	26
Παρουσίαση και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων.....	26
Φωνολογικά Λάθη.....	28
Μορφολογικά Λάθη	28
Συντακτικά Λάθη	28
Ορθογραφικά Λάθη	29

Διαπιστώσεις των ποσοτικών δεδομένων	30
Παρουσίαση και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.....	31
Διαπιστώσεις για τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας.....	34
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	35
Βιβλιογραφία	36
Παράρτημα.....	41

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η κατηγοριοποίηση και ανάλυση των γλωσσικών λαθών δίγλωσσων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα αφορά δίγλωσσους Έλληνες μαθητές που ζουν στη Ρουμανία κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Έννοιες όπως γλώσσα, γραπτός λόγος, λάθος καθώς και «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας αυτής. Γίνεται απόπειρα αποσαφήνισης της έννοιας της διγλωσσίας και οριοθέτησής της. Το λάθος κατέχει εξέχουσα θέση στην εργασία αυτή καθώς δεν αποτελεί αδυναμία του διδακτικού συστήματος. Αντιθέτως το λάθος φανερώνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής- δίγλωσσος και μη- αλλά και την εξέλιξη που έχει ο μαθητής στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Γίνεται σαφές πως το λάθος έχει ιδιαίτερο διδακτικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τον αριθμό και τη φύση των γλωσσικών λαθών δίγλωσσων μαθητών με απώτερο σκοπό να αναδείξει την αναγκαιότητα της προσαρμογής της διδασκαλίας, την εφαρμογή ευέλικτων διδακτικών μεθόδων καθώς και των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων στις ανάγκες ενός πολύγλωσσοι μαθητικού δυναμικού.

Επιπλέον γίνεται έρευνα τους εκπαιδευτικούς των μαθητών με τη χρήση ερωτηματολογίου περί του κατά πόσο το υλικό που τους δίνεται είναι βοηθητικό, ποιες παιδαγωγικές μεθόδους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και πως αντιμετωπίζουν το λάθος. Επομένως στο πρώτο μέρος της εργασίας αναφέρεται το θεωρητικό πλαίσιο, ενώ στο δεύτερο μέρος πραγματοποιείται η έρευνα και παρουσιάζονται τα αποτελέσματά της.

Λέξεις- κλειδιά: λάθη, γλώσσα, διγλωσσία, γραπτός λόγος

Abstract

The purpose of this research is to classify and analyse the phonological and graphematic errors according to their occurrence and distribution in written corpora collected from Greek students who live in Romania. Significations as language, written corpora, errors and second-foreign language are the main theoretical part of the thesis. There will be an attempt to define the meaning of bilingualism. Errors play a major role in the research as they do not denote the weak spots of the teaching methods. On the contrary, errors denote the difficulties that bilingual students face while learning a second language. As a result it is clear that error is extremely important in pedagogical and tutorial field. The survey's data are being analyzed in quantity and quality base. This classification aims at making clear that it is urgent to adapt the lessons in every student's needs. It is also important for teachers to apply new pedagogical methods in order to meet bilingual students' needs.

A second research is taking place in the same thesis. This survey intends to show whether the existing teaching material helps the second language learning. It also defines the pedagogical methods teachers use and how they handle their students' errors. In a nut shell the first part of the thesis deals with the theoretical base, while in the second part two surveys take place and their results are analyzed and discussed.

Key -words: error, language, bilingualism, writing

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ελληνισμός στη χώρας όλου του κόσμου μετρά πολλά χρόνια. Συγκεκριμένα στη Ρουμανία η εμφάνιση των ελλήνων χρονολογείται από την αρχαιότητα. Οι Έλληνες όπου εγκαθίστανταν προσπαθούσαν να μην χάσουν την ταυτότητά τους. Γι αυτό και πάντα είχαν την πρόθεση να ιδρύουν σχολεία όπου τα ελληνόπουλα θα μπορούν να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα. Οι ιδρύσεις των σχολείων γινόταν συνήθων είτε με τη βοήθεια της εκκλησίας, είτε με τη χρηματοδότηση πλουσίων Ελλήνων του εξωτερικού. Το ίδιο συνέβη και με τους Έλληνες στη Ρουμανία. Στη σύγχρονη ιστορία τα ελληνικά σχολεία που υπάρχουν σε χώρες του εξωτερικού ανήκουν ως επί το πλείστον στο ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές που φοιτούν εκεί ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα όπως όλα τα σχολεία του εσωτερικού.

Σε αυτό το σημείο εγείρονται διάφορα ερωτήματα και προβληματισμοί. Είναι το εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο και επαρκές για να υποστηρίξει δίγλωσσους μαθητές; Είναι οι εκπαιδευτικοί αρκετά καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τους δίγλωσσους μαθητές;

Πέραν όμως από τα παραπάνω ερωτήματα, εγείρονται και παιδαγωγικής φύσεως ζητήματα. Πως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα λάθη που κάνουν οι μαθητές στον γραπτό λόγο; Ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν για να θεραπεύσουν αυτά τα λάθη;

Αρχικά θεωρούμε δεδομένο ότι εφόσον μιλάμε για Έλληνες μεν μαθητές που ζουν όμως σε χώρα υποδοχής, τα ελληνικά τους δεν θα είναι άπταιστη στον προφορικό λόγο, πόσο μάλλον στον γραπτό. Η ελληνική γλώσσα έχει πολυπλοκότητα που την κάνει από τις πιο δύσκολες γλώσσες για να την κατακτήσει κάποιος. Επομένως ακόμη και η μητρική γλώσσα να είναι για έναν μαθητή τα λάθη στο γραπτό κυρίως λόγο είναι δεδομένο ότι θα συμβούν. Τα λάθη αυτά αντί να γίνονται στοιχείο προς επίπληξη ή αδυναμίας του μαθητή, είναι θεμιτό να χρησιμοποιηθούν προς όφελός του. Μέσα από τα λάθη των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες για τον τρόπο εκμάθησης του κάθε μαθητή. Επιπλέον μπορούν να διδάξουν στο μαθητή στρατηγικές εκμάθησης και αυτό διόρθωσης των λαθών. Το λάθος πρέπει να γίνει σύμμαχος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ελληνισμός στη Ρουμανία- Ιστορική αναδρομή

Η παρουσία των Ελλήνων στη σημερινή Ρουμανία χρονολογείται από την αρχαιότητα. Οι Μιλήσιοι ίδρυσαν τον 7ο αιώνα π.Χ. στις εκβολές του ποταμού Ίστρου (σημερινού Δούναβη) την πρώτη αποικία, με το όνομα Ίστρια, όπου ανευρέθησαν ερείπια ναών του Διός, του Απόλλωνος, του Ποσειδώνος, του Ερμή, της Δήμητρας κι άλλων αρχαίων ελληνικών θεοτήτων. Οι Μιλήσιοι ίδρυσαν και την πόλη Τόμις, τη σημερινή Κωνσταντζα, όπου βρέθηκαν νομίσματα που απεικόνιζαν μορφές αρχαίων θεών. Τον 6ο π.Χ. αιώνα πάλι οι Μιλήσιοι ίδρυσαν την πόλη Κάλλατις, τη σημερινή Μανγκάλια, της οποίας οι κάτοικοι είχαν την κοινή πανελλήνια θρησκεία. Άλλες δύο σημαντικές αποικίες ήσαν η Αιγισσός, σημερινή Τούλτσα, και η Αξιούπολη, σημερινή Τσερναβόντα, που μαζί με τις προηγούμενες τρεις απετέλεσαν μια συμμαχία, το «Κοινόν των Ελλήνων», με έδρα την Τόμι.

Συνεχώς τα ελληνικά πλοία προσέγγιζαν τις παράκτιες πόλεις, και ως συνέπεια υπήρξε η εγκατάσταση Ελλήνων, καταρχήν σε μικρό αριθμό, αλλά μετά την άλωση της Κωνσταντινουπόλεως η ροή προς τα βόρεια άρχισε να μεγαλώνει κυρίως κατά τους τελευταίους τρεις αιώνες, όταν η Υψηλή Πύλη εγκαινίασε την τοποθέτηση Ελλήνων από το Φανάρι ως ηγεμόνων στη Μολδοβλαχία, η οποία τελούσε υπό καθεστώς ημιανεξαρτησίας απέναντι στο Οθωμανικό Κράτος (<https://rb.gy/ecct6a>).

Βυζάντιο

Στη διαμόρφωση του θρησκευτικού και πολιτικού βίου των ηγεμόνων κεντρικό ρόλο διεδραμάτισε η ίδρυση της Μητρόπολης Ουγγροβλαχίας το έτος 1359, όπου πρώτος Αρχιερέυς τοποθετήθηκε ο Έλληνας Υάκινθος Κριτόπουλος από τον ηγεμόνα της Βλαχίας Αλέξανδρο Μπασαράμπ. Το 1500 ο ηγεμόνας Ράντου ο Μέγας προσκάλεσε στη Βλαχία τον Έλληνα Μητροπολίτη Νήφωνα, για να αναδιοργανώσει τη βλάχικη Εκκλησία και να χειροτονήσει επισκόπους. Μεγάλη εισροή Ελλήνων κληρικών σημειώνεται και κατά την ηγεμονία του Νεά-γκοε Μπασαράμπ στα 1514. Στη Μολδοβλαχία ιδρύθηκε από τον Ιάκωβο Βασιλικό, ο οποίος έγινε ηγεμόνας της Μολδαβίας (1561-1564), το πρώτο σχολείο στο οποίο η διδασκαλία γινόταν στην ελληνική και λατινική. Στα μέσα του 17ου αιώνα ιδρύθηκε σχολή στην Τυρκοβίτσα από τους Παΐσιο Λιγαρίδη και Ιγνάτιο Πετρίτση. Ο ηγεμόνας της Μολδαβίας Βασίλει

Λούπου ίδρυσε το 1640 περίπου στο Ιάσιο την ελληνική Ακαδημία και διέταξε να γίνονται δεκτοί στα μοναστήρια Έλληνες μοναχοί, για να διδάσκουν τα τέκνα των βογιάρων την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1670 ο Έλληνας θεολόγος Μητροπολίτης Νύσσης Γερμανός Αιτωλός ή Λοκρός, μαθητής του μεγάλου φιλοσόφου Θεοφίλου Κορυδαλλέως (1574-1646) δίδαξε στο Βουκουρέστι για πρώτη φορά νεοαριστοτελισμό, κατά την ίδρυση της Ακαδημίας της πόλης αυτής, της οποίας η γλώσσα διδασκαλίας ήταν η κλασική ελληνική. Την Ακαδημία αυτή αναδιοργάνωσε μερικές δεκαετίες μετά, προσκεκλημένος από τον τότε ηγεμόνα της Βλαχίας, ο Έλληνας λόγιος και συγγραφέας Σεβαστός Κυμνίτης, στον οποίο ανετέθη και η διεύθυνση του εκεί σχολαρχείου, το οποίο μαζί με τις σχολές της Κωνσταντινουπόλεως αποτελούσαν τα δύο σημαντικότερα κέντρα ανώτερης παιδείας για τους ορθοδόξους λαούς της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Ο Μητροπολίτης Νύσσης μετέφρασε την Αγία Γραφή στη ρουμανική γλώσσα το 1688, κατόπιν αναθέσεως από τον ηγεμόνα της Βλαχίας Σερμπάν Καντακουζηνό, ο οποίος ίδρυσε ελληνικά τυπογραφεία.

Οι σχέσεις μεταξύ των Ελλήνων και των γηγενών ήταν τόσο στενές, ώστε οδήγησαν σε πάρα πολλούς γάμους ανάμεσά τους, από τους οποίους γεννήθηκαν μεγάλες προσωπικότητες της Ρουμανίας: η μία ήταν ο Μιχαήλ ο Γενναίος, ηγεμόνας της Βλαχίας, που πρώτος ένωσε το 1600 τα ρουμανικά πριγκιπάτα και του οποίου η μητέρα ήταν Ελληνίδα, ονόματι Θεοδώρα, και η άλλη ήταν ο Νι-κολάε Γιόργκα, που με καύχημα έλεγε πως η καταγωγή του ανάγεται στη βυζαντινή οικογένεια Αργυροπούλου.

Ο Ελληνισμός της Ρουμανίας συνέβαλε ποικιλοτρόπως και στους απελευθερωτικούς αγώνες. Υπάρχει κατάλογος Φιλικών με ονόματα Ελλήνων από διάφορες παροικίες, όπως του Βουκουρεστίου, Ιασίου, Γαλασίου, Ισμαηλίας κλπ., που έδειχναν ζωηρό ενδιαφέρον για τον επικείμενο αγώνα και βρίσκονταν σε συνεχή επαφή με τους διοργανωτές και πρωταγωνιστές της Επανάστασης, όπως τους Ι. Φαρμάκη και Γεωργάκη Ολύμπιο. Όταν ο Αλ. Υψηλάντης παρέμεινε για λίγες μέρες στο Ιάσιο, στα τέλη Φεβρουαρίου 1821, συγκέντρωσε από τους εκεί ομογενείς χρήματα, άλογα, τροφές, όπλα, πολεμοφόδια, και στρατολόγησε εθελοντές. Είναι γνωστός ο ηρωισμός του Ιερού Λόχου, που συγκροτήθηκε στο Φοξάνι της Μολδαβίας από Έλληνες νέους,

που θυσιάσθηκαν σχεδόν όλοι, 500 τον αριθμό, στη μάχη του Δραγατσανίου στις 8 Ιουνίου 1821. Με εθελοντές όμως και εράνους οι κοινότητες έλαβαν μέρος και σε όλους τους άλλους εθνικούς αγώνες, δηλ. στο Μακεδονικό, στους Βαλκανικούς Πολέμους, στον Α' και Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και στη Μικρά Ασία. Προσέφεραν, επί πλέον, στέγη και τροφή στους πρόσφυγες, και κατέφθαναν από τα διάφορα μέτωπα στις παροικίες (<https://rb.gy/ecct6a>).

Ο ρόλος της Εκκλησίας

Αρχικό μέλημα των Ελλήνων μεταναστών, που συρρέουν από τον 18ο αιώνα, ήταν να οργανωθούν σε κοινότητες μόλις συγκέντρωναν έναν ικανό αριθμό ατόμων, και να ιδρύσουν εκκλησίες και σχολεία, που πάντα κρατούσαν καθοριστικό ρόλο.

Έτσι, άρχισαν να οργανώνονται κοινότητες σε πολλές πόλεις, όπως Βουκουρέστι, Κωνσταντζα, Βράιλα, Γαλάτσι, Σουλίνα, Τούλτσα, Ισμαηλία, Πλοέστι, Μπρασόβ, Τυργκόβιστε, Ιάσιο, Πιάτρα Νεάμτς, Πράχοβα, Πιτέστι, Καλαράσι, Κραϊόβα, Οράντεα, Κλουζ, Καλαφάτ, Μανγκάλια, Τζιούρτζιου, Μπαζαρτζίκ και αλλού. Πολλές απ' αυτές αναγνωρίζονται ως νομικά πρόσωπα με πρωτόκολλα που υπογράφηκαν στις 19 Δεκεμβρίου 1900 και στις 11 Αυγούστου 1931, όπου αναφέρονται οι εκκλησίες, τα σχολεία και οι περιουσίες που τους ανήκουν. Όλα αυτά όμως δημεύθηκαν από το καθεστώς που επιβλήθηκε μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και δεν έχουν ακόμη αποδοθεί στις κατά τόπους κοινότητες, όπως συνέβη με τα περιουσιακά στοιχεία της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας.

Οι εκκλησίες αυτές και τα σχολεία κτίστηκαν από δωρεές των ομογενών. Η εκκλησία Κοιμήσεως της Θεοτόκου της Βράιλας κτίστηκε στα τέλη του περασμένου αιώνας, το 1890 περίπου, και είναι η μεγαλύτερη των Βαλκανίων μετά την Αγία Σοφία της Κωνσταντινούπολης. Είναι εκκλησία γοτθικού ρυθμού, και είχε πάρα πολλά πλούσια αναθήματα, ανεκτίμητες φορητές εικόνες, ιερά άμφια και βιβλία.

Η εκκλησία της Κωνσταντζας, της Μεταμορφώσεως του Σωτήρος, αποπερατώθηκε το 1868 και ήταν ο πρώτος χριστιανικός ναός που ανεγέρθη στην πόλη αυτή. Η πρώτη ρουμανική εκκλησία εγκαινιάσθηκε 27 ολόκληρα χρόνια μετά, το 1895, γι' αυτό όλοι οι χριστιανοί εκκλησιάζονταν στην ελληνική. Στην ελληνική εκκλησία τελέσθηκε η πρώτη επίσημη δοξολογία της απελευθερώσεως της Δοβρουτσάς, το

1878, στην οποία παρέστη και ο τότε βασιλιάς Κάρολος ο Α΄ μαζί με τον διάδοχο της Αυτοκρατορικής Ρωσίας. Και μέχρι το 1900 εκεί ετελούντο όλες οι επίσημες δοξολογίες της πόλης. Ο ρυθμός της είναι βασιλική και είναι τρίκλιτη.

Η εκκλησία του Βουκουρεστίου, του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου, είναι ένα κομψότεχνημα ιωνικού ρυθμού και θυμίζει πολύ το Θησείο.

Στο Γαλάτσι υπάρχει η εκκλησία της Μεταμορφώσεως και στο Σουλινά η εκκλησία του Αγίου Νικολάου.

Τα Σχολεία σήμερα στη Ρουμανία

Τα σημερινά σχολεία που υπάρχουν και που αντικατέστησαν προηγούμενα μικρότερα, κτίσθηκαν άλλα τον περασμένο αιώνα (1867 στην Κωνσταντζα) και άλλα προπολεμικά (1928 στο Βουκουρέστι), αποτελούσαν δε ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ελληνικών κοινοτήτων. Τα τέσσερα από αυτά, του Βουκουρεστίου, της Κωνσταντζας, της Βράιλας και του Γαλατσίου, ήταν μεγάλων δυνατοτήτων. Συμπεριλάμβαναν νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο, και λειτουργούσαν σύμφωνα με το πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας, στην ελληνική γλώσσα, με τα βιβλία που προμηθεύονται κάθε χρόνο από την Ελλάδα και με Έλληνες δασκάλους και καθηγητές. Επί πλέον εδιδάσκοντο και τη ρουμανική γλώσσα, όπως κι άλλες ξένες γλώσσες (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά), καθώς και κάποιο όργανο (πιάνο, μανδολίνο, βιολί). Εκτός από αίθουσες διδασκαλίας υπήρχαν και δωμάτια για οικοτρόφους, στα οποία στεγάζονταν ελληνόπουλα από άλλες μικρότερες πόλεις που είχαν μόνο δημοτικό σχολείο. Για τον λόγο αυτό υπήρχαν σ' αυτά μαγειρεία και αίθουσες συσσιτίου. Ακόμη, τα σχολεία διέθεταν βιβλιοθήκη, αίθουσα με τα απαραίτητα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, και ξεχωριστή μεγάλη αίθουσα με όργανα γυμναστικής, γιατί ο χειμώνας είναι βαρύς και μακρύς σ' αυτή τη χώρα, οπότε δεν ήταν δυνατό τα παιδιά να γυμνάζονται στο ύπαιθρο.

Τα σχολεία ήταν πάντοτε μικτά. Οι δαπάνες καλύπτονταν από τα δίδακτρα ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητες του καθενός, οι δε άποροι, ελάχιστοι στον αριθμό, φοιτούσαν εντελώς δωρεάν. Το ταμείο συμπληρωνόταν από τα χρήματα που μάζευαν οι μαθητές κατά την παραμονή των Χριστουγέννων, όταν με την επίβλεψη των δασκάλων και των καθηγητών περνάνε από τα σπίτια των ομογενών ψάλλοντας τα

κάλαντα. Ένα άλλο έσοδο ήταν οι εισπράξεις από τους χορούς που οργάνωναν μερικές φορές το χρόνο με διάφορες ευκαιρίες, όπως εθνικές γιορτές, κλείσιμο του μαθητικού έτους, καρναβάλια κλπ., στις μεγάλες αίθουσες τελετών που διέθεταν στα σχολεία ή στους ιδιόκτητους συλλόγους. Ακόμη, σημαντικά ποσά προέρχονται από εράνους, από δωρεές ομογενών κι από ενοικιάσεις των ιδιόκτητων κτιρίων.

Από πλευράς ελληνικής παρουσίας, στη Ρουμανία αριθμούνται περίπου 10,000 Ομογενείς, καθώς και πολυάριθμοι Έλληνες εργαζόμενοι σε εκεί εγκατεστημένες ελληνικές επιχειρήσεις.

Ελληνικό Σχολείο του Βουκουρεστίου "Αθηνά"

Το Ελληνικό Σχολείο του Βουκουρεστίου «Αθηνά» ιδρύθηκε το 2008 με κύριο σκοπό την προσφορά μιας ολοκληρωμένης ποιοτικής εκπαίδευσης και σύμφωνα με το επίσημο Ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Το Ελληνικό Σχολείο «Αθηνά» είναι το μοναδικό σχολείο στην Ρουμανία που έχει πιστοποιηθεί για τη χρήση του Ελληνικού εθνικού εκπαιδευτικού προγράμματος, δίνοντας ιδιαίτερη βάση στις ελληνικές αξίες, τον πολιτισμό και τις παραδόσεις.

Λειτουργεί από το 2008, κατόπιν μνημονίου συναντίληψης, μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδος, του Συλλόγου Ελλήνων Γονέων και Κηδεμόνων του Βουκουρεστίου και βρίσκεται υπό την αιγίδα της Ελληνικής Πρεσβείας της Ρουμανίας. Το Δημοτικό σχολείο, κατά το σχολικό έτος 2015-2016, λειτουργεί ως 4θέσιο και 6τάξιο. Διδάσκουν 4 δάσκαλοι. Το παιδαγωγικό και μορφωτικό έργο του Σχολείου είναι σπουδαίο, όχι μόνο γιατί δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να λάβουν αμιγώς ελληνική εκπαίδευση, ακολουθώντας το διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόζουν όλα τα σχολεία στην ελληνική επικράτεια, αλλά και γιατί καλλιεργεί δεσμούς φιλίας και αδελφοσύνης μεταξύ των μαθητών και των οικογενειών τους, ενισχύοντας την ενότητα της Ομογένειάς μας στη Ρουμανία.

Βάση του μνημονίου συναντίληψης, όλοι οι καθηγητές και οι δάσκαλοι διορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδος ενώ το ετήσιο λειτουργικό κόστος που περιλαμβάνει την ενοικίαση, χρήση και συντήρηση του σχολικού κτιρίου, δαπάνες θέρμανσης και ψύξης, την πρόσληψη καθηγητών εκμάθησης ξένων γλωσσών και άλλων δραστηριοτήτων, αναλώσιμα, ασφάλεια κλπ καλύπτονται αποκλειστικά και μόνο από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου.

Λόγω της συνεχιζόμενης οικονομικής κρίσης, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση πόρων που στοχεύουν στην συνεχή και απρόσκοπτη λειτουργία του Μοναδικού Ελληνικού Σχολείου της Ρουμανίας και την στήριξη μαθητών από ευπαθείς, οικονομικά, οικογένειες.

Γλώσσα

Η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου. Μέσω της γλώσσας το άτομο επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του, διατυπώνει σκέψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς, εκφράζει τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις επιθυμίες του, προβάλλει αιτήματα και διεκδικεί δικαιώματα, επεξεργάζεται το περιβάλλον του και αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζει (Αθανασίου, 2001).

Η γλώσσα αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο που σχετίζεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Αποτελεί, εξάλλου, το κυριότερο μέσο με το οποίο ο άνθρωπος αποκτά γνώσεις. Ο πιο συνηθισμένος ορισμός της γλώσσας τη θέλει να αποτελεί «σύστημα επικοινωνίας». Ένας άλλος ορισμός, του Sapir, υποστηρίζει ότι «η γλώσσα είναι αποκλειστικά ανθρώπινη και μη ενστικτώδης μέθοδος για να μεταδίδουμε ιδέες, συγκινήσεις και επιθυμίες με τη βοήθεια συμβόλων εκουσίως παραγόμενα» (Lyons, 1992).

Παρόλα αυτά, μετά από μία ανασκόπηση στους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη γλώσσα, το συμπέρασμα είναι ένα: οι γλώσσες είναι συστήματα συμβόλων που αποσκοπούν στην εξυπηρέτηση της επικοινωνίας (Lyons, 1992). Για να είναι όμως δυνατή η επικοινωνία οι ομιλητές θα πρέπει να γνωρίζουν τη χρήση του κώδικα, δηλαδή της γλώσσας στην οποία πρόκειται να επικοινωνήσουν.

Πρώτη γλώσσα

Όλοι οι άνθρωποι κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και υπό φυσιολογικές οργανικές, βιολογικές και κοινωνικές συνθήκες μαθαίνουν να μιλούν τη γλώσσα του περιβάλλοντός τους, την πρώτη/ μητρική τους γλώσσα. Ως «πρώτη γλώσσα» (L1) ορίζεται η γλώσσα που το άτομο κατακτά στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Συνώνυμος του όρου «πρώτη γλώσσα» θα μπορούσε να θεωρηθεί ο όρος «μητρική γλώσσα», καθώς τις περισσότερες φορές η γλώσσα της μητέρας είναι αυτή που το παιδί αναπτύσσει κατά την πρώτη παιδική ηλικία, με εξαίρεση βέβαια κάποιες ελάχιστες ιδιαίτερες περιπτώσεις (Τριάρχη- Hermann, 2000). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με

σύγχρονες επιστημονικές μελέτες η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει ένα παιδί δεν είναι απαραίτητα η γλώσσα της μητέρας του, αλλά είναι η γλώσσα οποιουδήποτε άλλου ατόμου που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με το παιδί. Επιπλέον υπάρχουν πολλοί έφηβοι που έμαθαν να χρησιμοποιούν μια γλώσσα με μεγαλύτερη ασφάλεια και ακρίβεια από τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά στην παιδική τους ηλικία, δηλ. τη γλώσσα της μητέρας τους (Παπαπαύλου, 1997).

Μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα με την οποία ένα άτομο ταυτίζεται και χρονικά αυτή που κατακτάει πρώτη. Η Skutnabb-Kangas (1982) στο Σκούρτου (2011) κατηγοριοποιεί τα κριτήρια που κατά την άποψή της είναι απαραίτητα για τον χαρακτηρισμό μιας γλώσσας ως πρώτης ή μητρικής. Τα κριτήρια αυτά είναι τα εξής:

1. Προέλευση/ η χρονική ακολουθία στην κατάκτηση των γλωσσών
2. Η ικανότητα στη χρήση της γλώσσας
3. Οι λειτουργίες που επιτελούν οι γλώσσες
4. Οι στάσεις και οι απόψεις απέναντι στις γλώσσες (η μητρική/πρώτη γλώσσα είναι η γλώσσα με την οποία ταυτιζόμαστε ή και μας ταυτίζουν οι άλλοι).

Δεύτερη γλώσσα

Ως δεύτερη γλώσσα (L2) νοείται η γλώσσα που χρονολογικά ακολουθεί την πρώτη. Με άλλα λόγια, η γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο είτε ταυτόχρονα με την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας είτε μετά την ολοκληρωμένη ή ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξη αυτής. Ο Δαμανάκης τοποθετεί τις δύο γλώσσες σε μια χρονική ακολουθία (Σκούρτου, 1997). Εκτός, όμως, από αυτό το χρονολογικό όριο, η διαφοροποίηση της «πρώτης» και «δεύτερης» γλώσσας έγκειται στο ότι:

1. Το άτομο κατακτά τη γλώσσα αυτή κυρίως μέσω της επαφής του με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας σε συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος, παρά το ότι κάποιες φορές είναι δυνατό να παρακολουθεί συγχρόνως και ενισχυτικά, φροντιστηριακά ή σχολικά μαθήματα.

2. Το άτομο έχει ανάγκη τη γλώσσα αυτή για την καθημερινή του επικοινωνία σε επίπεδο προσωπικό, σχολικό ή επαγγελματικό, παρόλο που μπορεί και να μην είναι η γλώσσα που μιλιέται στο άμεσο περιβάλλον, π.χ. στην οικογένεια.

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι δυνατό να συντελεσθεί είτε λόγω οικογενειακών συνθηκών, π.χ. γονείς διαφορετικής εθνικότητας (εδώ μπορούμε να μιλάμε και για δύο πρώτες γλώσσες), είτε λόγω κοινωνικών συνθηκών, π.χ. μετανάστευση σε μια άλλη χώρα. Ανεξάρτητα από το λόγο για τον οποίο το άτομο εξαναγκάζεται να μάθει τη δεύτερη γλώσσα, οικογενειακοί λόγοι ή κοινωνικές συνθήκες, και στις δύο περιπτώσεις η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται αναγκαία γιατί ικανοποιεί άμεσες και βασικές επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου στο παρόν (Τριάρχη- Hermann, 2000).

Μετά την παρουσίαση των παραπάνω ορών οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους όρους «πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα. Η πρώτη γλώσσα τις περισσότερες φορές ταυτίζεται με τη μητρική, ενώ δεύτερη είναι η γλώσσα που μαθαίνουμε αμέσως μετά τη μητρική σε φυσικό περιβάλλον, αλλά παράλληλα και η γλώσσα που χρησιμοποιούμε για να καλύψουμε τις ανάγκες μας σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η ξένη γλώσσα είναι αυτή που μαθαίνουμε είτε από προσωπική απόφαση και επιθυμία με στόχο την ανταπόκριση σε ενδεχόμενες επικοινωνιακές ανάγκες με αλλόγλωσσους σε μελλοντικό χρονικό διάστημα.

Αυτό στο οποίο καταλήγουμε από τα παραπάνω είναι ότι η πρώτη γλώσσα σε άτομα που μεταναστεύουν σε τόπους όπου χρησιμοποιείται άλλη γλώσσα επικοινωνίας σταδιακά υπόκεινται σε μία αλλαγή. Συγκεκριμένα, αυτή που έχουν ως πρώτη γλώσσα σταδιακά μέσα στο χρόνο μεταβάλλεται και κατέχει θέση πια δεύτερης γλώσσας για αυτούς εφόσον εξακολουθεί και μιλιέται στο κοινωνικό τους περιβάλλον και περίγυρο. Η επίσημη γλώσσα του κράτους στο οποίο ζουν γίνεται πια, και σωστά επέρχεται αυτή η αλλαγή, η πρώτη τους γλώσσα αφού αυτή χρησιμοποιούν στις συναναστροφές τους με άλλους ανθρώπους της χώρας υποδοχής αλλά και αποτελεί την επίσημη γλώσσα εκπαίδευσής τους. Έτσι, η πρώτη γλώσσα γίνεται δεύτερη και είναι πιθανό στο πέρασμα των χρόνων και από γενιά σε γενιά η πρώτη γλώσσα να γίνει ξένη γλώσσα για αυτούς εφόσον δεν μιλιέται στο οικογενειακό αλλά ούτε και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν.

Ορισμός και κριτήρια της διγλωσσίας:

Σε γενικές γραμμές, έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για το φαινόμενο της διγλωσσίας, αλλά κυρίως τονίζονται δύο κατευθύνσεις. Ένα άτομο μπορεί να θεωρηθεί δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται προφορικά ή γραπτά χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Triarchi, 1983).

Σύμφωνα με τον Van Overbeke, διγλωσσία είναι « ένας προαιρετικός ή υποχρεωτικός τρόπος αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών κόσμων και διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων». Η διγλωσσία μπορεί να προσδιοριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως απαρτιζόμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και για τα δίγλωσσα άτομα, δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατακούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, αλλά μια μείξη από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, η οποία για κάποιους είναι ακατανόητη και για άλλους ανησυχητική (Brutt-Griffler&Varghese, 2004).

Αρχικά, σημαντικό ρόλο παίζει η γλωσσολογική κατεύθυνση, η οποία επικεντρώνεται στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου και εκεί τίθεται το ερώτημα κατά πόσο το δίγλωσσο άτομο είναι σε θέση να κατέχει επαρκώς και τις δύο γλώσσες. Στην περίπτωση αυτή, «δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες» (Haugen, 1956: 10). Η δεύτερη κατεύθυνση είναι η ψυχοκοινωνικό-γλωσσολογική, η οποία δίνει έμφαση στο ερώτημα: «πώς, πότε και γιατί χρησιμοποιεί κάποιος τη μητρική του γλώσσα ή τη γλώσσα της πλειοψηφίας στο περιβάλλον που ζει». Άρα, «η διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα, χωρίς δυσκολίες, το γλωσσικό κώδικα» (Weinreich, 1964:1).

Σύμφωνα με την Kemp (2009, σελ. 18), τα κριτήρια για να οριστεί ο αριθμός των γλωσσών που ομιλεί ένα πολύγλωσσο άτομο είναι:

1. Απαιτούμενο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και λειτουργική ικανότητα

Αφορά στο απαιτούμενο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας για κάθε μία από τις γλώσσες ώστε να μπορούμε να θεωρήσουμε κάποιον πολύγλωσσο. Η γλωσσική επάρκεια ενός πολύγλωσσου ατόμου στις γλώσσες που

αναπτύσσει μπορεί να αυξάνεται ή να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, γεγονός που εγείρει το ζήτημα της τρέχουσας και της γενικής γλωσσικής επάρκειας.

2. Γλωσσολογικό κριτήριο αμοιβαίας αναγνωρισιμότητας

Αμοιβαία αναγνωρισιμότητα είναι η ικανότητα των ατόμων που χρησιμοποιούν τις μη πρότυπες μορφές της γλώσσας, δηλαδή τις διαλέκτους, να επικοινωνούν με άλλους ομιλητές της κύριας μορφής της γλώσσας. Έτσι, για να μπορούμε να πούμε ότι ένας ομιλητής κατέχει μια γλώσσα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διάφορες περιστάσεις (σχολείο, εργασία, υπηρεσίες) και μάλιστα όχι μόνο στην τοπική κοινότητα που μιλάνε μια συγκεκριμένη διάλεκτο.

3. Πολιτισμικά και πολιτικά κριτήρια

Όσον αφορά στα πολιτισμικά και πολιτικά κριτήρια, ο κοινός πολιτισμός, η κοινή αντίληψη του κόσμου και το κοινό σύστημα γραφής είναι παραδείγματα μιας κοινότητας με κοινή γλώσσα.

4. Συναισθηματικά κριτήρια

Η Kemp (2009) εφιστά την προσοχή στον συναισθηματικό παράγοντα, στην προσπάθεια υπολογισμού βάσει αυτοπροσδιορισμού, διότι οι ερωτηθέντες μπορεί να δώσουν μη ρεαλιστικές απαντήσεις σχετικά με τη γνώση των γλωσσών επειδή νιώθουν είτε υπερβολικά αισιόδοξοι είτε υπερβολικά απαισιόδοξοι για την ικανότητά τους.

Εννοιολογικές προσεγγίσεις του λάθους

Ως γλωσσικό λάθος θα μπορούσε να οριστεί κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα (Θεοδωροπούλου-Παπαναστασίου, 2001). Η αντίληψη της παραδοσιακής παιδαγωγικής σύμφωνα με την οποία το λάθος είναι ένδειξη μιας ατελούς εργασίας του μαθητή, ο οποίος δεν έχει ακόμη συσσωρεύει μια «επαρκή ποσότητα γνώσης» ώστε να το αποφύγει. Η έννοια της συσσώρευσης της γνώσης και η επιθυμία αυτής της αποφυγής του λάθους απορρέει από μια συμπεριφοριστική αντίληψη για τη μάθηση, την οποία συναντάμε, για παράδειγμα, στο πλαίσιο της προγραμματισμένης διδασκαλίας του Skinner. Το λάθος αποτελεί, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, αιτία αποθάρρυνσης του μαθητή, σε αντίθεση με τη σωστή απάντηση, που αποτελεί θετική ενίσχυση και επομένως εξωτερικό κίνητρο για μάθηση.

Μια διαφορετική αντίληψη για το ρόλο του λάθους στη μαθησιακή διαδικασία, είναι η αντίληψη η οποία υποστηρίζεται από μια συνολικά διαφορετική θεώρηση της μάθησης, γνωστή ως οικοδομιστικό πρότυπο μάθησης (Biggie, 1992). Το λάθος αντιμετωπίζεται εδώ όχι πλέον σαν στοιχείο που δυσχεραίνει τη μάθηση, αλλά σαν

συστατικό της ίδιας της διαδικασίας μάθησης, επομένως σαν δυναμικό στοιχείο που θα μπορούσε να διευκολύνει τελικά τη μάθηση, εφόσον, όπου δεν υπάρχει λάθος, δεν υπάρχει δράση αυτού που μαθαίνει, δεν υπάρχει ανακάλυψη, άρα ούτε και μάθηση⁹. Αυτό ο Piaget το ονόμασε «ανισορροπία» ή αλλιώς η πρόκληση αυτού που στη σύγχρονη διδακτική ονομάζουμε «γνωστική σύγκρουση» ή «κοινωνιογνωστική σύγκρουση» (Ράπτη,2002). Ανισορροπία ή σύγκρουση προκαλείται κάθε φορά που το παιδί καλείται να κάνει κάτι περισσότερο από αυτό που ήδη ξέρει ή ξέρει να κάνει, κάθε φορά που οι γνώσεις του (ή οι δεξιότητές του) δεν επαρκούν για την επίλυση ενός προβλήματος που του έχει τεθεί.

Μια από τις μεθοδολογικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι και η δημιουργική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους, το οποίο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αξιόποινη πράξη, αλλά ως μέσο πρόσβασης στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή, «ως φυσική συνέπεια μιας πορείας που οδηγεί σταδιακά και μεθοδικά στη δημιουργία του γλωσσικού κώδικα» (Μήτσης, 2004).

Μέσα από αυτή την ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με τα «λάθη» του, τις αντιλήψεις του για τον κόσμο που το περιβάλλει, συνειδητοποιεί τα όρια αυτών που ξέρει ή νομίζει ότι ξέρει και προσπαθεί να οικοδομήσει νέες γνώσεις, αλλάζοντας ταυτόχρονα τις νοητικές του δομές και ανακαλύπτοντας νέες στρατηγικές, με άλλα λόγια μαθαίνει. Με βάση λοιπόν αυτή τη θεώρηση «μαθαίνω» σημαίνει «παίρνω το ρίσκο να κάνω λάθη». Τα παιδιά δε θα μάθαιναν αν δεν έκαναν λάθη.

Τα λάθη αποτελούν λοιπόν για αυτά «εργαλείο μάθησης», αφού τα βοηθούν στο να προχωρήσουν πέρα από αυτά που ήδη ξέρουν. Απαραίτητη προϋπόθεση, για να μετατραπούν σε «εργαλείο μάθησης» είναι να τα χειριστεί ανάλογα ο εκπαιδευτικός (Βοσνιάδου, 1998).

Το λάθος ως παιδαγωγικό εργαλείο

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου τα λάθη πρέπει αναγκαστικά να αξιολογηθούν, η υποκατηγοριοποίησή τους (Σετάτος, 1991· Θεοδωροπούλου& Παπαναστασίου, 2001) θα μπορούσε να αποτελέσει χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Η ανακάλυψη αυτών των λαθών από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι εύκολη υπόθεση, δεδομένου ότι οι αρχικές ιδέες των παιδιών παρομοιάζονται με παγόβουνα των οποίων φαίνεται μόνο η κορυφή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει, λοιπόν, με τη βοήθεια συγκεκριμένων τεχνικών (ερωτήσεων, συνεντεύξεων, γραπτών απεικονίσεων κ.λπ.), να ανασύρει στην επιφάνεια και τα στοιχεία που αποτελούν τη βάση του παγόβουνου, τα οποία θα πρέπει να επεξεργαστεί μαζί με τα παιδιά (Βοσνιάδου,2002).

Στο πλαίσιο λοιπόν της θεώρησης σύμφωνα με την οποία το λάθος παίζει δυναμικό ρόλο στη διδακτική πράξη, η ανακάλυψη από τον εκπαιδευτικό αυτών των λαθών (γνωστικών ή γλωσσικών) αποτελεί σημαντικό «εργαλείο» για να οργανώσει τις διδακτικές του παρεμβάσεις. Μέσα από αυτή την οπτική, δεν μπορεί να εξαντλείται

στη διόρθωση των λαθών των παιδιών, είτε αυτά αφορούν σε μη αποδεκτές από επιστημονική άποψη απαντήσεις είτε σε λανθασμένες προφορικές ή γραπτές γλωσσικές παραγωγές. Για να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική κατάσταση οφείλει να περιλαμβάνει και τη δυναμική επεξεργασία των λαθών των παιδιών. Αυτή όμως η δυναμική επεξεργασία προϋποθέτει:

α) Ότι ο εκπαιδευτικός θα διαμορφώσει τέτοιες συνθήκες, ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται στο να ανασύρουν στην επιφάνεια και να εκφράζουν τις αντιλήψεις τους, να ενισχύονται στο να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας τα μέσα που διαθέτουν, να αντιμετωπίζουν το λάθος σαν αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και όχι σαν συμπεριφορά άξια τιμωρίας, δηλαδή να νιώσουν ότι «έχουν δικαίωμα στο λάθος». Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να «αποποινικοποιήσει» το λάθος, και αυτό θα επιτευχθεί μόνο μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του. Σε ένα τέτοιο κλίμα το λάθος μπορεί να αντιμετωπιστεί με χιούμορ (και όχι με ειρωνεία) τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους ίδιους τους μαθητές.

β) Ότι θα είναι σε θέση να παρατηρεί και να αναλύει το λάθος, να αναζητά κανονικότητες σε αυτό, να εντοπίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό εμφανίζεται, ότι θα έχει δηλαδή ένα ρόλο εκπαιδευτικού-ερευνητή, ο οποίος αντλεί στοιχεία από αυτά που συμβαίνουν στην τάξη του, για να ανατροφοδοτήσει τη στάση του και τις στρατηγικές του, προσαρμόζοντάς τες σε νέες ανάγκες.

γ) Ότι θα είναι σε θέση να εμπλέξει το μαθητή σε αυτό που συμβαίνει στην τάξη, θα μπορέσει, μέσω του χιούμορ και μιας ανάλαφρης αντιμετώπισης του λάθους, να μετατρέψει την επεξεργασία του λάθους σε μια ενδιαφέρουσα για το παιδί διαδικασία ανακάλυψης και αυτοδιόρθωσης, η οποία σχετίζεται με τη μεταγνώση και την ικανότητα του «μαθαίνω να μαθαίνω» και αποτελεί εσωτερικό κίνητρο για μάθηση. Δεν είναι, εξάλλου, άγνωστη σε κανέναν από εμάς η ικανοποίηση που νιώθουμε όταν καταλαβαίνουμε γιατί κάτι είναι λάθος ή γιατί δεν μπορούμε να επιλύσουμε ένα πρόβλημα και όταν καταφέρνουμε τελικά, μόνοι μας ή με τη βοήθεια κάποιου, να αναπτύξουμε νέες στρατηγικές ή τρόπους σκέψης για να το επιλύσουμε ή όταν, τέλος, καταλαβαίνουμε ότι λάθος πιστεύαμε πως η έκφραση «πράσινα άλογα» σχετίζεται με το χρώμα των αλόγων αλλά με το «πράσσειν άλογα» (Φράγκου, 1999).

Μήπως λοιπόν η καταδίκη του λάθους και η επιθυμία εξοστρακισμού του από τη διδακτική πράξη στο πλαίσιο της παραδοσιακής παιδαγωγικής, της επηρεασμένης από συμπεριφοριστικές αντιλήψεις, αντανακλά —εκτός από τη συσσωρευτική αντίληψη για τη γνώση— και μια αμηχανία απέναντι στο λάθος, μια αδυναμία να του αναγνωριστεί ένας περισσότερο δυναμικός και δημιουργικός ρόλος στη μάθηση;

Αν σκεφτούμε πόσο επιεικείς είμαστε απέναντι στα γλωσσικά λάθη των παιδιών που μαθαίνουν να μιλούν, πόσο χρόνο τούς διαθέτουμε για να οικοδομήσουν σταδιακά τη μητρική τους γλώσσα και με ποιο τρόπο παρεμβαίνουμε για να τα βοηθήσουμε να μιλήσουν, τότε θα καταλάβουμε πως οι προσδοκίες μας απέναντι στα παιδιά που μαθαίνουν τη γραπτή και προφορική γλώσσα του σχολείου είναι υπερβολικές και πως η σύγκριση των παραγωγών τους με τη νόρμα όχι μόνο είναι άδικη αλλά και μας εμποδίζει να δούμε, αξιολογώντας το θετικά, αυτό που έχουν ήδη οικοδομήσει.

Ανάλυση και κατηγοριοποίηση λαθών

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που έχουν αποπειραθεί να κατηγοριοποιήσουν και να αναλύσουν τα λάθη. Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει εκτενής αναφορά σε ορισμένες κατηγορίες λαθών. Οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου έχουν χωρίσει τα λάθη σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Αυτές είναι τα λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα, τα λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας και τα λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας. Όσον αφορά το γλωσσικό σύστημα ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας τα λάθη μπορούν να καταταχθούν στα εξής επίπεδα:

α) λάθη στο φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο. Στην προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε τους βασικούς μηχανισμούς παραγωγής των γλωσσικών λαθών ερχόμαστε αντιμέτωποι, πρώτα πρώτα, με το φαινόμενο της αναλογίας. Αναλογία ονομάζεται το φαινόμενο κατά το οποίο ένα στοιχείο της γλώσσας τροποποιείται με βάση γλωσσικά σχήματα που προϋπάρχουν σε αυτή.

β) λάθη στο μορφολογικό επίπεδο π.χ. η διατήρηση της εσωτερικής αύξησης στον τύπο της προστακτικής διέγραψε, αντί του κανονικού διάγραψε, υπό την επίδραση του τρίτου προσώπου του αορίστου διέγραψε

γ) λάθη στο συντακτικό επίπεδο π.χ. η εκφορά μετά Χριστού αντί του κανονικού μετά Χριστόν υπό την επίδραση της εκφοράς προ Χριστού. Ως λάθη θα μπορούσαν επίσης να εκληφθούν και οι εκφορές πιο ανώτερος, πιο καλύτερος, που ανήκουν στο μορφοσυντακτικό επίπεδο, όπου συνυπάρχουν πλεοναστικά δύο μορφήματα (πιο, -τερος) για τη δήλωση του συγκριτικού βαθμού.

δ) λάθη στο σημασιολογικό επίπεδο π.χ. η χρήση της λέξης ευάριθμος με τη σημασία 'πολύαριθμος', "πολύς στον αριθμό" αντί της κανονικής σημασίας 'ολιγάριθμος', "εύκολος να αριθμηθεί".

ε) λάθη στο λεξιλογικό επίπεδο. Η παρετυμολογία ή λαϊκή ετυμολογία ευθύνεται επίσης για λάθη που εμφανίζονται στο λεξιλόγιο. Παρετυμολογία είναι το φαινόμενο κατά το οποίο ο ομιλητής, προσπαθώντας να φέρει στα μέτρα του μια "ανοίκεια" λέξη, την ετυμολογεί εσφαλμένα προσαρμόζοντάς την σε μορφές που του είναι ήδη γνωστές, έτσι ώστε να προκύψει γι' αυτόν σημασιολογική διαφάνεια.

Όσον αφορά τα λάθη στη χρήση της γλώσσας, στην κατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν λάθη που εμφανίζονται κυρίως στον προφορικό λόγο (και σπανιότερα στον γραπτό), για την κατανόηση των οποίων είναι απαραίτητη η εμπλοκή κοινωνικών παραγόντων, με την έννοια της αλληλεπίδρασης πομπού και δέκτη. Λάθη στις περιπτώσεις αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν η από άγνοια ανάμειξη στοιχείων ενός γένους/είδους με ένα άλλο, η ανάμειξη διαφόρων επιπέδων ύφους (λαϊκός λόγος σε επιστημονικό κείμενο), η παραβίαση των κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα (η χρήση ενικού π.χ. όταν απευθυνόμαστε σε ανώτερο σε περιβάλλον εργασίας). Η εμπλοκή του κοινωνικού παράγοντα μπορεί να ανιχνευθεί και σε κάποια λάθη υπερδιόρθωσης (όταν αυτά δεν γίνονται σκόπιμα, προκειμένου να συστήσουν προσωπικό ύφος. Αλλά και τα ηθελημένα λάθη της γλώσσας των νέων, π.χ. το καλύτερο, αποτελούν τεκμήριο

εμπλοκής του κοινωνικού παράγοντα: στη συγκεκριμένη περίπτωση, η προσπάθεια διαφοροποίησης μιας ιδιαίτερης κοινωνικής κατηγορίας, των νέων, από τις υπόλοιπες.

Τέλος τα λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας εντάσσονται κατά κύριο λόγο για τα ορθογραφικά λάθη, στα οποία έχει επικεντρωθεί ένα μεγάλο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας και των οποίων ο χαρακτήρας υπερτονίζεται συχνά. Αυτό δεν αναιρεί, βέβαια, το γεγονός ότι η ορθογραφία αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο ο χρήστης της γλώσσας πρέπει να ασκηθεί. Τα ορθογραφικά λάθη οφείλονται στη λεγόμενη "ιστορική ορθογραφία" και είναι θέμα ατελούς εκμάθησης ή και συνειδητοποίησης των κανόνων που τη διέπουν.

Η ερμηνεία των λαθών αποτελεί μια διαδικασία διάγνωσης της πιθανής πηγής του λάθους. Η Μπέλλα (2011) αναφέρει πέντε κατηγορίες λαθών με βάση την προέλευσή τους. Αρχικά, υπάρχουν τα λάθη παρεμβολής (interference errors), σύμφωνα με τα οποία οι γλωσσικές ιδιότητες και συνήθειες από τη μητρική γλώσσα του μαθητή παρεμβαίνουν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Τα λάθη παρεμβολής αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της διαδικασίας κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Μάλιστα, για την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οι μαθητές μεταφέρουν συστηματικά τις συντακτικές δομές από την μητρική τους γλώσσα (Μπέλλα, 2007).

Τα ενδογλωσσικά λάθη (intralingual errors) αναφέρονται σε διεργασίες που διέρχεται ο μαθητής, ώστε να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα κατά την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κυρίως έχουν τα γενικά χαρακτηριστικά εκμάθησης των κανόνων. Υποκατηγορίες των ενδογλωσσικών λαθών είναι τα λάθη υπεργενίκευσης, κατά τα οποία ο μαθητής κατασκευάζει έναν διαφοροποιημένο τύπο βασιζόμενος σε τύπους ανάλογους της γλώσσας-στόχου, τα λάθη που προκύπτουν από άγνοια των περιορισμών των κανόνων και η υπερδιόρθωση.

Στη συνέχεια, έχουμε τα λάθη της επικοινωνιακής στρατηγικής (communicative – strategy errors). Πρόκειται για λάθη που προκύπτουν από την προσπάθεια των μαθητών όχι να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα, αλλά να επικοινωνήσουν σε αυτήν καταφεύγοντας σε διάφορες επικοινωνιακές στρατηγικές, από τις οποίες άλλες βασίζονται στη δεύτερη γλώσσα και άλλες στη μητρική τους γλώσσα. Από τις στρατηγικές που βασίζονται στη μητρική γλώσσα πολύ συνηθισμένες πηγές λαθών είναι η αλλαγή γλωσσικού κώδικα (language switch) και η μετάφραση από τη μητρική γλώσσα στη δεύτερη. Η εναλλαγή του κώδικα μπορεί να γίνεται μέσα στην ίδια πρόταση (ενδοπροτασιακή), ή ανάμεσα σε προτάσεις στην ίδια επικοινωνιακή πράξη (διαπροτασιακή). Η μεταφορά γλωσσικών στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη εκδηλώνεται κυρίως στο επίπεδο του λεξιλογίου, αλλά κάποιες φορές παρατηρείται και σε άλλα επίπεδα, δηλαδή της σημασιολογίας, της σύνταξης, της γραμματικής ή/και της πραγματολογίας.

Ακόμα, αναφέρονται τα αναπτυξιακά λάθη (developmental errors). Τα λάθη αυτά δεν προέρχονται από τη μεταφορά στοιχείων της μητρικής γλώσσας στη γλώσσα-στόχο, αλλά σχετίζονται με την ηλικία και την εμπειρία των μαθητών. Πολλές φορές η διάκριση ανάμεσα στα λάθη παρεμβολής και τα αναπτυξιακά λάθη δεν είναι εμφανής (Dulay & Burt, 1974).

Τέλος, υπάρχουν τα συνεπαγωγικά λάθη (induced errors). Ο όρος συνεπαγωγικά λάθη αναφέρεται στα λάθη αυτά που δεν προκύπτουν από την ατελή γνώση της δεύτερης γλώσσας που έχει ο μαθητής ή από παρεμβολή της μητρικής γλώσσας, αλλά από τη διδακτική καθοδήγηση που λαμβάνει. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατόν να του παρασχεθούν παραπλανητικές εξηγήσεις ή ορισμοί είτε από το καθηγητή είτε από τα εγχειρίδια τα οποία συμβουλευέται, επειδή αυτά είναι κακογραμμένα ή παλαιωμένα και δεν ανταποκρίνονται πια στους κανόνες της γλώσσας-στόχου.

Διαγλώσσα- Μεταφορά

Η διαγλώσσα είναι ο τύπος γλώσσας ή γλωσσικού συστήματος που χρησιμοποιείται από μαθητές δεύτερης και ξένης γλώσσας που βρίσκονται στη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας στόχου. Πιο αναλυτικά, αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν ένα δικό τους γλωσσικό σύστημα, το οποίο και αποτελεί το σημείο εκκίνησης για την κατάκτηση της Γ2. Οι μαθητές βρίσκουν και συνθέτουν δικούς τους κανόνες, που συχνά μπορεί να αποκλίνουν από τους «σωστούς». Οι κανόνες αυτοί μεταλλάσσονται ανάλογα με το στάδιο κατάκτησης που βρίσκεται ο μαθητής. (Μπέλλα,2011)

Η διαγλωσσική θεωρία γενικά πιστώνεται στον Larry Selinker, έναν Αμερικανό καθηγητή εφαρμοσμένης γλωσσολογίας του οποίου το άρθρο "Interlanguage" εμφανίστηκε στο τεύχος Ιανουαρίου 1972 του περιοδικού *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. "Αντανακλά το εξελισσόμενο σύστημα κανόνων του μαθητή και προκύπτει από μια ποικιλία διαδικασιών, συμπεριλαμβανομένης της επιρροής της πρώτης γλώσσας ("μεταφορά"), της αντιθετικής παρέμβασης από τη γλώσσα στόχο και της υπεργενίκευσης των κανόνων που συναντώνται πρόσφατα."(David Crystal).

Η διαγλώσσα μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μια προϋπόθεση που φέρουν μαζί τους οι δίγλωσσοι μαθητές, ως μια διδακτική μέθοδος αλλά και ως ένας σκοπός του σύγχρονου σχολείου (Σκούρτου, 2011). Αναφερόμενη στη διαγλώσσα η Κατσιμαλή (2007) κάνει λόγο για μια ενδιάμεση διαγλωσσική κατάσταση (interlanguage) κατά την οποία παρουσιάζονται συστηματικά λαθεμένες δομές και στις δύο γλώσσες. Ο Baker (2001) δίνει διάφορες οδούς που επηρεάζουν την διαγλώσσα που αναπτύσσει ένας μαθητής. Μεταξύ αυτών των οδών αναφέρεται η οικογένεια, διάφοροι κοινωνικοί φορείς, όπως το σχολείο ή η εργασία, αλλά και τα τμήματα εκμάθησης της Γ2. Ένα σημαντικό φαινόμενο το οποίο παρατηρείται είναι αυτός της εναλλαγής κωδικών. (Baker, 2001). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αναμειγνύουν ή εναλλάσσουν τις δυο γλώσσες συνειδητά ή ασυνείδητα. Πολλές φορές, μάλιστα, τα όρια της διάκρισης ανάμεσα σε ανάμειξη ή εναλλαγή είναι δυσδιάκριτα.

Γλώσσα και γραπτός λόγος

Η γλωσσολογία είναι η επιστήμη που μελετά τη γλώσσα. Είναι όμως σημαντικό να γνωρίζουμε τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο «γλώσσα». Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί ορισμοί που μπορεί να βρει κάποιος στην αντίστοιχη βιβλιογραφία για το τι είναι «γλώσσα». Η γλώσσα είναι ένας κώδικας που αποτελείται από σημεία ορισμένης μορφής, τα οποία χρησιμοποιούν τα μέλη μίας γλωσσικής κοινότητας για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Ο όρος «κώδικας» χρησιμοποιείται για να δηλώσει ένα κλειστό σύστημα που απαρτίζεται από συγκεκριμένο αριθμό φθόγγων, συντακτικών σχημάτων και κανόνων, που μπορούν όμως να συνδυαστούν με άπειρους τρόπους για να προκύψουν οι προτάσεις που διαμορφώνουν τον λόγο των ομιλητών (Fromkin, Rodman & Hyans, 2008). Η γλώσσα δεν είναι ένα δημιουργημά που σκέφτηκαν και σχεδίασαν άνθρωποι μορφωμένοι, επιστήμονες, αλλά είναι κάτι που γεννήθηκε από την ανάγκη των ανθρώπων για επικοινωνία (Fromkin, Rodman & Hyans, 2008).

Η κατάκτηση της γλώσσας είναι το πιο σημαντικό στοιχείο που ξεχωρίζει τους ανθρώπους από τα υπόλοιπα όντα. Όταν γνωρίζουμε μία γλώσσα, έχουμε τη δυνατότητα να επικοινωνήσουμε με όλους όσους μιλούν επίσης τη γλώσσα αυτή. Η γλώσσα φτιάχνεται από ήχους, τους φθόγγους, οι οποίοι από μόνοι τους δεν έχουν κάποια σημασία. Αποκτούν σημασία όταν συνδυαστούν σωστά. Άρα, το να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα προϋποθέτει να γνωρίζουμε τους φθόγγους και τους συνδυασμούς που μπορούμε να κάνουμε. Οι φθόγγοι μιας λέξης, η μορφή της, δηλαδή, δεν συνδέεται με τη σημασία της λέξης. Θα μπορούσαμε να χρησιμοποιούμε οποιαδήποτε λέξη για να δηλώσουμε κάτι.

Η σχέση της σημασίας μίας λέξης με τη μορφή της είναι εντελώς συμβατική και αυθαίρετη, με εξαίρεση βέβαια τις ηχομιμητικές λέξεις ή τις ονοματοποιημένες (Saussure, 1979). Αυτό μπορεί να αποδειχθεί εύκολα, αν σκεφτούμε ότι δεν υπάρχει μία γλώσσα για όλο τον κόσμο, άρα δεν υπάρχει μία μόνο μορφή- γραπτή και ακουστική- για κάθε έννοια.

Υπάρχουν πάρα πολλές διαφορετικές γλώσσες στον κόσμο· όμως είναι γεγονός πως υπάρχουν και στοιχεία που είναι κοινά για όλες τις γλώσσες και τις συνδέουν. Το μεγαλύτερο κοινό τους στοιχείο είναι ότι όλες οι γλώσσες αλλάζουν με την πάροδο των χρόνων. Επίσης, καμία γλώσσα δε μπορούμε να χαρακτηρίσουμε «καλύτερη» από την άλλη, από τη στιγμή που δεν υπάρχει γλώσσα μη ικανή να εκφράσει κάποιες ιδέες. Ακόμα κι αν μια δεδομένη στιγμή λείπουν οι κατάλληλες λέξεις από μία γλώσσα, ώστε να αποτυπωθεί μία ιδέα, μπορεί να διευρυνθεί για να «χωρέσει» τις νέες έννοιες (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008).

Σημαντικό είναι ότι κάθε γλώσσα έχει μία σειρά κανόνων γραμματικής και μάλιστα απαντώνται σε όλες τις γλώσσες τα ίδια μέρη του λόγου, όπως, για παράδειγμα, το ρήμα και το όνομα. Ακόμα, σε όλες τις γλώσσες υπάρχει η διατύπωση της άρνησης, οι διαφορετικές χρονικές βαθμίδες των ρημάτων κ.ά. Επίσης, οι ομιλητές κάθε γλώσσας μπορούν να παραγάγουν άπειρο αριθμό προτάσεων (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008). Τέλος, κάθε παιδί, όπου κι αν έχει γεννηθεί, μπορεί να μάθει να μιλά

οποιαδήποτε γλώσσα μιλά το περιβάλλον του, άρα η γλώσσα δεν αποτελεί στοιχείο βιολογικού παράγοντα (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008).

Η γλώσσα είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων. Αυτό αποδεικνύεται και από την ύπαρξη της νοηματικής γλώσσας. Το ότι δεν παράγεται ήχος από τις λέξεις της, δεν την καθιστά λιγότερο «γλώσσα». Όλες οι νοηματικές γλώσσες είναι εξίσου άρτια και Ελένη Φιτσάλη, Το γλωσσικό λάθος και η σχέση του με τη γλωσσική αλλαγή. Παραδείγματα γλωσσικών λαθών σε γραπτά μαθητών. περίπλοκα δομημένες με τις υπόλοιπες γλώσσες του κόσμου (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008).

Κατηγοριοποίηση γλωσσικών λαθών στον γραπτό λόγο

Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά (2008: 604), μέσα από την ανάλυση κειμένων γραπτού λόγου δίγλωσσων μαθητών στο Γυμνάσιο, πραγματοποιούν την κατάταξη των γλωσσικών λαθών που εντόπισαν σε κατηγορίες, βάσει του μοντέλου κατηγοριοποίησης των λαθών που προτείνει ο Τζιμώκας (2004). Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι ίδιοι, η κατάταξη των γλωσσικών λαθών σε κατηγορίες πρέπει να στηρίζεται στον τύπο του λάθους και όχι στην αιτία εμφάνισής του, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχουν επικαλύψεις στα λάθη δύο ή περισσότερων κατηγοριών. Δηλαδή, ο τύπος του λάθους που κατατάσσεται σε μία συγκεκριμένη κατηγορία δε θα πρέπει να περιλαμβάνεται σε κάποια άλλη.

Ως παραδείγματα για να αντιληφθούμε τους τύπους των λαθών οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (ό.π.) παραθέτουν τα εξής:

1) είτε είναι περιορισμένο ο χρόνος είτε όχι, στην προκειμένη περίπτωση το λάθος δεν εντοπίζεται στη συμφωνία της πτώσης επιθέτου (περιορισμένο) και ουσιαστικού (χρόνος), αλλά στη συμφωνία του γένους, εφόσον για το σχηματισμό της κατάλληλης πτώσης προϋποτίθεται η γνώση της τιμής του γένους που φέρει το όνομα.

2) τραβίσκω (τραβήξω), όπου στην περίπτωση αυτή το λάθος δε θεωρείται μορφολογικού τύπου που αφορά τη μορφή του κλιτικού μορφήματος της όψης, αλλά φωνογραφικού, καθώς πρόκειται για λανθασμένη καταγραφή του συμφωνικού συμπλέγματος.

Με βάση το μοντέλο κατηγοριοποίησης που εφαρμόζουν οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά (ό.π., 604), τα γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται σε γραπτά αλλοδαπών μαθητών μπορούν να καταταχθούν στις εξής κατηγορίες:

1) Φωνολογία/τρόπος καταγραφής: φωνήματα, τονισμός, ορθογραφία, στίξη

2) Μορφολογία: γραμματικό κλιτικό μόρφημα, μορφολογία άρθρου, γένος, όψη, χρόνος, φωνή

3) Μορφοσύνταξη: συμφωνία γένους, προσώπου και αριθμού, πτώση, έγκλιση

4) Σύνταξη: παράλειψη, προσθήκη, λάθος χρήση (συνδέσμου, πρόθεσης, άρθρου, ορίσματος, αντωνυμίας/κλιτικού, άρνησης), παράλειψη ρήματος, σειρά όρων, ανύπαρκτη συντακτική δομή

5) Σημασιολογία/Λεξιλόγιο: ανύπαρκτη λέξη, λανθασμένη χρήση

6) Δείκτες οργάνωσης λόγου: παράλειψη, λανθασμένη χρήση

Με γνώμονα την παραπάνω κατηγοριοποίηση των λαθών, μπορούμε στο σημείο αυτό να κάνουμε λόγο για γενικότερα λάθη που εκδηλώνονται στα επίπεδα ανάλυσης της ελληνικής γλώσσας:

- ❖ **Φωνολογία:** Λάθη φωνολογικού τύπου παρουσιάζονται στον τόπο ή τον τρόπο άρθρωσης των φωνημάτων αναλόγως των διαφορών που παρουσιάζει το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής με τη Γ1 των δίγλωσσων μαθητών. Η απουσία ορισμένων φθόγγων στη Γ1 των δίγλωσσων μαθητών, αντίστοιχων με τους φθόγγους στην ελληνική, οδηγεί τους μαθητές στην αντικατάσταση των φθόγγων της ελληνικής από τους πλησιέστερους φθόγγους της Γ1.

Όπως π.χ.: 1) σκολείο αντί σχολείο, αντικατάσταση του φωνήματος /x/ από το αντίστοιχο κλειστό /k/

2) καθιγκητόν αντί καθηγητών, αντικατάσταση των τριβόμενων φθόγγων [γ/ζ] από τον αντίστοιχο κλειστό φθόγγο [g]

3) τάρρος αντί θάρρος, αντικατάσταση του μεσοδοντικού φθόγγου [θ] από τον αντίστοιχο άηχο οδοντικό φθόγγο [τ].

- ❖ **Μορφολογία:** Λάθη μορφολογικού τύπου παρατηρούνται κυρίως στην επιλογή του ορθού γραμματικού γένους, το οποίο αποτελεί εγγενή πληροφορία που φέρουν τα ουσιαστικά στην ελληνική γλώσσα. Όμως, το γένος ως κατηγορία ή λεξικό χαρακτηριστικό (lexical feature), σύμφωνα με τη Ράλλη (2005: 115), δεν απαντάται σε όλες τις γλώσσες. Για το λόγο αυτό, οι δίγλωσσοι παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκμάθηση του γένους, ακόμη και σε υψηλό επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης στη Γ2 (Τσιμπλή, 2003: 173).

Όπως π.χ.: 4) αγαπάμε τα φίλος μας

5) ένα τηλεόραση

Λάθη μορφολογικού τύπου παρατηρούνται και στην επιλογή της σωστής ρηματικής όψης (+/- συνοπτικό).

Όπως π.χ.: 6) εύχομαι να αποφασίζεις (να αποφασίσεις)

7) χτες πήγαινα σινεμά

- ❖ **Σύνταξη:** Λάθη συντακτικού τύπου παρατηρούνται κυρίως στην παράλειψη του ρήματος της προτασιακής δομής ή στην παράλειψη και λανθασμένη χρήση άρθρων και συνδέσμων.

Όπως π.χ.: 8) μέσα στι ταξι μια μεγάλι ικόνα (παράλλειψη ρήματος)

9) είναι ωραίο παιδιά χορεύουν μαζί (παράλειψη άρθρου)

10) Ήρθε Κώστας (παράλειψη άρθρου)

11) τα αστικά κάνουν πολύ φασαρία και ότι τα αστικά κάνουν πολύ κίνηση στο δρόμο (λανθασμένη χρήση συνδέσμου)

- ❖ **Σημασιολογία:** Στο επίπεδο της Σημασιολογίας εντοπίζονται λάθη στη χρήση των λέξεων, αλλά και χρήση ανύπαρκτων λέξεων για την ελληνική. Όπως π.χ.: 12) για να δω την *αγαπητική γιαγιά μου (λανθασμένη χρήση λέξης)

13) κάνει ψάρευμα (αντί ψαρεύει)

14) παραχωρισμός (ανύπαρκτη λέξη)

- ❖ **Ορθογραφία:** Λάθη παρατηρούνται και στο επίπεδο της γραφηματικής αναπαράστασης των λέξεων, σύμφωνα με τους ορθογραφικούς κανόνες της ελληνικής γλώσσας, καθώς επίσης, στον τονισμό και την στίξη.

Όπως π.χ.: 15) Πιός είσαι;

16) τις ευροπικς

17) δώ (παρατονισμός).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών που παραθέσαμε, οι δίγλωσσοι μαθητές πραγματοποιούν λάθη σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας, καθώς και στη γραφηματική της αναπαράσταση. Παρόλα αυτά, οι μαθητές οφείλουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης, η οποία είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη ικανοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Εξέχουσα σημασία κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στις συμβάσεις που αφορούν τη μορφή αυτή καθαυτή του κειμένου. Αυτό συμβαίνει γιατί η μορφή του κειμένου που συντάσσουν οι μαθητές λειτουργεί ως κριτήριο για την αξιολόγησή τους, εφόσον ένα ορθογραφημένο γραπτό είναι αρκετό για τη διάκριση των παιδιών σε ‘καλούς’ και ‘κακούς’ μαθητές (Γκότοβος, 1992: 42). Με άλλα λόγια, η γνώση της ορθογραφίας, παρότι συνιστά σύμβαση και όχι εγγενές χαρακτηριστικό της γλώσσας, παίζει καθοριστικό ρόλο γενικότερα στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην αξιολόγηση των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Από την οπτική αυτή, ο τομέας της ορθογραφίας αναδεικνύεται σε πρόσφορο έδαφος μελέτης και ερευνητικού ενδιαφέροντος, καθώς εμπλέκεται σε κάθε απόπειρα γραπτής αποτύπωσης της σχολικής γνώσης που οφείλουν να κατακτήσουν τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλοδαποί μαθητές σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας.

Μηχανισμοί παραγωγής λαθών

Στην προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε τους βασικούς μηχανισμούς παραγωγής των γλωσσικών λαθών ερχόμαστε αντιμέτωποι, πρώτα, με το φαινόμενο της αναλογίας. Αναλογία ονομάζεται το φαινόμενο κατά το οποίο ένα στοιχείο της γλώσσας τροποποιείται με βάση γλωσσικά σχήματα που προϋπάρχουν σε αυτή. Έτσι, λοιπόν, όταν στο φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο δικαιολογούμε τη μη κανονική προφορά του διάρρηξη ως [ˈdʒaɪksɪ] με βάση την κανονική προφορά του διαβάζω ως [dʒaˈnazo], στην ουσία δεχόμαστε την αναλογική επίδραση της συνηθισμένης προφοράς [dʒa] σε λέξεις που κανονικά προφέρονται ασυνείδητα.

Στο μορφολογικό επίπεδο, επίσης, αναγνωρίζουμε την αναλογική επίδραση του αορίστου διέγραψε στον τύπο της προστακτικής διάγραψε, ή του τύπου του μαθητή στον τύπο του διεθνούς για τη δημιουργία του τύπου του διεθνή. Παρόμοια μπορούν να ερμηνευθούν και συντακτικές αποκλίσεις του τύπου μετά Χριστού, μετά μεσημβρίας.

Ένας άλλος μηχανισμός παραγωγής λαθών είναι το φαινόμενο της ενίσχυσης [reinforcement], το οποίο είναι υπεύθυνο για την προσθήκη μορφημάτων ή λέξεων για την κατάκτηση περισσότερης εκφραστικότητας ή την ενίσχυση της σημασίας. Στο φαινόμενο αυτό οφείλεται η συνύπαρξη, συνήθως στον προφορικό λόγο, του πιο και του -ότερος στις εκφορές πιο ανώτερος, πιο καλύτερος.

Η παρετυμολογία ή λαϊκή ετυμολογία ευθύνεται επίσης για λάθη που εμφανίζονται στο λεξιλόγιο. Παρετυμολογία είναι το φαινόμενο κατά το οποίο ο ομιλητής, προσπαθώντας να φέρει στα μέτρα του μια "ανοίκεια" λέξη, την ετυμολογεί εσφαλμένα προσαρμόζοντάς την σε μορφές που του είναι ήδη γνωστές, έτσι ώστε να προκύψει γι' αυτόν σημασιολογική διαφάνεια. Γι' αυτό τον λόγο στην πρώτη περίπτωση χρησιμοποιεί το ανθηρόστομη (παρετυμολογώντας ως ανθηρός + στόμα η 'βωμολόχος') αντί του αθυρόστομη (άθυρος + στόμα "αυτή που δεν έχει πόρτα στο στόμα της"), επειδή του είναι σημασιολογικά σκοτεινό το άθυρος.

ΈΡΕΥΝΑ

Το πλαίσιο της έρευνας

Ερευνητικός σκοπός:

Η έρευνα της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στην ανάλυση των λαθών στον γραπτό λόγο των δίγλωσσων μαθητών/τριων από τη Ρουμανία. Επιπλέον γίνεται απόπειρα να ερευνηθεί η στάση και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα λάθη των μαθητών. Έτσι, σκοπό έχει να διερευνήσει τα ποσοτικά αλλά και τα ποιοτικά λάθη των μαθητών του ελληνικού δημοτικού σχολείου της Ρουμανίας αλλά και την στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αυτά.

Το επίκεντρό της είναι δίγλωσσοι Έλληνες μαθητές που ζουν στη Ρουμανία, φοιτούν στο ελληνικό σχολείο και βρίσκονται σε διάφορα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας (ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία). Η έρευνα επομένως, στοχεύει στον εντοπισμό και την κατηγοριοποίηση των λαθών των μαθητών αυτών στον γραπτό λόγο.

Μεθοδολογία Έρευνας και Διαδικασία Έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας για τα λάθη στο γραπτό λόγο που επιλέχθηκε βασίζεται στην ποσοτική μέθοδο της μελέτης περίπτωσης μαθητών και ανάλυση γραπτών τους. Τα στοιχεία που τους αφορούν, καταγράφηκαν σε πραγματικό χρόνο και στη συνέχεια, οργανώθηκαν και μέσω της επαγωγικής μεθόδου αναδείχθηκαν θεματικές προς ανάλυση και σχολιασμό, για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου που τους δόθηκε με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αναλύθηκαν και σχολιάστηκαν. Επομένως η μεθοδολογία και σε αυτή την έρευνα είναι ποιοτικού χαρακτήρα.

Δείγμα Ερευνώμενου Πληθυσμού

Ως πληθυσμός μίας έρευνας ορίζεται το τμήμα του ευρύτερου συνόλου υποκειμένων για το οποίο εξάγονται συμπεράσματα και συγκεντρώνει τα στοιχεία εκείνα που θεωρούνται υποψήφια για τον σχηματισμό δείγματος (Ζαφειρόπουλος, 2015). Στην προκειμένη περίπτωση τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν δέκα (10) μαθητές του ελληνικού δημοτικού σχολείου της Ρουμανίας.

Πληθυσμός για την έρευνα στους εκπαιδευτικούς αποτελεί το εκπαιδευτικό δυναμικό του δημοτικού σχολείου της Ρουμανίας "Αθηνά" αλλά και άλλοι εκπαιδευτικοί διαφόρων βαθμίδων που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στη Ρουμανία.

Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός της έρευνας αποτελεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων κυρίως λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Παράγοντες όπως το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο, το είδος της χρήσης τόσο της ρουμανικής όσο και της ελληνικής γλώσσας, δεν ήταν δυνατό να συνεκτιμηθούν στην παρούσα έρευνα.

Υλικό

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας, εστίασαμε την προσοχή μας στα γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και που φοιτούν στο ελληνικό δημοτικό σχολείο της Ρουμανίας. Επιπλέον αναλύονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου καθώς και εκπαιδευτικών από την ελληνική κοινότητα, από το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε.

Παρουσίαση και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων

Η ταξινόμηση των λαθών έγινε σύμφωνα με το σύστημα των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (ό.π., 604), τα γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται σε γραπτά αλλοδαπών μαθητών μπορούν να καταταχθούν στις εξής κατηγορίες:

- 1) Φωνολογία/τρόπος καταγραφής: φωνήματα, τονισμός, ορθογραφία, στίξη
- 2) Μορφολογία: γραμματικό κλιτικό μόρφημα, μορφολογία άρθρου, γένος, όψη, χρόνος, φωνή
- 3) Ορθογραφία: Λάθη στο επίπεδο της γραφηματικής αναπαράστασης των λέξεων, σύμφωνα με τους ορθογραφικούς κανόνες της ελληνικής γλώσσας, καθώς επίσης, στον τονισμό και την στίξη.
- 4) Σύνταξη: παράλειψη, προσθήκη, λάθος χρήση (συνδέσμου, πρόθεσης, άρθρου, ορίσματος, αντωνυμίας/κλιτικού, άρνησης), παράλειψη ρήματος, σειρά όρων, ανύπαρκτη συντακτική δομή
- 5) Σημασιολογία/Λεξιλόγιο: ανύπαρκτη λέξη, λανθασμένη χρήση

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των λαθών που εφαρμόζουν οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2008), υπάρχει η τάση τα ορθογραφικά λάθη να κατατάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των φωνολογικών λαθών (Φωνολογία/τρόπος καταγραφής φωνημάτων). Εντούτοις, στην παρούσα εργασία δεν ακολουθήθηκε η κατηγοριοποίηση αυτή, καθώς θεωρείται ότι τα ορθογραφικά λάθη, ως γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται μόνο στο γραπτό λόγο των μαθητών, αποτελούν διακριτή

κατηγορία γλωσσικών λαθών. Και αυτό γιατί η ορθογράφηση των λέξεων βασίζεται σε συμβάσεις που δε συγκαταλέγονται στα εγγενή τους χαρακτηριστικά, αλλά καθορίζεται κυρίως με εξωγλωσσικά κριτήρια. Βέβαια, παρατηρούνται περιπτώσεις όπου η λανθασμένη προφορά των λέξεων της ελληνικής, βάσει της προφοράς στη Γ1 των μαθητών, οδηγεί τους δίγλωσσους μαθητές σε λανθασμένες αναπαραστάσεις, όπως π.χ. *μύγκες* αντί *μύγες* (Φρατζή, 2010). Όμως, θεωρούμε ότι λάθη σαν και αυτό είναι πρωτίστως φωνολογικά και όχι ορθογραφικά, εφόσον από ό,τι φαίνεται ο μαθητής γνωρίζει την αναπαράσταση της λέξης, όμως κάνει λάθος συγκεκριμένα στην αναπαράσταση του φωνήματος /γ/ που δεν έχει κατακτήσει ακόμη.

Συνεχίζοντας, καταμετρήθηκε το πλήθος των λαθών. Για να επιτευχθεί η καταμέτρηση των λαθών με συστηματικό τρόπο, τέθηκε ως μονάδα μέτρησης των φωνολογικών, των μορφολογικών και των ορθογραφικών λαθών η λέξη, ενώ τα συντακτικά λάθη καταμετρήθηκαν σε προτασιακό επίπεδο π.χ.: φωνολογικό λάθος: *έχινε αντί έγινε*, συντακτικό λάθος: *ξυπνήσαμε ώρα 6 το πρωί* (λάθος σειρά όρων στην πρόταση). Με τον τρόπο αυτό, από το σύνολο των λέξεων κάθε μαθητικής έκθεσης εντοπίστηκαν οι λεξικές μονάδες που παρουσίαζαν προβλήματα φωνολογικού, μορφολογικού και ορθογραφικού χαρακτήρα. Όπως, επίσης από το σύνολο των προτάσεων εντοπίστηκαν αυτές που παρουσίαζαν συντακτικά προβλήματα βάσει των αρχών συντακτικής ανάλυσης της ελληνικής γλώσσας:

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ				
Γραπτά Μαθητών	Ορθογραφία	Φωνολογία	Μορφολογία	Σύνταξη
1 ^ο	3	-	1	6
2 ^ο	-	-	-	-
3 ^ο	-	-	-	-
4 ^ο	10	1	1	4
5 ^ο	2	1	2	2
6 ^ο	23	11	4	9
7 ^ο	1	-	1	-
8 ^ο	7	2	3	4
9 ^ο	9	6	5	1
10 ^ο	14	2	2	3

Σύνολο	56	23	19	29
--------	----	----	----	----

Από την ανάγνωση του πίνακα, προκύπτει ότι οι μαθητές παρήγαγαν λάθη κατά τη συγγραφή της έκθεσης. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές στο σύνολό τους αντιμετωπίζουν προβλήματα κυρίως με την ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων της ελληνικής γλώσσας. Στο σημείο αυτό, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, εστιάζουμε την προσοχή μας σε κάθε μία από τις κατηγορίες γλωσσικών λαθών που εντοπίσαμε στο υλικό μας:

Φωνολογικά Λάθη : Τα φωνολογικά λάθη στο γραπτό λόγο είναι ουσιαστικά η καταγραφή των φωνολογικών λαθών του προφορικού λόγου των μαθητών. Από την καταμέτρηση των φωνολογικών λαθών που εντοπίστηκαν στις εκθέσεις των μαθητών προέκυψε ότι οι τύποι των λαθών έχουν ως εξής:

- α) στην ηχηρότητα: μπαραλία αντί για παραλία
- β) στον τόπο άρθρωσης: έχινε αντί για έγινε
- γ) στον τρόπο άρθρωσης: σκολίο αντί για σχολείου

Από τα παραπάνω παραδείγματα, επιβεβαιώνονται τα προβλήματα που έχουν αναδείξει σχετικές έρευνες για την εκφορά των συμφώνων, καθώς βλέπουμε λάθη στον τρόπο άρθρωσής τους, όπου το φώνημα /x/ αντικαθίσταται από το κλειστό φώνημα /k/.

Μορφολογικά Λάθη: Από το σύνολο των μορφολογικών λαθών που παρήγαγαν οι μαθητές του δείγματός προέκυψαν τα ακόλουθα δεδομένα:

- α) τον χρόνο, πχ «όταν έφτασε στο δάσος είδε ένα κουνελάκι που χάθηκε». Ο μαθητής δεν είναι συνεπής ως προς τους χρόνους και τη ρηματική όψη που επιλέγει για να αφηγηθεί το γεγονός. Ενώ στην αρχή χρησιμοποιεί σωστά τον αόριστο «έφτασε» για να εκφράσει μια πράξη που έγινε, στη συνέχεια κάνει χρήση πάλι του ίδιου χρόνου « χάθηκε» για να αναφέρει ένα άλλη πράξη που συνέβη πριν από την άλλη.
- β) την πτώση, πχ στη παραλία, στη τάξη, στο διευθυντή, τη τσάντα, στη τάξη

Συντακτικά Λάθη: Καταμετρώντας τα λάθη συντακτικού χαρακτήρα στις εκθέσεις των μαθητών του δείγματός μας καταλήξαμε στα ακόλουθα ποσοτικά στοιχεία:

- α) λάθη στις προθέσεις: « Η πρώτη μέρα κοιμηθήκαμε.. », « πήγαμε στην Ελλάδα για διακοπές με ακρίβεια στην Κέρκυρα»
- β) ανύπαρκτες προτασιακές δομές στην ελληνική: «Στα μόνα 3 ευρώ ο καθένας.»
- γ) επανάληψη όρων: « Ύστερα έφαγα. Ύστερα γύρισα σπίτι. Ύστερα έπαιξα».

Όπως διαπιστώνουμε από τα συντακτικά λάθη που παραθέσαμε, φαίνεται ότι οι μαθητές, σε κάποιες περιπτώσεις, κάνουν λανθασμένη χρήση των συνδέσμων.

Αντίστοιχα, παρατηρούμε την παραγωγή προτασιακών δομών που δεν εμφανίζονται στην ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα οι δομές αυτές να μην είναι αποδεκτές.

Ορθογραφικά Λάθη: Από την καταμέτρηση των ορθογραφικών λαθών που εντοπίσαμε στις εκθέσεις των μαθητών του δείγματός μας προέκυψε ότι η πλειονότητα των λαθών είναι στην γραφηματική αναπαράσταση. Από τα 10 γραπτά των μαθητών μόνο τα 3 βρέθηκαν να έχουν ελάχιστα ορθογραφικά λάθη όσον αφορά τη γραφηματική αναπαράσταση. Τα υπόλοιπα 7 γραπτά που είχαν λάθη ορθογραφικά συνήθως δεν ακολουθούσαν τους κανόνες της γραμματικής. Έπειτα έρχεται ο τονισμός και η στίξη. Συγκεκριμένα από τα 10 γραπτά τα 3 είχαν παντελή έλλειψη τονισμού και στίξης σε όλη τους την έκταση. Ενδεχομένως λόγω ανασφάλειας ή αδυναμίας αντίληψης της τονούμενης συλλαβής.

Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Παπαναστασίου (2008: 277), οι ομιλητές της ελληνικής γλώσσας αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στην ορθογράφηση των λεξικών μορφημάτων, καθώς για τα μορφήματα αυτά δεν είναι εύκολο να διατυπωθούν ορθογραφικοί κανόνες. Αντίθετα, η ορθογραφική κανονικότητα που χαρακτηρίζει τα προσφύματα, μπορεί να κατακτηθεί μέσω συστηματικής διδασκαλίας. Από την άποψη αυτή, η γνώση της μορφολογικής ανάλυσης των λέξεων μπορεί να βοηθήσει στην ορθογράφησή τους. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Γκότοβος (1999) τονίζει την ανάγκη μορφηματικής ενημερότητας των μαθητών, δηλαδή τη γνώση γύρω από τη μορφηματική δομή των λέξεων.

Στην ανάλυση των ορθογραφικών λαθών, με σκοπό την ενδεικτική διόρθωσή τους από τους εκπαιδευτικούς, είναι συνήθης η κατηγοριοποίηση τους σε σχέση με τα μορφήματα όπου εμφανίζεται το λάθος. Μορφηματική κατηγοριοποίηση, με στόχο τη συστηματική ανάδειξη των ορθογραφικών λαθών και τη διδακτική αξιοποίησή τους, πραγματοποιούν οι Αντωνοπούλου κ.ά (2006), καθώς και οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά (2008), οι οποίες αναφέρονται σε ορθογραφικά λάθη στα λεξικά ή κλιτικά μορφήματα των λέξεων.

Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δίνουμε έμφαση στην ύπαρξη αυτή καθεαυτή του ορθογραφικού λάθους και όχι στο είδος του λάθους σε σχέση με τα μορφήματα, καθώς δε στοχεύουμε στη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών.

Συγκεκριμένα, οι αναπαραστάσεις των ήχων [i], [e] και [o] είναι αυτές που φαίνεται να δημιουργούν τη μεγαλύτερη δυσκολία στους μαθητές, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής τους. Όσο περισσότερες είναι οι αναπαραστάσεις των ίδιων φωνηεντικών φθόγγων μέσα στη λέξη τόσο μεγαλύτερη σύγχυση παρουσιάζεται στην ορθογράφησή της.

Διαπιστώσεις των ποσοτικών δεδομένων

Από την ποσοτική διερεύνηση των γλωσσικών λαθών των μαθητικών εκθέσεων του υλικού μας είδαμε ότι οι μαθητές παρήγαγαν λάθη στα διάφορα επίπεδα ανάλυσης της ελληνικής γλώσσας. Με βάση τα ποσοτικά αυτά στοιχεία μπορούμε να οδηγηθούμε στις εξής διαπιστώσεις:

Οι μαθητές πραγματοποίησαν ελάχιστα λάθη φωνολογικού χαρακτήρα, εφόσον, όπως φαίνεται, έχουν κατακτήσει τους φθόγγους της ελληνικής γλώσσας και αντιλαμβάνονται τη διακριτική λειτουργία των φωνημάτων στο επίπεδο της λέξης. Ο μικρός αριθμός φωνολογικών λαθών που εντοπίσαμε προφανώς προκύπτει από το γεγονός ότι οι μαθητές είναι πιο εξοικειωμένοι με τον προφορικό λόγο παρά με τον γραπτό. Κατά συνέπεια η λάθος ακουστική του προφορικού επηρεάζει τον γραπτό τους λόγο.

Από τα λιγοστά μορφολογικά λάθη που εντοπίσαμε στις εκθέσεις των μαθητών υποθέτουμε ότι οι εν λόγω μαθητές έχουν κατακτήσει σε αρκετά σημαντικό βαθμό τις αρχές μορφολογικής ανάλυσης της ελληνικής γλώσσας.

Αντίθετα, στο επίπεδο συντακτικής ανάλυσης προέκυψε ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ο αριθμός λαθών που εντοπίσαμε στις εκθέσεις τους δείχνει ότι οι εν λόγω μαθητές έκαναν συντακτικά λάθη, τα οποία μας καταδεικνύουν το βαθμό κατάκτησης των αρχών συντακτικής ανάλυσης της ελληνικής γλώσσας.

Συνεπώς, από τη μέχρι τώρα συζήτησή μας προκύπτει ότι οι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στο σύστημα της ελληνικής γλώσσας, αφού, όπως παρατηρήσαμε, τείνουν να μην έχουν κατακτήσει πλήρως τις αρχές που διέπουν το κάθε επίπεδο ανάλυσης. Το γεγονός αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δεν έχουν ζήσει στην Ελλάδα και έτσι δεν έχουν καθημερινή τριβή με τη μητρική τους γλώσσα.

Όπως παρατηρήσαμε, η πλειονότητα των γλωσσικών λαθών αφορά στην ορθογραφική αναπαράσταση της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές παρήγαγαν πλήθος ορθογραφικών λαθών. Η αναπαράσταση των ήχων [i], [e],[o] δυσκολεύει τους μαθητές κατά τη συγγραφή ενός κειμένου. Με βάση τα δεδομένα αυτά, συμπεραίνουμε ότι η ορθογράφηση των λέξεων, λόγω της έλλειψης αμφιμονοσημαντότητας του ορθογραφικού συστήματος της νέας ελληνικής γλώσσας, αποτελεί το βασικότερο πρόβλημα των μαθητών.

Πρέπει όμως να αναφέρουμε ότι στο σύνολο των γραπτών εκθέσεων που εξετάστηκαν, υπήρχαν και εκθέσεις μαθητών στις οποίες εντοπίστηκαν ελάχιστα ορθογραφικά ή και συντακτικά λάθη. Το γεγονός αυτό δείχνει την ανομοιογένεια ως προς τη γλωσσική επίδοση των μαθητών.

Ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κυρίως στην ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας. Η ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων βάσει των κανόνων ιστορικής ορθογραφίας, καθώς και η ετυμολογική αδιαφάνεια των λεξικών δομών, προφανώς δυσχεραίνουν τους μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Σε μια συνολική εκτίμηση των συμπερασμάτων, θα υποστηρίξαμε ότι το λάθος είναι αναπόφευκτο κομμάτι της φυσιολογικής διδακτικής διαδικασίας και λειτουργεί ως μέσο άντλησης πληροφοριών για το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Επιπλέον λειτουργεί ως εργαλείο εύρεσης δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζει ο μαθητής. Μέσα από τη διδασκαλία του λάθους δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει τα λάθη του.

Παρουσίαση και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο. Κύριοι άξονες του ερωτηματολογίου αυτού είναι τι υλικό χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ποια μέθοδο ακολουθούν και ποια είναι κατά την κρίση τους τα πιο σοβαρά λάθη στον γραπτό λόγο.

Το πλήθος της έρευνας αυτής αποτελούν τέσσερις εκπαιδευτικοί του ελληνικού δημοτικού σχολείου της Ρουμανίας και της ελληνικής κοινότητας. Τρεις εκ των οποίων είναι γυναίκες και ένας άνδρας. Η εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία ποικίλει καθώς το 50% έχει προϋπηρεσία από τρία έως έξι έτη. Το 25% έχει λιγότερη από τρία έτη και το άλλο 25% έχει πάνω από έξι έτη. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία υπάρχει μεγάλη γκάμα απαντήσεων. Ένας/ μια εκπαιδευτικός είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και έχει κάνει εξομοίωση πτυχίου, υπάρχει ένας/ μια εκπαιδευτικός που είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών, ένας/ μια Διδάκτωρ και ένας/ μια απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το 75% των εκπαιδευτικών διδάσκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ το 25% στη δευτεροβάθμια.

Όταν ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση πάνω στη διγλωσσία, το 75% έδωσε αρνητική απάντηση ενώ μόνο το 25% απάντησε θετικά. Το ποσοστό αυτό μας δείχνει ότι μόνο ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς έχει επιμορφωθεί επιπλέον πάνω στη διγλωσσία.

Στην ερώτηση εάν αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διδασκαλία τους με το υλικό που τους δίνεται από το Υπουργείο, οι απαντήσεις ήταν οι εξής:

- ΟΧΙ
- "Αν και είναι κάπως ξεπερασμένο το υλικό, αποτελεί βασικό εργαλείο διδασκαλίας".
- "οι τυποποιημένες ασκήσεις και τα ανιαρά αποσπασματικά κείμενα που προσφέρονται για ανάγνωση"
- "Ναι χρειάζεται περισσότερο υλικό ως προς το πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας".

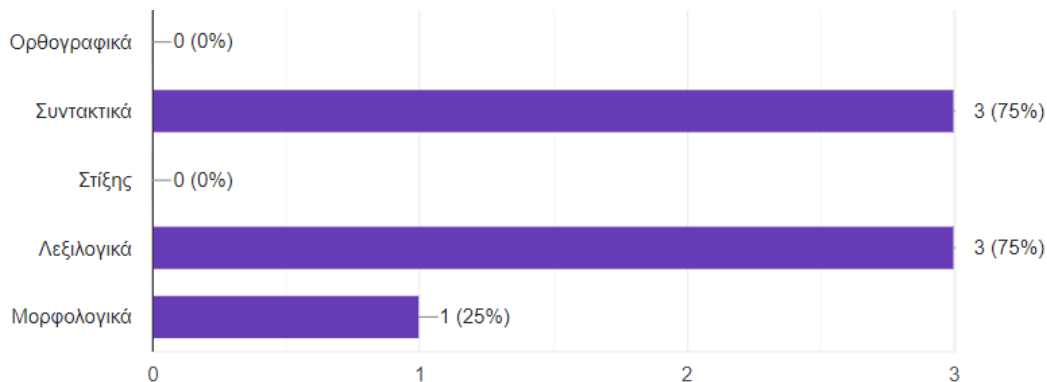
Το 75% συμφωνεί πως το υλικό που παρέχει το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας δεν καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό. Οι λόγοι για τους οποίους δεν είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί είναι διότι αφενός το υλικό είναι τυποποιημένο και παρωχημένο, γεγονός που το κάνει βαρετό για τους μαθητές, αφετέρου διότι δεν τους βοηθάει στο πρακτικό κομμάτι της

διδασκαλίας. Δίνονται δηλαδή γενικές οδηγίες για το πως να διδαχθεί ένα αντικείμενο αλλά όχι επί της ουσίας κατευθυντήριες γραμμές.

Για να λύσουν αυτό το πρόβλημα οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (75%) δημιουργούν δικό τους υλικό βασισμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά ή χρησιμοποιούν το υπάρχον με κάποιες προσθήκες επιπλέον υλικού (25%) για όλη την τάξη. Το γεγονός ότι γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία εστιασμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή χωριστά δείχνει πως ο εκάστοτε εκπαιδευτικός έχει μελετήσει τον κάθε μαθητή, έχει κρατήσει σημειώσεις γι αυτόν και προετοιμάζει το υλικό του. Επιπλέον μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί πόσο χρόνο και παιδαγωγική ενέργεια αποθέτει ο εκπαιδευτικός για τον κάθε μαθητή ώστε να αποδώσει τα μέγιστα στη διδασκαλία του και να κάνει και τον μαθητή να ανθίσει μέσα από αυτή.

Όσον αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, όλοι ανέφεραν την επικοινωνιακή. Σε αυτή την ερώτηση υπήρχε ομοφωνία. Στόχος της είναι να αξιολογούνται οι γλωσσικές γνώσεις, δίνοντας έμφαση στο πόσο καλά μπορεί να χειρίζεται κάποιος την ελληνική γλώσσα και να αντεπεξέρχεται σε διάφορες και διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, και όχι πόσο καλά γνωρίζει μεμονωμένα μορφολογικά στοιχεία.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε ποια λάθη στο γραπτό λόγο των μαθητών θεωρούν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι τα εξής:



Το 75% του πληθυσμού δίνει έμφαση στα συντακτικά αλλά και στα λεξιλογικά λάθη των μαθητών. Σύμφωνα με την Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία οι μαθητές πρέπει να μπορούν να οργανώσουν αυτό που γράφουν ανάλογα με το θέμα και να χρησιμοποιήσουν την απαραίτητη γλώσσα (μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο) λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική περίσταση. Το κείμενο πρέπει να έχει συνοχή και να είναι γραμμένο σύμφωνα με τις συμβάσεις της ξένης/δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον το λεξιλόγιο κατέχει μια σημαντική θέση στο πλαίσιο της ΕΓΔ, αφού η επιτυχής επικοινωνία προϋποθέτει τη γνώση και χρήση ενός αρκετά μεγάλου λεξιλογίου. Γι αυτό το λόγο και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν οι μαθητές.

Αντίθετα μόνο το 25% επικεντρώνεται στα μορφολογικά λάθη ενός γραπτού αφού η ΕΓΔ υποστηρίζει ότι δίνεται έμφαση στο πόσο καλά μπορεί να χειρίζεται κανείς

την ελληνική γλώσσα και να αντεπεξέρχεται σε διάφορες και διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, και όχι πόσο καλά γνωρίζει μεμονωμένα μορφοσυντακτικά στοιχεία.

Για να θεραπεύσουν τα λάθη των μαθητών οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έδωσαν διαφορετικές οπτικές ο καθένας. Οι απαντήσεις τους είναι οι ακόλουθες:

- “ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ ΑΡΧΙΚΑ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΟΙΝΕΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ 2 ΓΛΩΣΣΕΣ ΛΕΞΕΙΣ, ΕΤΣΙ ΩΣΤΕ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΑΣ ΚΟΙΝΩΝ ΑΥΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ, ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ ΕΙΣΑΧΘΟΥΝ ΜΕ ΟΜΑΛΟ ΤΡΟΠΟ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.”
- “Με διδασκαλία της γραμματικής , εξάσκηση στην ορθογραφία και τον προφορικό λόγο , την ανάγνωση βιβλίων.”
- “Έντοπισμός τους, περαιτέρω επεξήγηση και εμβάθυνση, χρήση ποικίλων μέσων διδασκαλίας, εξάσκηση εκ μέρους του μαθητή/τριας και επανάληψη”
- “Με επαναλήψεις”

Τα αποτελέσματα από αυτή την ερώτηση της έρευνας είναι εντυπωσιακά. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν χρησιμοποιεί ίδια μέθοδο διόρθωσης των λαθών με κάποιον άλλο. Το γεγονός αυτό συνάδει με τα συμπεράσματα μιας προηγούμενης ερώτησης όπου σχεδόν κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση πάνω στη διγλωσσία. Επομένως βλέπουμε ότι η μη κατάρτιση πάνω σε ένα αντικείμενο και η εμπειρική διδασκαλία οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν ποικίλους τρόπους ώστε να αντιμετωπίσουν τα λάθη των μαθητών στο γραπτό λόγο. Οι τρόποι αυτοί είναι είτε η επανάληψη πολλές φορές των λαθών, είτε η διδασκαλία του κανόνα και έπειτα η εξάσκηση. Πιο εναλλακτικοί τρόποι που ανέφεραν κάποιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι πρώτα ο εντοπισμός του λάθους, η εμβάθυνση σε αυτό και έπειτα η διδασκαλία του σωστού μέσω εναλλακτικών μορφών εποπτικού υλικού λ.χ. λογοτεχνικά βιβλία. Τέλος μια ακόμα μέθοδος διαφορετική για την διόρθωση των λαθών είναι η σταδιακή εισαγωγή των μαθητών στη φιλοσοφία της ελληνικής γλώσσας μέσω κοινών αρχικά λέξεων στις δυο ομιλούμενες από τους μαθητές γλώσσες.

Τέλος στην ερώτηση για το ποιο φύλο κάνει τα περισσότερα λάθη τον γραπτό λόγο οι απόψεις δίστανται. Μόνο ένας από τους τέσσερις συμμετέχοντες στην έρευνα είπε με σιγουριά ότι το φύλο παίζει ρόλο. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε:

“ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΑ ΟΤΙ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. ΑΥΤΟ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ ΙΣΩΣ ΣΤΟ ΟΤΙ ΕΧΟΥΝ ΛΙΓΟΤΕΡΗ ΥΠΟΜΟΝΗ ΚΑΙ ΙΣΩΣ ΣΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΕΠΙΜΕΛΕΙΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ.”

Άλλες απαντήσεις που δόθηκαν από εκπαιδευτικούς ήταν:

- “ Δεν μπορώ να μιλήσω με σιγουριά , επειδή τα αγόρια που παρακολουθούν τα μαθήματα ελληνικών είναι κατά πολύ λιγότερα των κοριτσιών.”
- “ δεν έχω παρατηρήσει να παίζει ρόλο το φύλο”
- “Σε μαθησιακές δυσκολίες κ σε έλλειψη υποστήριξης”

Από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν προκύπτει πως το φύλο παίζει ρόλο στην παραγωγή λαθών στον γραπτό λόγο. Το 25% των συμμετεχόντων αποδίδει τα λάθη στο γραπτό λόγο σε άλλους παράγοντες που δεν αφορούν το φύλο, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες ή έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον. Το 50% αναφέρει πως δεν έχει παρατηρήσει να παίζει ρόλο το φύλο. Ενώ το άλλο 25% αναφέρει πως τα αγόρια διαπράττουν περισσότερα λάθη από ότι τα κορίτσια. Η γνώμη αυτή στηρίζεται στο ότι θεωρεί πως τα αγόρια δεν έχουν τόση υπομονή όσο τα κορίτσια και ότι δεν είναι τόσο επιμελής όσο τα κορίτσια.

Διαπιστώσεις για τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας

Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει να διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα εμπειρικά. Έχουν κατακτήσει από μόνοι τους τα απαραίτητα εφόδια και εργαλεία ώστε να κάνουν τη διδασκαλία τους αποτελεσματική.

Ο ρόλος του δασκάλου στην Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία είναι πολύπλευρος. Ο πρωταρχικός του ρόλος είναι να διευκολύνει την επικοινωνιακή διαδικασία μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην τάξη και μεταξύ συμμετεχόντων και δραστηριοτήτων ή κειμένων. Ο δεύτερος πολύ σημαντικός ρόλος του σχετίζεται με τον πρώτο και αφορά τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, ο δάσκαλος γίνεται μέλος της ομάδας των μαθητών και διατυπώνει την άποψή του ως σύμβουλος. Επιπλέον, παρατηρεί και διερευνά τη διαδικασία μάθησης προκειμένου να ελέγξει και να αξιολογήσει τη συμμετοχή των μαθητών και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και να βελτιώσει, αν χρειαστεί, διδακτικές τεχνικές, δραστηριότητες, κτλ. Αυτοί οι βασικοί ρόλοι του δασκάλου δημιουργούν και άλλους ρόλους, όπως αυτόν του διοργανωτή των πόρων και του καθοδηγητή. Ο δάσκαλος δεν λειτουργεί πια ως κάτοχος της γνώσης την οποία πρέπει να μεταδώσει στους μαθητές του, αλλά ως εμπνευστής και καθοδηγητής που ενθαρρύνει και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και κίνητρα. Τέλος, ο δάσκαλος οφείλει να λειτουργήσει ως αναλυτής αναγκών. Καθώς οι ανάγκες των μαθητών αποτελούν μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους στην ΕΓΔ, ο δάσκαλος πρέπει να τις διερευνήσει, να τις αναλύσει και να τις λάβει υπόψη ως προς το σχεδιασμό της ύλης αλλά και ως προς τις διδακτικές τεχνικές που θα επιλέξει να υιοθετήσει (Richards and Rodgers 2001).

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σαφώς μέσα από αυτή την έρευνα δεν είναι εφικτό να γίνει γνωστό κατά πόσο οι συμμετέχοντες της τηρούν όλο το πλαίσιο της ΕΓΔ και εάν η διδασκαλία τους είναι αποτελεσματική τελικά. Το θετικό κομμάτι είναι πλέον ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει υιοθετήσει αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει αποδειχθεί αποτελεσματική. Ενδιαφέρον παρουσιάζει να μελετηθεί τελικά ποια μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Με γνώμονα τα δεδομένα της ποσοτικής ανάλυσης, θεωρούμε ότι η δυσκολία που παρουσιάζουν οι μαθητές στην ορθογραφία πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να αναλυθούν τα κείμενα των μαθητών ως προς τις κοινωνιογλωσσικές παραμέτρους προκειμένου να εντοπιστούν αποκλίνουσες πραγματώσεις που δεν είναι φωνολογικές.

Θα ήταν επίσης χρήσιμο, αφού διαμορφωθούν σώματα κειμένων λαθών γραπτού λόγου των μαθητών, να γίνει στοχευμένη διδασκαλία στους μαθητές για τη θεραπεία αυτών. Το εγχείρημα αυτό απαιτεί χρόνο και μια εφαρμογή εναλλακτικής διδασκαλίας που ο ερευνητής θα ήταν συνετό να έχει από πριν εκπαιδευτεί σε αυτή.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (2001) *Γλώσσα- Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, γ έκδ, Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ε. Βλέτση, Μ. Μητσιάκη, Β. Μποζονέλος & Β. Χούμα. 2008. «Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου», στο International Conference «European Year of Intercultural Dialogue: Discussing with Languages Cultures». Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 597–612.
- Αντωνοπούλου Ν, Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Καρακύργιου, Μ. Μουμτζη και Β. Παναγιωτίδου (2006). Ανάλυση λαθών. [http:// www. Greek language.gr/greekLang/files/document/errors/errors_ study _ a.pdf](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/files/document/errors/errors_study_a.pdf)
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., Ε. Βλέτση, Μητσιάκη Μ., Β. Μποζονέλος και Χούμα Β. (2008). «Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου». Στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες -πολιτισμούς. Τομέας της Γλωσσολογίας του Τμήματος της Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ, 12-14 Δεκεμβρίου 2008. Θεσσαλονίκη, 600-612.
- Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2003). Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2683/810.pdf>
- Βελούδης, Γ. (2008). Γενική Γλωσσολογία Ι: Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: https://www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/glw301_shmeiwseis.pdf
- Βερβίτης, Ν., Καπουρκατσίδου & Stojičić (2012). Ζητήματα διαγλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου: Η περίπτωση των Σερβόφωνων φοιτητών με γλώσσα στόχο την ελληνική. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Α. Ευθυμίου, Ε. Θωμαδάκη & Π.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διαγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ. Μ. Δαμανάκης- μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg
- Bigge M., *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, Πατάκης, Αθήνα, 1990
- Βοσνιάδου Σ. (επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, Σκέψη, Gutenberg, Αθήνα, 1992 Βοσνιάδου Σ., *Γνωσιακή Ψυχολογία*, Gutenberg, Αθήνα, 1998

Brutt-Griffler, J. και M. Varghese, (2004). "Introduction". Special Issue (Re) writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism

Γκότοβος Α. (1992). Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό (μια εμπειρική έρευνα). Αθήνα: Guttenberg.

Γκότοβος Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα-Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5(4), pp.161–170.
Αναρτήθηκε από <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.

Corder, S. P. 1981. Error Analysis and Interlanguage. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Floresku, R. «The Phanoriot regime in the Danubian Principalities», Balkan studies 9 (2), σελ. 313-314.

Fromkin Victoria, Hyams Nina, Rodman Robert. (2013). Εισαγωγή Στη Μελέτη Της Γλώσσας

Καμπάκης - Βουγιουκλής (επιμ.), Selected papers of the 10th ICGL, Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 717-724.

Γεωργίου, Μ. (2007). Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Δ' Δημοτικού (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
Ανακτήθηκε από:
[https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1055/1/Nimertis_Georgiou\(ptde\).pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1055/1/Nimertis_Georgiou(ptde).pdf)

Θεοδωροπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Α. Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από:
http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html

Κατσιμαλή, Γ. (2014). Η διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους: εισαγωγικές επισημάνσεις. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου και Κ. Πούλιου (Επιμ.), Υποστήριξη των Τάξεων Υποδοχής – ζητήματα διδασκαλίας (99 – 141). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από:
http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf

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 από: http://www.pischools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Λεφτσένκο, Σ. Ιστορία του Βυζαντίου, Αθήνα 1976, σελ. 129.

Lyons, J. (1992). Εισαγωγή στη Γλωσσολογία. Αθήνα: Πατάκης.

- Μήτσης, Ν. (2004), Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέλλα, Σ. (2011). Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παπαπαύλου, Α. Ν. (1997), Ψυχολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας, στο: Σκούρτου Ε. (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.
- Πολίτης, Π. (2006). Προφορικός και γραπτός λόγος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.html
- Ράπη Μ., Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία μάθησης, Gutenberg, Αθήνα, 2002
- Ράλλη Α. (2005). Μορφολογία. Αθήνα: Πατάκης.
- Richards, J. and Theodore, S. Rodgers (2001). *Approaches and Methods to Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Σετάτος, Μ. (1991), Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους, *Φιλολογος* 63, (17-39).
- Σαραφίδου, Τ. & Ζερδελή, Σ. (2008). Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Διεθνές Συνέδριο: 2008, Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: συνομιλώντας με τις γλώσσες – πολιτισμούς. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας και Διδακτικής, 736 – 749. Ανακτήθηκε από: https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/sarafidou_zerdeli.pdf
- SaussureFerdinand. De (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*
- Σελλά Μάζη, Ε. (χ.χ.). Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση. Στο Σ. Μοσχονάς (Επιστ.υπεύθυνος), *Γραμματική και διδασκαλία: μελέτες για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: <http://users.uoa.gr/~elesella/BILINGUISM%20AND%20GRAMMATICAL%20ANALYSIS.pdf>
- Σετάτος, Μ. 1991. Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους
- Σεργκέφ, Β. *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας*. Αθήνα χχ., σελ. 158.
- Σκούρτου Ε. (2000). «Ο ‘Καλός’ και ο ‘Κακός’ Δίγλωσσος Μαθητής». Στο Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία (επιμ.) Σκούρτου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου: www.rhodes.aegean.gr.tetradianaxou.
- Σκούρτου Ε. (2002). «Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο». Στο *Επιστήμες Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα. Θεματικό τεύχος 2002, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., 12-22.

Σκούρτου Ε. (2005). «Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών. Πρακτικά συνεδρίου: Διγλωσσία και Εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σκούρτου, Ε. (1997). Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό, στο: Σκούρτου Ε. (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος

Σπαντιδάκης, Ι. (2009). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση (έκδοση 8η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σφυροέρα, Μ. (2003). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3126/919.pdf>

Selinker, L. 1972. "Interlanguage, IRAL", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* vol. X/3, 209-230.

Τάντος, Α. & Δ. Παπαδοπούλου. 2014. Η Διδακτική Αξιοποίηση των Σωμάτων Κειμένων Μαθητών στην Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα. Στο Μελέτες αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια ΑΠΘ Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζ. Γαβρηλίδου & Α. Ρεβυθιάδου (επιμ.), 246-262.

Τάντση, Α. (2008). Τάξεις ελληνικής και ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο. Διεθνές Συνέδριο: 2008, Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: συνομιλώντας με τις γλώσσες – πολιτισμούς. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Γλωσσολογίας και Διδακτικής, 784 – 791. Ανακτήθηκε από: <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/tantsi.pdf>

Triarchi, V., 1983, Sprachstandserfassung bei griechischen Kindern in verschieden konzipierten, bayerischen Einrichtungen, *Ladewig Verlag*, München

Τριάρχη-Herrmann, (2000). Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογική Προσέγγιση, *Gutenberg*, Αθήνα

Τζιμώκας Δ. (2009). «Συστήματα ταξινόμησης λαθών σε παραγωγές γραπτού λόγου (ΠΓΛ) μαθητών της ΝΕ ως δεύτερης γλώσσας». Στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Γ' Διεθνές συνέδριο για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Αθήνα 22-23 Οκτωβρίου 2004. Πρακτικά συνεδρίου Αθήνα, 561-575.

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

Weinreich, U., (1964). Languages in Contact. Findings and Problems, *The Hague*, Mouton

Van Overbeke, (1972). Introduction au problem du bilinguisme, *Paris*, Nathan

Φράγκου Χρ., Ψυχοπαιδαγωγική, Gutenberg, Αθήνα, 1984 Χριστοφίδη-Ενρίκες Α., Ο Piaget και το σχολείο, Εκκρεμές, Αθήνα, 1999

Φρατζή Π. (2010). «Ταυτότητα και γραπτή γλώσσα αλλοδαπών μαθητών (αλβανικής και βουλγαρικής καταγωγής) δευτέρας τάξης Δημοτικού σχολείου Πατρών-τα ορθογραφικά λάθη τους». Στο *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο από το 1204 έως σήμερα. Πρακτικά του 4' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, Γρανάδα, 9-12 Σεπτεμβρίου*. Τόμος Γ, 1-13.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Σας προσκαλώ να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγω στα πλαίσια της διατριβής μου με τίτλο:

**"Ανάλυση
λαθών στον γραπτό λόγο των δίγλωσσων
μαθητών/τριων από τη Ρουμανία".**

*** Απαιτείται**

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια διδάσκετε σε σχολείο του εξωτερικού; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

0-3

3-6

6 ΚΑΙ ΑΝΩ

3. Τι είδος πτυχίου κατέχετε; *

4. Σε ποιά βαθμίδα διδάσκετε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πρωτοβάθμια
 Δευτεροβάθμια
 Τριτοβάθμια

5. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης- ξένης γλώσσας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

6. Αντιμετωπίζετε προβλήματα στη διδασκαλία σας με το υλικό που σας δίνεται από το Υπουργείο; Αν ναι ποια είναι αυτά; *

7. Πώς λύνετε τα προβλήματα που προκύπτουν από τυχόν έλλειψη υλικού; *

8. Τι μέθοδο ακολουθείτε στη διδασκαλία σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δομική Προσέγγιση
- Επικοινωνιακή Προσέγγιση
- Μεταεπικοινωνιακή Προσέγγιση
- Μεταφραστική Προσέγγιση

9. Ποιά λάθη στο γραπτό λόγο θεωρείτε σημαντικά; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Ορθογραφικά
- Συντακτικά
- Στίξης
- Λεξιλογικά
- Μορφολογικά

10. Με ποιον τρόπο θεραπεύετε τα λάθη των μαθητών; *

11. Έχετε παρατηρήσει ποιο φύλο, κάνει τα περισσότερα λάθη; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Αγόρι

Κορίτσι

12. Με βάση την προηγούμενη απάντησή σας, που πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό; *

Δευτέρα 2 Οκτωβρίου 2052

«Περιγράψω έναν πυθαγόρειο
νεμόμυχο»

Οι πυθαγόρειοι ανεμόμυχοι είναι χυ-
τοι ψηλότερα δηλαδή των γιδιών, ειδική εκ-
δοχή εις περισοτέρω. Φαίνεται από φωτο-
εικόνες είναι ψηλά κτίσματα. Είναι φτια-
γμένοι από ξύλο, είναι κλιμακώδη και δύνανται να
βαμμένοι άσπροι. Η οροφή τους έχει ζυγικό σχη-
ματισμό και είναι καλυμμένη με ξηρό χόρτο. Η ορο-
φή τους είναι βραχύνει από ζυγο και είναι
και περιστερεζοί, όταν φυσάει ο άνεμος.

Τα παλαιότερα χρόνια οι ανεμόμυχοι ήταν
λίγες σημαντικές, ειδικά εκεί οι κατοικίες των γι-
διών άφειδαν το σιτάρι κι έφτιαχναν αλευ-
ριού ήταν απαραίτητο για την επιβί-
ωση τους. Σήμερα δε χρησιμοποιούνται για άφει-
δο σιταριού. Όσοι έχουν γείνει είναι πλέον τους
στις αξιοδύναται η ενοικιάζονται ως τουρισ-
τικά μαγαζάκια. Όταν βγούμε να
Όταν βγούμε έναν ανεμόμυχο τον δαμά-
ζουμε, ειδικά είναι ένα όμορφο και σωστό
κτίσμα. Σκεφτόμαστε πόσο σημαντικό ήταν
τους ανθρώπους που ζούσαν παλαιότερα.

Παρασκευή 93 Δεκεμβρίου 2022

«Μια φανταστική ιστορία που συνέβη στο δάσος»

Ένα χειμνάκι το πρωινό ένα κοριτσάκι που την έλεγαν Μαρίνα ήθελε να πάει στο δάσος, για να μαζέψει γούρα. Αλλά η μητέρα της δεν την άφησε γιατί ήταν μικρή (10 χρόνων). Πάντοτε το βράδυ έφυγε από το σπίτι στα κρυφά.

Όταν έφτασε στο δάσος είδε ένα κουνελάκι που είχε χαθεί από το δάσος, χίαντο ετοιμάστηκε για για μεγάλη περιπέτεια. Όμως αυτό το κουνελάκι μπορούσε να μιλάει και της περιέγραφε ως έλαβε το σπίτι του. Τότε άρχισαν να ταξιδεύουν στο δάσος, για να βρουν το σπίτι του.

Η αλήθεια ήταν τρομακτική, αλλά όταν βγήκε ο ήλιος, ήταν πιο εύκολο να βρουν το σπίτι του. Μετά από λίγο είδαν ένα τεράστιο σπίτι και γύρισαν μέσα.

Νεοεπίφοβο 3. Οικτωβρίου 2022
← Περιγραφή είναι κεντρικά τμήο υψώμα

Οι κεντρικά σιτιτικοί άνε έφο κεντρικά είναι ο
πυργόερα, ομαλίοι των ν. υψώμα
επίσης και φυσική εξέλιξη του
φαινομένου ατομικά, επείσης είναι
παρακτινιστικά. Είναι φτιά γένοι από
πία, είναι κεντρικά σιτιτικοί και σιτιτικοί
είναι βόρεια νοτιοανατολικά. Η οροφή του
έχει 3 υψώμα κεντρικά και είναι
υψηλότερο. Σημειώσω, Ηπειρωτική τους
φαινομένου στο 3ο και 4ο και 5ο και
παρακτινιστικά, όταν φυσικά ο υψώμα.
Τα παρακάτω είναι ο υψώμα
άνε του υψώμα υψώμα, επείσης είναι ο
κέντρικών των υψώμα υψώμα, τμήο
κέντρικών των υψώμα υψώμα, τμήο
για τον και βόρεια τους. Σημειώσω
ότι ο υψώμα υψώμα υψώμα τμήο
είναι υψώμα υψώμα υψώμα τμήο
αξιοσημείωτο ή υψώμα υψώμα υψώμα
κέντρικών υψώμα υψώμα υψώμα
του υψώμα υψώμα υψώμα υψώμα

Τετάρτη 5 Οκτωβρίου 2022

Πολύ υγιεινό το πρωί για να μάω σχέδια.
Πολύ να μάω σχέδια φτιάχνω τα τσάντα
μου. Στο δρόμο κίτρινό στο δίκτυο όλα φτιάχνω
σχέδια δένω το ταξίδικό μου στο δελφινί.
Όταν φτιάχνω στα τσάντα μου αγγίζω τα
τσάντα μου και κέρνω τα βιβλία που χρειάζομαι
στοματά στο μάθημα. Χωρερά μάω στο
δίστασμα να φαν το ηρωικό μου όταν τσάντα
μάω να κέρνω με τους φίλους μου.
Όταν τσάντα το σχέδιο μάω στίλ
να παίξω FIFA 23. Όταν τσάντα
το παιχνίδι. Μπα μάω έρω να παίξω με
δυσκολο με τους φίλους. Όταν τσάντα μάω
στίλ να κέρνω.

Τετάρτη 5 Οκτωβρίου 2022

(Πως περνάει τη μέρα μου)

Εξυμνησών μου 6 το πρωί φτιάχνω την
τσάντα μου και πάω στο σχολείο. Το πρώτο
διδάξια τρώω το φαγητό μου. Υστερα στις
2 και 3 δια γράφω παιχνίδια με τους φί-
λους μου. 1 και 15 πάω στο σχολείο
πρωί το μεσημέριο στο γυμναστήριο να
μασάζα τα μου. Το 1 και το 2 διδάξια
τον σχολείο μου παίξω. Όταν πάω στο
σπίτι με την μητέρα τρώω φαγητό και τρώ
βουθό. Υστερα ερχεται το σπίτι ο μπα-
μπάς και περνάει τις ώρες μαζί.
Το βράδυ 8:30 ετοιμάζω για ύπνο και
9:00 κοιμάμαι στο κρεβάτι.

δ' αυτό το μέρος και οι δούλεψαν, γέλασαν,
κονβένιασαν ή αλιάπη και χέινησαν ενεί.

Συζητήσω τον παραδοσιακό ανεμόμυλο με τη
σύγχρονη ανεμογεννήτρια: χρώμα ομοιότητες και
διαφορές.

Οι διαφορές του

παραδοσιακού ανεμόμυλου με
την ανεμογεννήτρια είναι ότι οι ανε-
μόμυλοι αρέθουν το δισάρι, αλλά
οι ανεμογεννήτρια πάνι ηρενιζοίσηο.
Ειδικός η οτέγη του ανεμόμυλου είναι
από ξερό χόρτο.

Όμοι οι ομοιότητες τους είναι ότι
δουλεύουν με τον αέρα και έχουν
φτεροτές.

Παρασκευή 93 Δεκεμβρίου 2022

«Μια φανταστική ιστορία που συνέβη στο δάσος»

Ένα χειμνάκι στο βρωμό ένα πορτοκάλι που την έβλεπε Μαρίνα ήθελε να πάει στο δάσος, για να μαζέψει γούρα. Αλλά η μητέρα της δεν την άφησε γιατί ήταν μικρή (10 χρόνων). Πάντοτε το βράδυ έφυγε από το σπίτι στα κρυφά.

Όταν έφτασε στο δάσος είδε ένα κουνελάκι που είχε χαθεί από το δάσος, χίαντο ετοιμάστηκε για για μεγάλη περιπέτεια. Όμως αυτό το κουνελάκι μπορούσε να μιλάει και της περιέγραφε ως έλαβε το σπίτι του. Τότε άρχισαν να ταξιδεύουν στο δάσος, για να βρουν το σπίτι του.

Η αρχή ήταν τρομακτική, αλλά όταν βγήκε ο ήλιος, ήταν πιο εύκολο να βρουν το σπίτι του. Μετά από λίγο είδαν ένα τεράστιο σπίτι και γύρισαν μέσα.

7/10/2022

Το προηγούμενο καλοκαίρι εδω και οι γονείς μου πείσαμε στην Ελλάδα για διακοπές με ακριβία στη Κέρκυρα.

Νηκιάσαμε το Memento hotel για 3 μέρες, η πρώτη μέρα κηροθήκαμε μέχρι το μεσημέρι και όταν ξημνίσαμε φάγαμε και κηροθήκαμε πάλι μέχρι την επόμενη μέρα.

Εξω έκανε μέρα και ετοιμαστικαμε να μάμε στη μαραφία μπατίρια. Όταν φάγαμε εδω ούτε καν το σκεύτικα και βούτζα στο νερό, και άκουσα κάτι.

Μετα απο 20 λεπτά περίπου άκουσα κάτι δεν νόμισα οτι θα μπορούσε να είναι κάτι επικίνδυνο άρα συνεχισα να κοιμητώ.

Δευτέρα 2 Οκτωβρίου 2052

«Περιγράψω έναν πυθαγόρειο
νεμόμυχο»

Οι πυθαγόρειοι ανεμόμυχοι είναι χυ-
τοι ψηλότερα δηγία των γιδιών, ειδική εκ-
δοχή εις περιδοσόμερο. Φαίνεται από φασ-
ειδική είναι ψηλά κτισμένα. Είναι φασ-
νοι από λίτρα, είναι κωδικοί και δυνάμεις είναι
βαμμένοι άσπροι. Η ποσότη τους έχει ζύγκο σμε-
ρο και είναι καλυμμένη με ξερό χόρτο. Η ποσότη
της τους είναι βριαχμένη από ζύγκο και σμε-
ρο και περιδοσόμερο, όταν φυσάει ο άνεμος.

Τα ωραιότερα χρόνια οι ανεμόμυχοι ήταν
τί σημαντικά, ειδική εις οι κατοικία των γι-
διών άγροδων το σιτάρι και έβριαχναν άγρο-
δων ήσαν άσπροι ήτο για την ειδική
ωσή τους. Σήμερα δε χρησιμοποιούνται για άγρο-
δο σιτάρι. Όσοι έχουν γείνει είναι άγρον τους
στιμα άξιοδίαται η ενότητα ζονται ως ποσότη
να μαγαζιάτα. Όταν βγείουμε έναν ανεμόμυχο τον δαμά-
ζουμε, ειδική είναι ένα όμωρο και σμάνο
κτίσμο. Σημειώσατε όσο σημαντικό ήσαν
τους ανθρώπους που ζούσαν ωραιότερα.

(3/10/2022)

ΔΥΟ ΜΕΡΕΣ ΣΤΟ ΠΑΡΚΟ ORASELUL COPILOR

Οι Διευθυντές του σχολείου μου αποφάσισε να μας μάει μια έκδρομη στο Οράσελνι Κοπίλιου για 2 ολόκληρες μέρες Πέμπτη και Παρασκευή, στα μόνο 3 ευρώ ο καθένας.

Όταν ήταν όλα έτοιμα, κάναμε γραμμές και αρχίσαμε να ανεβούμε στο ^{λεωφόρο} ύψος τσαντζες μας, δεμάτρες, μαξιλάρια, κουβέρτες, φαγητά και πολλά παιχνίδια. Μόλις φτάσαμε, συναντήσαμε την Δαρία και κάποια άλλα παιδιά, παίξαμε όλα μαζί μέχρι που νηχάει. Μετα φάγαμε μπιανόνες και στρώσαμε τα κρεβάτια μας στο casa groazei.



Μπραβό

Τετάρτη 5 Οκτωβρίου
«Πώς εβραίων την μέρα μου»
 Ξεκινώ την μέρα μου
 το να ντιδώ να βοηθήσω
 δώρα μου και ετοιμάζω
 για το σχολείο.
Όταν φτάσω στο σχολείο
 πάλι στην τάξη και ξεκινώ
 το μάθημα. Μετά (όταν τελειώσω
όσο το μάθημα) πηγαίνω στο
 γυμνάσιο μου. Όταν τελειώσω το διάγραμμα
 πάλι στην τάξη και μετά όταν
 τελειώσει το μάθημα πάω στην
 αυλή για να παίξω με τους
 φίλους μου, έτσι πάλι και το
3 διάγραμμα. Όταν τελειώσει το σχολείο
 πάλι στο σπίτι μου και πάλι
 το ίδιο όπως πάλι στο σχολείο.
Πότε θα όταν τελειώσει το
 σχολείο πάλι στο σπίτι με το
 παιχνίδι. Μέχρι φτάσω στο
σπίτι βοηθώ την μάτη, πηγαίνω