

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ-ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Π.Μ.Σ.:ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΉ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΛΑΘΩΝ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ,  
ΑΓΓΛΟΦΩΝΩΝ ΚΑΙ ΓΕΡΜΑΝΟΦΩΝΩΝ»**

**«COMPARATIVE ANALYSIS OF ERRORS IN THE WRITTEN SPEECH OF  
ADULTS, ENGLISH AND GERMAN SPEAKERS»**

**ΤΗΣ**

**ΠΟΥΛΙΚΙΔΟΥ ΟΥΡΑΝΙΑΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΧΑΤΖΗΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗ ΆΝΝΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ  
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**ΕΞΕΤΑΣΤΕΣ: ΜΠΙΚΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ,ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
ΝΤΙΝΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ,ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
ΧΑΤΖΗΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗ ΆΝΝΑ**

**Φλώρινα ,Ιανουάριος 2023**

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της αγωγής», κατεύθυνση : «Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Χατζηπαναγιωτίδη Άννα για τη στήριξη και την βοήθειά της κατά την συγγραφή της διπλωματικής εργασίας μου. Τις ευχαριστίες μου επίσης εκφράζω στους καθηγητές Μπίκο Κωνσταντίνο και Ντίνα Κωνσταντίνο, οι οποίοι δέχθηκαν να είναι μέλη της εξεταστικής επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής εργασίας.

**Copyright** © Πουλικίδου Ουρανία,2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Allrightsreserved.

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: Ουρανία Πουλικίδου

A.E.M.:93

Ηλεκτρονική διεύθυνση:raniaroulik@gmail.com

Έτος εισαγωγής:2021

Κατεύθυνση: Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Συγκριτική ανάλυση των λαθών στον γραπτό λόγο ενηλίκων , αγγλόφωνων και γερμανόφωνων

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 14- 1 - 2023  
Πουλικίδου Ουρανία

Η δηλούσα



## Περιεχόμενα

<b>Περίληψη</b> .....	<b>7</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>8</b>
<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>9</b>
<b>Διαφορετικές εκδοχές της υπόθεσης της αντιθετικής ανάλυσης</b> .....	<b>13</b>
<b>Κριτικές στην Αντιθετική Ανάλυση</b> .....	<b>14</b>
<b>Κεφάλαιο I. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.</b> .....	<b>15</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ II. Υπόβαθρο Μελέτης.</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1 Κατάκτηση δεύτερης γλώσσας</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1.1 Γλωσσική επάρκεια</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1.2 Πραγματιστική ικανότητα</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1.3 Επικοινωνιακή ικανότητα</b> .....	<b>27</b>
<b>2.1.4 Η μετάβαση στην διγλωσσία.</b> .....	<b>30</b>
<b>Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες</b> .....	<b>34</b>
<b>Κεφάλαιο III. Θεωρητικό Υπόβαθρο.</b> .....	<b>35</b>
<b>Το λάθος και οι εννοιολογικές προσεγγίσεις του.</b> .....	<b>35</b>
<b>Η ανάλυση του λάθους και οι κατηγοριοποιήσεις του.</b> .....	<b>38</b>
<b>Η γλώσσα και τα γνωρίσματα της.</b> .....	<b>42</b>
<b>Αποσαφήνιση των εννοιών «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα.</b> .....	<b>43</b>
<b>Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα</b> .....	<b>45</b>
<b>Η διγλωσσία</b> .....	<b>48</b>
<b>Η διγλωσσία στην εκπαίδευση.</b> .....	<b>50</b>
<b>Γλώσσα και γραπτός λόγος</b> .....	<b>52</b>
<b>Εξ αποστάσεως διδασκαλία.</b> .....	<b>54</b>
<b>Κεφάλαιο IV. Εμπειρικό μέρος</b> .....	<b>57</b>
<b>Ταυτότητα της έρευνας</b> .....	<b>57</b>
<b>Σκοπός και στόχοι</b> .....	<b>57</b>
<b>Υπόθεση της έρευνας</b> .....	<b>57</b>
<b>Μορφές ανάλυσης</b> .....	<b>58</b>
<b>Μεθοδολογία</b> .....	<b>58</b>
<b>Σώμα κειμένων</b> .....	<b>58</b>
<b>Κριτήρια επιλογής του δείγματος</b> .....	<b>58</b>

Διαδικασία της δειγματοληψίας .....	59
Περιγραφή τελικού δείγματος .....	59
Περιορισμοί της έρευνας.....	73
Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....	73
Έλεγχος υποθέσεων της έρευνας.....	86
Συμπεράσματα εμπειρικού μέρους.....	86
<i>Συμπέρασμα</i> .....	<i>87</i>
<i>Επίλογος</i> .....	<i>89</i>
<i>Βιβλιογραφία</i> .....	<i>90</i>
<i>Παράρτημα</i> .....	<i>103</i>

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία, η οποία εκπονείται στο Π.Μ.Σ των Επιστημών Αγωγής του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής της Φλώρινας έχει ως θέμα μελέτης και έρευνας την προσέγγιση των λαθών των μαθητών στον γραπτό λόγο των ενηλίκων αγγλόφωνων και γερμανόφωνων. Αρχικά, η εργασία αποτελείται από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και το θεωρητικό μέρος. Στο μέρος αυτό για παράδειγμα θα γίνει αναφορά στην εννοιολογική προσέγγιση κάποιων βασικών όρων της εργασίας, ενώ θα χαρτογραφηθούν και διάφορες έρευνες και μελέτες σχετικές με το αντικείμενο μελέτης. Έπειτα, υπάρχει και το ερευνητικό μέρος, το οποίο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, στη συλλογή του υλικού και της ανάλυσής. Η εργασία και η έρευνα η εν λόγω ,καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ,οι οποίοι εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης και κυρίως στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντικό να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο διδασκαλίας. Ο επαναπροσδιορισμός και ο μετασχηματισμός του τρόπου διδασκαλίας τους έγκειται ως καίριας και αναγκαίας σημασίας. Μάλιστα, ο επαναπροσδιορισμός αυτός δικαιολογείται και από στο γεγονός ότι τα άτομα από άλλες χώρες και με διαφορετική γλώσσα παρουσιάζουν αρκετά λάθη και αδυναμίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ως εκ τούτου προκύπτει η ανάγκη της διαμόρφωσης ενός μαθησιακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες τους και θα τους βοηθά να μάθουν μέσα από έναν πιο ευέλικτο και ευχάριστο τρόπο.

Λέξεις-κλειδιά: λάθη(errors), διδασκαλία(teaching), γραπτός λόγος(writing), ενήλικες μαθητές(adultstudents)

## Abstract

The present paper, which is prepared in the P.M.S of Educational Sciences of the Elementary Education Department of the Pedagogical School of Florina, has as its subject of study and research the approach of students' mistakes in the written speech of English- and German-speaking adults. Initially, the paper consists of a literature review and the theoretical part. In this part, for example, reference will be made to the conceptual approach of some basic terms of the work, while various researches and studies related to the subject of study will be mapped. Then there is the research part, which refers to the research methodology, the collection of the material and the analysis. The work and research in question comes to the conclusion that teachers who work in the field of education and especially in the context of teaching the Greek language, it is important to redefine the way of teaching. The redefinition and transformation of their teaching method is of key and necessary importance. In fact, this redefinition is also justified by the fact that people from other countries and with a different language present several mistakes and weaknesses in learning the Greek language. Therefore, there is a need to create a learning and educational environment that will adapt to their needs and help them learn in a more flexible way.



## Εισαγωγή.

Η παρούσα εργασία δημιουργήθηκε ως πολλαπλά ερευνητικά ερωτήματα με στόχο και σκοπό την ανίχνευση της φύσεως και του αριθμού των λαθών, όλων εκείνων των ενηλίκων μαθητών και μαθητριών, αγγλόφωνων και γερμανόφωνων, που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μέσα από την εξέταση γραπτών κειμένων. Επιπλέον, η κατάκτηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, της γλωσσικής επάρκειας καθώς και της μετάβασης στην διγλωσσία, είναι θέματα που μελετήθηκαν και θα παρουσιαστούν στα επόμενα κεφάλαια. Πιο ειδικά ,ως στόχοι της μελέτης αυτής έχουν οριστεί : πρώτον ο εντοπισμός αλλά και η παρουσίαση των λαθών με την περιγραφή τους, δεύτερον η συχνότητα αυτών, τρίτον ο τρόπος μετάβασης στην απόλυτη διγλωσσία μέσα από κατεκτημένες δομές της πρώτης γλώσσας, τέταρτον ο τρόπος που η γλώσσα και γραπτός λόγος εμπλέκονται στη διαδικασία της διγλωσσίας στην εκπαίδευση και τέλος η δημιουργία συμπερασμάτων αντιπροσωπευτικών της έρευνας.

Λαμβάνοντας κατά νου το ότι το μέγεθος του πληθυσμού που θα εξεταστεί ως δείγμα στην παρούσα εργασία είναι λιγότερο από 20 μαθητές και ότι η στατική συνάντηση μαθητή - εκπαιδευτικού και λάθους μπορεί να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα συσχέτισης με τα μαθήματα της ξένης γλώσσας, σε αυτή την περίπτωση της ελληνικής, γίνεται κατανοητό ότι η δυναμική αξιοποίηση των δεδομένων είναι ικανή οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην προσαρμογή της εκάστοτε διδασκαλίας και μεθόδου καθώς και των εργαλείων που διαχειρίζονται, με σκοπό πάντα την σωστότερη και ολόπλευρη εκπαίδευση των μαθητών με γνώμονα την ικανότητα να κάνουν «κτήμα» τους την νέα γλώσσα χρησιμοποιώντας προϋπάρχουσες γνώσεις. Για όλα τα παραπάνω, η εξέταση της συγκεκριμένης θεματικής που έχει επιλεγεί από τη εργασία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την εκπαίδευση των ενηλίκων αλλόγλωσσων μαθητών.

Ο όρος εφαρμοσμένη γλωσσολογία φαίνεται να προέρχεται από τις Ηνωμένες Πολιτείες τη δεκαετία του 1940. Η δημιουργία της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας ως κλάδου, αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια εύρεσης πρακτικών εφαρμογών για τη

σύγχρονη επιστημονική γλωσσολογία (Mackey, 1965). Η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία συχνά λέγεται ότι ασχολείται με την επίλυση ή τουλάχιστον τη βελτίωση των κοινωνικών προβλημάτων που αφορούν τη γλώσσα. «Η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία χρησιμοποιεί ό,τι γνωρίζουμε για (α) τη γλώσσα, (β) πώς μαθαίνεται και (γ) πώς χρησιμοποιείται, προκειμένου να επιτύχει κάποιον σκοπό ή να λύσει κάποια προβλήματα στον πραγματικό κόσμο» (Schmitt και Celce -Murcia 2002, p.I). Οι Contrastive Analysis και Error Analysis έχουν αναγνωρισθεί κοινώς ως κλάδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, αρκετές έρευνες επεσήμαναν ότι η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας είναι συστηματική και ότι τα λάθη των μαθητών δεν είναι τυχαία λάθη αλλά απόδειξη συμπεριφοράς που διέπεται από κανόνες (Adjemian 1976; Corder 1976; Nemser 1971; Selinker 1977). Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία έχει δει σφάλματα όχι μόνο από φυσικούς ομιλητές, αλλά και από μη φυσικούς ομιλητές. Σύμφωνα με τους Smith και Bisazza (1982) «Η κατανοητότητα ενός ομιλητή σε μια γλώσσα βασίζεται συνήθως αποκλειστικά στην κρίση των φυσικών ομιλητών αυτής της γλώσσας. Είμαστε πεπεισμένοι ότι αυτό το κριτήριο δεν είναι πλέον κατάλληλο για ομιλητές της αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας. Μια πιο χρήσιμη αξιολόγηση της κατανόησης της γλώσσας θα πρέπει να βασίζεται στην κρίση τόσο των φυσικών όσο και των μη φυσικών ομιλητών». Οι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας θα πρέπει να κρίνονται ως προς την κατανόηση και από τους μη φυσικούς ομιλητές (σελ. 259).

«Στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 το προτιμώμενο παράδειγμα για τη μελέτη του FL/SL αφήνοντας και την οργάνωση της διδασκαλίας του ήταν η Contrastive Analysis» (James, 2001, σ.4). «Η Αντιθετική Γλωσσολογία έχει οριστεί ως «ένας υποεπιστημονικός κλάδος της Γλωσσολογίας που ασχολείται με τη σύγκριση δύο ή περισσότερων γλωσσών ή υποσυστημάτων γλώσσας προκειμένου να προσδιοριστούν τόσο οι διαφορές όσο και οι ομοιότητες μεταξύ τους» (Fisiak, 1981, p.I). Ο Carl (1971) υποστήριξε ότι η Contrastive Analysis είναι απαραίτητο συστατικό ενός μοντέλου εκμάθησης δεύτερης γλώσσας το οποίο προβλέπει αξιόπιστα ότι ο ομιλητής μιας αυθαίρετης πρώτης γλώσσας είναι πιθανό να παράγει γραμματικά αποκλίνουσες προτάσεις δεύτερης γλώσσας, οι δομικές περιγραφές των οποίων θα μοιάζουν με αυτές της ανάλογης πρώτης γλωσσικής προτάσεις.

Η ανάλυση σφαλμάτων, ένας κλάδος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας εμφανίστηκε τη δεκαετία του '60 για να αποκαλύψει ότι τα λάθη των μαθητών δεν

οφείλονταν μόνο στη μητρική γλώσσα του μαθητή, αλλά επίσης αντανάκλουν ορισμένες καθολικές στρατηγικές. Αυτή είναι μια αντίδραση στη Θεωρία της Αντιθετικής Ανάλυσης, η οποία θεωρούσε την παρέμβαση στη μητρική γλώσσα ως την κύρια πηγή σφαλμάτων στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αυτό που πρότεινε η συμπεριφοριστική θεωρία. «Η εφαρμοσμένη ανάλυση σφαλμάτων, από την άλλη πλευρά, αφορά την οργάνωση μαθημάτων αποκατάστασης και την επιμόρφωση κατάλληλου υλικού και στρατηγικών διδασκαλίας με βάση τα ευρήματα της θεωρητικής ανάλυσης σφαλμάτων» (Ερντογάν 2005). Ο Richards (1971, p.l.) εξήγησε ότι «το πεδίο της ανάλυσης σφαλμάτων μπορεί να οριστεί ως η αντιμετώπιση των διαφορών μεταξύ του τρόπου με τον οποίο τα άτομα που μαθαίνουν μια γλώσσα μιλούν και του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικες φυσικοί ομιλητές της γλώσσας χρησιμοποιούν τη γλώσσα». Ο Norris (1983) υποστήριξε ότι αν ονομάσουμε μια συστηματική απόκλιση, όταν ένας μαθητής δεν έχει μάθει κάτι και το κάνει συνεχώς λάθος, σφάλμα... Ένα συνηθισμένο παράδειγμα είναι η χρήση του αόριστου με το μετά το ρήμα πρέπει ( π.χ. πρέπει να πάω τα καταστήματα). Αν υποθέσουμε ότι ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει τα θέλω (+ να), χρειάζομαι (+ να) και ίσως (+ να); κατ' αναλογία τότε παράγει πρέπει (+ να) μέχρι να του πει το αντίθετο, ή μέχρι να παρατηρήσει ότι οι φυσικοί ομιλητές δεν παράγουν αυτή τη μορφή, θα το λέει ή θα το γράφει αυτό με μεγάλη συνέπεια (Norris, ibid, σελ.7).

Από αυτό αναπτύχθηκε η έννοια της «Interlanguage», η πρόταση ότι οι μαθητές δεύτερης γλώσσας έχουν εσωτερικεύσει μια νοητική γραμματική, ένα σύστημα φυσικών γλωσσών που μπορεί να περιγραφεί με όρους γλωσσικών κανόνων και αρχών (Doughty and Long 2003). Όταν ένας μαθητής μιας γλώσσας παράγει, οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση της γλώσσας διαφέρουν τόσο από τη μητρική του/της και η γλώσσα στόχος ονομάζεται διγλωσσία.

Ο Αμερικανός γλωσσολόγος C. C. Fries ξεκίνησε τη μελέτη της αντιθετικής γλωσσολογίας το 1945. Αυτή η υπόθεση υιοθετήθηκε από τον Robert Lado περισσότερο από δέκα χρόνια αργότερα στο βιβλίο του "Linguistic Across Cultures" (1957) στο οποίο τέθηκε η θεωρητική βάση της C.A. Οι υποστηρικτές της C.A. ισχυρίστηκαν ότι οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των διαφόρων γλωσσών ήταν αρκετές για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της διδασκαλίας αυτών των γλωσσών (Ghadessy 1980). Ο Lado (1957) υποστήριξε ότι για τους μαθητές των οποίων η γλώσσα στόχος είναι η δεύτερη ή η ξένη γλώσσα, εκείνα τα στοιχεία της γλώσσας στόχου που είναι παρόμοια με τη μητρική του/της γλώσσα θα είναι απλά για

αυτόν/της και τα στοιχεία που είναι διαφορετικά θα είναι δύσκολα. Ως εκ τούτου, η Contrastive Analysis απέκτησε πολύ μεγάλη σημασία για τη διερεύνηση των σφαλμάτων των μαθητών στον τομέα της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, στο οποίο δύο γλώσσες συγκρίθηκαν συστηματικά κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '40 και του '50.

Οι διάφορες μελέτες που βασίζονται στη C.A έχουν προσπαθήσει να συγκρίνουν τα συστήματα της μητρικής και της γλώσσας στόχου είτε στο πλαίσιο των μοντέλων δομής της γλωσσικής περιγραφής είτε στο πλαίσιο του μετασχηματιστικού παραγωγικού μοντέλου. Η συμβολή της αντιθετικής ανάλυσης που σχετίζεται με την παιδαγωγική της δεύτερης γλώσσας είναι: «Η περιγραφή της πρακτικής γραμματικής που αποτελείται από άθροισμα διαφορών μεταξύ της γραμματικής της γλώσσας πηγής και αυτής της γλώσσας στόχου» (Nickel, 1971, σ.9). Οι στόχοι του συνοψίζονται στο TheovanEls, et al (1984:38) ως εξής: α) Παροχή εικόνας για τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των γλωσσών. β) Εξήγηση και πρόβλεψη προβλημάτων στη μάθηση L2. γ) Ανάπτυξη υλικού μαθημάτων για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Ο Bose (2005) ανέφερε ότι ένας από τους λόγους για τα λάθη του μαθητή είναι η παρέμβαση της μητρικής του γλώσσας, η οποία περιγράφεται ως η αρνητική και θετική μεταφορά μεταξύ της μητρικής και της γλώσσας στόχου. Η αρνητική μεταφορά συμβαίνει όταν οι μορφές της γλώσσας στόχου και εκείνες της μητρικής γλώσσας του μαθητή είναι διαφορετικές μεταξύ τους, ενώ η θετική μεταφορά μεταξύ της μητρικής και της γλώσσας στόχου είναι παρόμοια. Πρόσθεσε ότι ένας δάσκαλος μπορεί να σχεδιάσει ενισχυτική διδασκαλία αφού διορθώσει τις γραπτές συνθέσεις των μαθητών του και συγκεντρώσει τα κοινά λάθη τους σε ένα σημειωματάριο. Ο Ferguson (1965) επεσήμανε ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι η παρέμβαση που προκαλείται από τις δομικές διαφορές μεταξύ της μητρικής γλώσσας του μαθητή και της δεύτερης γλώσσας. Φυσική συνέπεια αυτής της πεποίθησης είναι η πεποίθηση ότι μια προσεκτική αντιθετική ανάλυση των δύο γλωσσών προσφέρει μια εξαιρετική βάση για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού, τον προγραμματισμό των μαθημάτων και την ανάπτυξη πραγματικών τεχνικών στην τάξη (Ferguson ibid, σελ. 4). Ο Mackey (1965) ισχυρίστηκε ότι έχει δηλωθεί ως αρχή της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας ότι όλα τα λάθη του μαθητή της γλώσσας οφείλονται στη σύνθεση της μητρικής του γλώσσας. Αυτό είναι αποδεδειγμένα ψευδές. Πολλά λάθη που έγιναν

στην πραγματικότητα δεν έχουν παράλληλο στη μητρική γλώσσα. Πρόσθεσε ότι διαφορετικοί μαθητές με την ίδια μητρική γλώσσα κάνουν διαφορετικά λάθη. Ο Mackey υποστήριξε και πάλι «η ίδια η πρώτη γλώσσα δεν είναι η μόνη επιρροή στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας» (Mackey, *ibid*, σελ. 4).

Ο Fries (1945, σελ. 9) υποστήριξε ότι «τα πιο αποτελεσματικά υλικά (για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών) είναι αυτά που βασίζονται σε μια επιστημονική έκφραση της γλώσσας που πρέπει να μάθει, προσεκτικά σε σύγκριση με μια παράλληλη περιγραφή της μητρικής γλώσσας του μαθητή.

### Διαφορετικές εκδοχές της υπόθεσης της αντιθετικής ανάλυσης

Ο Wardhaugh (1970) επεσήμανε ότι η υπόθεση CA μπορεί να υπάρχει σε δύο εκδοχές: μια ισχυρή εκδοχή ισχυρίζεται ότι οι δυσκολίες του μαθητή μπορούν να προβλεφθούν από μια συστηματική αντιπαραστατική ανάλυση και στη συνέχεια μπορεί να επινοηθεί διδακτικό υλικό για να καλύψει αυτές τις δυσκολίες και μια αδύναμη εκδοχή ενώ ισχυρίζεται ότι δεν παίζει περισσότερο από έναν επεξηγηματικό ρόλο για την αντιθετική γλωσσολογία όπου οι δυσκολίες είναι εμφανείς από τα λάθη που κάνουν οι μαθητές. Η σύγκριση μεταξύ της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας στόχου των μαθητών μπορεί να βοηθήσει στην εξήγησή τους. Η τρίτη έκδοση της Αντιθετικής Ανάλυσης προτάθηκε από τους Oller και Ziahosseiny με βάση την ανάλυσή τους για τα ορθογραφικά λάθη που διέπραξαν ορισμένοι ξένοι μαθητές αγγλικών με διαφορετικό υπόβαθρο στη μητρική γλώσσα. Αυτοί (1970, Σ. 184) δήλωσαν ότι «η κατηγοριοποίηση των αφηρημένων και συγκεκριμένων προτύπων σύμφωνα με τις αντιληπτές ομοιότητες και διαφορές τους είναι η βάση για τη μάθηση. Επομένως, όπου τα μοτίβα είναι ελάχιστα διακριτά ως προς τη μορφή ή το νόημα σε ένα ή περισσότερα συστήματα, μπορεί να προκύψει σύγχυση». Επιπλέον, τα ορθογραφικά λάθη αλλοδαπών μαθητών των οποίων η μητρική γλώσσα χρησιμοποιούσε ρωμαϊκό αλφάβητο συγκρίθηκαν με ορθογραφικά λάθη αλλοδαπών μαθητών των οποίων η μητρική γλώσσα είχε λίγη ή καθόλου σχέση με ένα τέτοιο αλφάβητο. Οι Oller και Ziahosseiny κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όσον αφορά την αγγλική ορθογραφία, η γνώση ενός ρωμαϊκού συστήματος γραφής καθιστά δυσκολότερη, όχι λιγότερο, την απόκτηση ενός άλλου ρωμαϊκού συστήματος ορθογραφίας.

## Κριτικές στην Αντιθετική Ανάλυση

Η Contrastive Analysis επικρίθηκε από τους υποστηρικτές της ανάλυσης σφαλμάτων καθώς έχουν υποστηρίξει ότι η Contrastive Analysis επικεντρώνεται στις διαφορές μεταξύ L1 και L2 και αγνοεί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την απόδοση του μαθητή δεύτερης γλώσσας, όπως οι στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας, οι διαδικασίες εκπαίδευσης, η υπεργενίκευση κ.λπ. Δείχνει ορισμένες δυσκολίες που στην πραγματικότητα δεν είναι εμφανείς στην απόδοση του μαθητή και αντιστρόφως και δεν προβλέπει πολλά προβλήματα που είναι εμφανή στην πραγματική απόδοση του μαθητή. Ο Fisiak (1981, 7) ανέφερε ότι «η αξία και η σημασία της Αντιθετικής Ανάλυσης έγκειται στην ικανότητά της να υποδεικνύει πιθανές περιοχές παρεμβολών και σφαλμάτων. Δεν είναι όλα τα σφάλματα αποτέλεσμα παρεμβολών. Ψυχολογικά και παιδαγωγικά επίσης, όπως και άλλοι εξωγλωσσικοί παράγοντες συμβάλλουν στο σχηματισμό λαθών».

Ένας αριθμός ερευνών για τα λάθη του μαθητή έχει διεξαχθεί από αρκετούς ερευνητές στο αρχείο ανάλυσης σφαλμάτων και έδειξαν ότι η επιρροή του L1 ήταν πολύ μικρότερη από αυτή που λέγεται από την Contrastive Analysis. Έτσι, όλα τα λάθη του μαθητή της γλώσσας δεν οφείλονται στη σύνθεση της μητρικής του γλώσσας. Οι έρευνες δείχνουν ότι παράγοντες όπως η αναλογική αντικατάσταση, η καθαρή σύγχυση είναι αιτίες σφαλμάτων. Η αντικατάσταση που βασίζεται στην αναλογία συχνά κάνει τον μαθητή να κάνει λάθη όταν θέλει να εφαρμόσει τους κανόνες της δεύτερης γλώσσας που έχει μάθει αδιακρίτως. Μερικές φορές η άγνοια του σωστού σχεδίου, η κακή διδασκαλία ή η ανεπαρκής πρακτική ή ο συνδυασμός των δύο αποφέρουν δείγματα σφαλμάτων. Δεν αποτελεί έκπληξη η παρακμή της Αντιθετικής Ανάλυσης το 1970 και η αντικατάστασή της από άλλες εξηγήσεις μαθησιακών δυσκολιών όπως η ανάλυση σφαλμάτων και η διαγλωσσική προσέγγιση

## Κεφάλαιο Ι. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης και ιδιαίτερα οι πρόσφατες εκτεταμένες κινητικές ροές έχουν αναδείξει νέες προκλήσεις, ανθρωπιστικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές (Appadurai, 1990; Dryden-Peterson, 2015). Επιπλέον, η εκπαίδευση σε αυτό το πλαίσιο παραμένει ένας τομέας οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ανισότητας (Bloch&Hirsch, 2017), που χρησιμοποιείται ως εργαλείο πολιτικής για την επιδίωξη της αφομοίωσης, της ένταξης ή της πολυπολιτισμικότητας (Matthews, 2008).

Ειδικά όσον αφορά τους ενήλικους μαθητές, αγγλόφωνους και γερμανόφωνους, δεδομένου ότι στην ζωή τους η εκπαίδευση είναι βασικός σταθεροποιητικός παράγοντας, αλλά και εγγύηση ότι στην πραγματικότητα θα γίνουν «περισσότερο από ό,τι -ήδη-» επιβεβαιώνοντας τα «γλωσσικά, πολιτιστικά, πνευματικά τους ταλέντα και επιτεύγματα» (Chumak-Horbatsch, 2012, p.xiii), η ανάγκη για συνεκπαίδευση σε ένα ασφαλές υποστηρικτικό περιβάλλον (Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela, & Okkolin, 2017) είναι εμφανής. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, όπου αρκετοί ενήλικες μαθητές διαμορφώνουν ένα εξαιρετικά πολύγλωσσο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου οι άνθρωποι εναλλάσσονται συνεχώς μεταξύ των γλωσσών, μεταφράζοντας και διαπραγματεύοντας την ταυτότητά τους (Cummins), προφανώς χρειάζεται δί/πολυγλωσσική εκπαίδευση. Η αξιοποίηση των υπάρχουσών γνώσεων και των γλωσσικών πόρων και η εδραίωση της αίσθησης ταυτότητας και προσωπικότητας μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους τόσο στην τάξη όσο και σε μια δημοκρατική, χωρίς αποκλεισμούς, ισότιμη κοινωνία (Hornberger, 2004).

Φυσικά, αυτές οι αναγνωρίσεις επηρεάζουν κατά συνέπεια τον ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να είναι δάσκαλοι, αντιμετωπίζοντας τις

αναπτυξιακές δεξιότητες επικοινωνίας των δι/πολυγράμματων μαθητών τους με τρόπους «κοινωνικοπολιτισμικά και κοινωνικοπολιτικά ενοποιημένους, τοπικά και πολλαπλά χωρίς αποκλεισμούς, ερευνητές βάσει διερεύνησης και δυναμικής διαπραγμάτευσης», που «στοχάζονται κριτικά για τα πλαίσια και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους», αποκαλύπτουν και χρησιμοποιούν τα επικοινωνιακά ρεπερτόρια («μέσα») που φέρνουν στο σχολείο οι μαθητές «ως πόροι για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού τους» και σχεδιαστές που δημιουργούν «πιο δίκαιες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές για γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές» (Hornberger, 2004, σ.168).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια υπήρξε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για το Learner Corpora (LC) και τη χρήση του είτε για τη βελτίωση του υλικού και την υποστήριξη της μάθησης βάσει δεδομένων, είτε για την απόκτηση κάποιας εικόνας σχετικά με τον τρόπο απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας (Ellis, 1997; Granger, 2003). Όπως οι Díaz-Negrilloetal. (2013) αναφέρουν, αυτή η ανάπτυξη μπορεί να αποδοθεί κυρίως στην εκτεταμένη εργασία ερευνητών – μεταξύ των οποίων η SylvianeGranger είναι μια εξέχουσα προσωπικότητα- και στο γεγονός ότι το πεδίο-ομπρέλα της γλωσσολογίας του σώματος κερδίζει ολοένα και μεγαλύτερη αποδοχή και σεβασμό μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών. Ένα σημαντικό ζήτημα που σχετίζεται με το LC είναι η επισήμανση σφαλμάτων ή όχι. Σύμφωνα με την Granger (2003), όταν σχολιάζονται όλα τα λάθη σε ένα σώμα υλικού μαθητή, το σώμα είναι μια ακόμη πιο χρήσιμη και αξιόπιστη βάση για την εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων και περιγραφών της διγλωσσίας του μαθητή. Παρά το γεγονός ότι η Ανάλυση Σφάλματος (EA) δεν ευνοήθηκε στους ακαδημαϊκούς κύκλους κατά τη δεκαετία του 1980, η ανάλυση σφαλμάτων με τη βοήθεια υπολογιστή (CEA) και η LC έχουν μεταγγίσει μια νέα δυναμική στη διαδικασία, αποδεικνύοντας ότι ένας σχολαστικός και λεπτομερής σχολιασμός και περιγραφή των λαθών των μαθητών μπορεί να κάνει σημαντική συμβολή όχι μόνο στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η απόκτηση L2, αλλά και στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διευκολύνουν και να βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών στη γλώσσα στόχο (TL) (Bernardini, 2004; Granger, 2003; Díaz-Negrilloetal., 2013).

Το διαγλωσσικό σύστημα (IL) των μαθητών L2 είναι ένας άλλος τομέας που προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών για περισσότερα από σαράντα χρόνια. Η αυτόνομη και περίπλοκη φύση του έχει αποτελέσει το επίκεντρο πολλών μελετών (Bardovi-Harlig, 1999, 2000, 2003; Bardovi-Harling&Dörnyei, 1998; Bardovi-



Harlig&Hartford, 1993; Barron, 2003; Hoffman, 2003; , 1972· Schauer, 2006· Takahashi, 2005, για να αναφέρουμε μερικά), προσπαθώντας να ρίξει λίγο φως στα αναπτυξιακά του στάδια και στον τρόπο με τον οποίο τα βασικά στοιχεία του, η γλωσσική και η πραγματιστική ικανότητα, αναπτύσσονται προς την απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών L2 (CC) , αυτή η γενική ικανότητα, που περιλαμβάνει τη μορφή, το νόημα και το πλαίσιο, όλα λειτουργούν για την παραγωγή ενός επιτυχημένου επικοινωνιακού αποτελέσματος. Είναι αλληλένδετες οι γλωσσικές και πραγματικές ικανότητες ή αναπτύσσονται χωριστά; Ο ερευνητικός φορέας έχει υποστηρίξει και τις δύο θέσεις με οριστική απάντηση που δεν έχει ακόμη παραδοθεί. Στον ερευνητικό τομέα της ελληνικής γλώσσας, υπάρχει πληθώρα μελετών σχετικά με τη χρήση των σωμάτων στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία της γλώσσας γενικότερα, καθώς και LC των ελληνικών L1 κειμένων με ετικέτες σφαλμάτων (Ματθεουδάκης&Χατζηθεοδώρου, 2011, 2012; Γούτσος &Φραγκάκη,2015; Μπουσμπούκη-Γκίκα, 2019; Τάντοςκ.συν., 2015; Τζιμώκας, 2018). Ωστόσο, δεν μπορέσαμε να βρούμε μελέτες που να συντάσσουν ένα σώμα με ετικέτες σφαλμάτων των κειμένων των αγγλόφωνων και γερμανόφωνων μαθητών L1 που μελετούν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα (EFL). παρά αυτή την κεντρική θέση και τη σημασία του LC με ετικέτες σφάλματος στην απόκτηση και τη διδασκαλία του L2, εξ όσων γνωρίζουμε, η ελληνική έρευνα για την απόκτηση της ελληνικής γλώσσας δεν έχει ακόμη εκπονήσει τέτοιες μελέτες. Η μόνη μελέτη που προσέγγισε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον ήταν μια μεταπτυχιακή εργασία (Ζαπουνίδης, 2017) η οποία, ωστόσο, κατέγραφε τη γλώσσα εισόδου και εξόδου των μαθητών Αγγλικών L2 χωρίς να σχολιάσει τα λάθη τους. Αυτό το κενό ενίσχυσε την απόφασή μας να εμπλακούμε σε αυτήν την έρευνα και κατέστησε ακόμη πιο ξεκάθαρη την αναγκαιότητα μιας τέτοιας έρευνας.

Αυτή η μελέτη στοχεύει, πρώτον, στη δημιουργία ενός σώματος μαθητών για τον γραπτό λόγο και, δεύτερον, στον σχολιασμό όλων των σφαλμάτων στο σώμα χρησιμοποιώντας ένα νέο τυποποιημένο σύστημα επισήμανσης σφαλμάτων. Τρίτον, στοχεύει στην εξέταση αυτών των λαθών με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη σημασία της συχνότητας και του είδους αυτών των σφαλμάτων, καθώς και με τυχόν συσχετίσεις μεταξύ της γλωσσικής και πραγματιστικής ικανότητας των μαθητών, ενημερώνοντας τα αναπτυξιακά στάδια της ΠΠ τους. Τέλος, επιδιώκει να διερευνήσει εάν η περίοδος διδασκαλίας των μηνών που μεσολάβησε μεταξύ των

δύο περιόδων συλλογής δεδομένων είχε κάποια επίδραση στη γλωσσική και πραγματιστική ικανότητα των εκπαιδευομένων.

Θα περάσουμε πρώτα από μερικά από τα κύρια θεωρητικά θεμέλια και μελέτες που σχετίζονται με το πλαίσιο αυτής της μελέτης, πριν ξεκινήσουμε την παρουσίαση της παρούσας μελέτης.

Τα μαθήματα δεύτερης γλώσσας σεενήλικες αλλόγλωσσους μαθητών πρέπει να τους παρέχουν μια ποικιλία ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών, επομένως, να διαφοροποιούνται και να εξατομικεύονται, προκειμένου να καλύπτουν τις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες (Kaneva, 2012). Ένα ουσιαστικό εργαλείο για τον εντοπισμό και την κατανόηση της γλωσσικής πραγματικότητας είναι το κοινωνιογλωσσικό τους προφίλ, το οποίο περιλαμβάνει πληροφορίες για την προσωπική τους ιστορία, η οποία -αν και συχνά διαφεύγει από τους δασκάλους (Matthews, 2008; Dryden-Peterson, 2015). - επηρεάζει τον γραμματισμό και τις γλωσσικές τους εμπειρίες, τις γλωσσικές επιλογές και τις πρακτικές τους (π.χ. μεταφράσεις), τις δεξιότητες, τα δυνατά σημεία, τις προσδοκίες και τις προκλήσεις τους.

Έτσι, το κοινωνιογλωσσικό προφίλ εξαρτάται από το παρελθόν τους (φυλετικό, εθνικό, γλωσσικό, θρησκευτικό, περιφερειακό, πολιτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, προ-/εμπειρίες, π.χ. ρατσισμός, δίωξη, τραύμα, ανθεκτικότητα, πολιτισμός και αφομοίωση), παρόν (προσωπικά χαρακτηριστικά, οικογενειακή ζωή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση, κοινότητα και κοινωνικά δίκτυα και διακρατικές δραστηριότητες) και το επιθυμητό μέλλον.

Ως εκ τούτου, για την παροχή κατάλληλης και αποτελεσματικής γλωσσικής διδασκαλίας, είναι απαραίτητη μια ενδεδειγμένη αρχική αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένων (ημι-)δομημένων αρχικών συνεντεύξεων, παροχής όλων των προαναφερθεισών πληροφοριών και δημιουργίας μιας γέφυρας επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού πλαισίου και του μαθητή, πιθανώς με απαραίτητη υποστήριξη διερμηνέα. Επιπλέον, μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο αρχικής αξιολόγησης των γραπτών γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού (Υπουργείο Παιδείας, 2008).

Επιπλέον, ουσιαστική πηγή όλων αυτών των παραγόντων που επηρεάζουν το κοινωνιογλωσσικό προφίλ και τις γλωσσικές ανάγκες, και βασικό εργαλείο για την ενδυνάμωσή τους, παρέχοντάς τους φωνή, είναι τα «Κείμενα Ταυτότητας» (Κομπιάδου & Τσοκαλίδου, 2014), δηλαδή τα «γραπτά, προφορικά, υπογεγραμμένα,

οπτικά, μουσικά, δραματικά ή συνδυασμοί σε πολυτροπική μορφή» ή ψηφιακά «προϊόντα δημιουργικής εργασίας ή παραστάσεων των μαθητών που πραγματοποιούνται εντός του παιδαγωγικού χώρου που ενορχηστρώνονται από τον δάσκαλο της τάξης» (Cummins, et al., 2005). Δεδομένου ότι «οι μαθητές επενδύουν την ταυτότητά τους στη δημιουργία αυτών των κειμένων», κρατούν «έναν καθρέφτη στους μαθητές στον οποίο οι ταυτότητές τους αντανακλώνται με θετικό φως» και επιβεβαιώνονται (Cummins&Early, 2011, σ.3).

Αυτή η ανάλυση γλωσσικών αναγκών (Υπουργείο Παιδείας, 2008) περιλαμβάνει επίσης αξιολόγηση και των 3 πτυχών της «γλωσσικής επάρκειας» των μαθητών σύμφωνα με τον Cummins (2001, σελ. 65): (α) «Συνομιλητική ευχέρεια», απαραίτητη για μη τυπική επικοινωνία, σε καταστάσεις πρόσωπο με πρόσωπο, όπου χρησιμοποιούνται απλές γραμματικές δομές και λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας, και τα συμφραζόμενα και τα διαπροσωπικά στοιχεία υποστηρίζουν την έννοια της επικοινωνίας, (β) «Διακριτές γλωσσικές δεξιότητες», που περιλαμβάνουν συγκεκριμένες φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις του «κυβερνούμενου από κανόνες πτυχές της γλώσσας» (Cummins, 2008, σ. 76), προϋποθέτοντας όχι μόνο άμεση διδασκαλία, αλλά και πρακτική, τυπική και άτυπη, και (γ) Ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια, η οποία είναι πιο περίπλοκη και γνωστικά πιο απαιτητική λόγω της υψηλότερης τάξης δεξιότητες σκέψης που συνδέονται με αυτό και, συνήθως, έχει κάποια εξοικείωση με την καθημερινή ζωή και τη γλώσσα των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, είναι απρόσωπη, πιο αφηρημένη και πιο τεχνική, δηλαδή «μειωμένο πλαίσιο» (Cummins, 2001, σ.67).

Οι δάσκαλοι λαμβάνοντας υπόψη όλους αυτούς τους παράγοντες πρέπει να θέσουν τους σχετικούς εκπαιδευτικούς στόχους και να επιλέξουν τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες στην περίπτωση των αρχαρίων αλλόγλωσσων πρέπει σταδιακά να μεταβούν από το «μη απαιτητικό» στην αρχή, σε πιο απαιτητικές και ενσωματωμένες στο πλαίσιο αργότερα (Cummins, 2001, σ. 67), χρησιμοποιώντας πολυμέσα, οπτικά και γλωσσικά ερεθίσματα, ωστόσο, υποστηρίζοντας πάντα τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με βάση την επένδυση της ταυτότητάς τους και με σεβασμό στο δί/πολυγλωσσικό ρεπερτόριό τους (Cummins, 2001 Υπουργείο Παιδείας, 2008).

Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαφοροποιημένη, εξατομικευμένη, γλωσσική διδασκαλία, που αντικατοπτρίζει τις παιδαγωγικές στάσεις και επιλογές του δασκάλου, έχει το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο προφανώς πρέπει επίσης να

τοποθετηθεί, δηλαδή να ενσωματωθεί, λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό πλαίσιο και το πρόγραμμα σπουδών, τους διαθέσιμους πόρους και τις σχετικές εγκαταστάσεις. τις ικανότητες του δασκάλου και κυρίως τις ατομικές ανάγκες του συγκεκριμένου εκπαιδευόμενου(ων) (Howard&Major, 2004). Παραδεχόμενοι ότι η εφαρμογή ενός μεγέθους είναι ανεπαρκής, οι εκπαιδευτικοί συνήθως παράγουν το δικό τους υλικό, συχνά προσαρμόζοντας εμπορικά βιβλία μαθημάτων ή συνθέτοντας περισσότερα από αυτά, μεταμορφώνοντάς τα κάτω από την προσωπική τους παιδαγωγική. Ωστόσο, αυτό το εξατομικευμένο υλικό πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις: πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στα συμφραζόμενα, αυθεντικό, ευέλικτο και ελκυστικό, να διεγείρει την αλληλεπίδραση, να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν μαθησιακές δεξιότητες και στρατηγικές, να συνδέουν με συνέπεια την περαιτέρω εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, να εστιάζουν στη μορφή εστιάζοντας ταυτόχρονα στη λειτουργία, προσφέροντας ευκαιρίες για ολοκληρωμένη χρήση της γλώσσας (Howard&Major, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. Υπόβαθρο Μελέτης.

### 2.1 Κατάκτηση δεύτερης γλώσσας

Ο όρος απόκτηση δεύτερης γλώσσας (SLA) αναφέρεται τόσο στη διαδικασία με την οποία μαθαίνεται μια δεύτερη γλώσσα όσο και στον επιστημονικό κλάδο που μελετά αυτή τη διαδικασία, έναν υποεπιστημονικό κλάδο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και έναν πολυεπιστημονικό τομέα από μόνος του (Ellis&Barkhuizen, 2005 ). Ακολουθώντας τη διάκριση που έκανε ο Ellis (1997), επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο L2 Acquisition όταν αναφερόμαστε στη διαδικασία απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας και να διατηρήσουμε την ονομασία SLA για τις περιπτώσεις που διερευνούμε και παραπέμπουμε στο πεδίο που μελετά αυτή τη διαδικασία. Πήραμε επίσης την τεκμηριωμένη απόφαση να χρησιμοποιήσουμε τον όρο δεύτερη γλώσσα (L2) για να αναφερθούμε σε οποιαδήποτε γλώσσα, συμπεριλαμβανομένης μιας ξένης γλώσσας, που μαθαίνεται μετά την απόκτηση της πρώτης γλώσσας (L1) και ανεξάρτητα από το μαθησιακό πλαίσιο και το περιβάλλον (Ellis&Barkhuizen, 2005).

Η ιστορία του SLA μπορεί να διακριθεί σε τρεις διακριτές περιόδους. Η πρώτη, που καλύπτει τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, χαρακτηρίζεται από την εξέχουσα επιρροή του στρουκτουραλισμού, της συμπεριφοράς και της Αντιθετικής Ανάλυσης, η μελέτη των γλωσσών με τη σύγκριση των δομών τους και την εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών (Mitchell et al., 2013). Η κριτική του Chomsky για το βιβλίο του Skinner «Verbal Behaviour» (1957) το 1959 προανήγγειλε τη δεύτερη φάση του SLA που κάλυψε χονδρικά τη δεκαετία του 1970 όπου οι θέσεις του Chomsky για τη φύση της γλώσσας ως ένα γενετικά προνομιούχο σύστημα που διέπεται από κανόνες και η έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά μια γλώσσα

είχε μεγάλη επίδραση στην έρευνα και τη θεωρία SLA, με αποτέλεσμα τρεις, μεταξύ άλλων, σημαντικές για αυτήν τη μελέτη, ερευνητικές πρακτικές και εστίες, την προσέγγιση της ανάλυσης σφαλμάτων και τη θεωρία Διαγλωσσικής και Επικοινωνιακής Ικανότητας. Η τελευταία και συνεχιζόμενη ακόμη περίοδος της δεκαετίας του 1980 είναι μια περίοδος που χαρακτηρίζεται από πληθώρα θεωρητικής και εμπειρικής έρευνας και ένα ακόμη μεγαλύτερο άνοιγμα του πεδίου σε άλλους κλάδους και τομείς έρευνας.

Το SLA ως πεδίο διερεύνησης του τρόπου εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας περιλαμβάνει τόσο την καθολική του πτυχή, που ισχύει για όλους τους μαθητές, όσο και τους «πληροφοριακούς και προσωπικούς παράγοντες» που εξηγούν τις διαφορές στον τρόπο και το ποσοστό διαφορετικών μαθητών που αποκτούν μια δεύτερη γλώσσα (Ellis&Barkhuizen, 2005, σ.3). Στη διαδικασία SLA, επομένως, η γλώσσα του εκπαιδευόμενου, τόσο προφορική όσο και γραπτή, και το επίπεδο ικανοτήτων τους, τόσο γλωσσικό όσο και πραγματιστικό, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο καθώς όλα παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την απόκτηση του L2. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας ενιαίος, καθολικός ορισμός της ικανότητας και δεν είναι εύκολο να υποστηρίξουμε ποιες πτυχές περιλαμβάνει.

### 2.1.1 Γλωσσική επάρκεια

Η γλωσσική επάρκεια, που περιλαμβάνει τόσο γραμματική όσο και λεξιλογική γνώση, είναι το μέρος της γνώσης του μαθητή που είναι πιο εύκολα οριζόμενο και επίσης πιο εύκολο να αποκτηθεί (Celce-Murciaetal., 1995). Αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων που αφορούν κυρίως τους γραμματικούς κανόνες, το λεξιλόγιο, την προφορά και την ορθογραφία (Canale&Swain, 1980). Οι Celce-Murciaetal. (1995) όρισε τη γλωσσική ικανότητα ως τη γνώση «των βασικών στοιχείων της επικοινωνίας: των προτάσεων και των τύπων, των συστατικών δομών, των μορφολογικών κλίσεων και των λεξιλογικών πόρων, καθώς και των φωνολογικών και ορθογραφικών συστημάτων» (σελ. 16- 17). Για τον Savignon (2002) αυτή η ικανότητα σε επίπεδο πρότασης σχετίζεται με την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν λεξιλογικά, μορφολογικά, συντακτικά και φωνολογικά στοιχεία μιας γλώσσας χωρίς ωστόσο να περιλαμβάνει την ικανότητα να απαγγέλλουν κανόνες και χωρίς να έχουν καμία σχέση με τη γνώση της θεωρίας της γραμματικής μιας συγκεκριμένης γλώσσας.

Μια άλλη προσέγγιση στη γραμματική υποστηρίζεται από γνωστικούς γλωσσολόγους που ισχυρίζονται ότι οι γραμματικές κατασκευές παρακινούνται από τη δική μας αντίληψη, κατανόηση και εμπειρία του κόσμου. Η γραμματική, μια ημι-μόνιμη δομή από τη μια πλευρά, και το πλαίσιο, μια ημιδυναμική δομή από την άλλη, στηρίζονται στην πραγματικότητα, και πλαισιώνουν την εμπειρία μας από τη φυσική, κοινωνική και ψυχολογική σφαίρα και «αντανακλούν επαναλαμβανόμενες και γενικευμένες εμπειρίες», ενώ οι συγκεκριμένες λέξεις που επιλέγονται κάθε φορά, το λεξιλόγιο, αντικατοπτρίζουν τις συγκεκριμένες εμπειρίες μας (Radden&Dirven, 2007, σ. xii). Όπως τονίζουν οι Radden και Dirven (2007), η γραμματική στη γνωστική γλωσσολογία είναι «βασισμένη στη χρήση», καθώς αντικατοπτρίζει τις επιλογές που κάνει ένας χρήστης γλώσσας από όλες τις διαθέσιμες επιλογές για να εκφράσει μια πραγματικότητα που σχετίζεται με αυτόν. Οι γραμματικές δομές έχουν νόημα από μόνες τους όπως και οι λεξιλογικές επιλογές. Το πλαίσιο της γνωστικής γραμματικής καλύπτει έτσι τις γνώσεις του χρήστη της γλώσσας τόσο για τις γραμματικές δομές όσο και για το λεξιλόγιο (Langacker, 2012; Radden&Dirven, 2007). Κάτω από αυτή τη θεωρητική ομπρέλα έχουν γίνει προσπάθειες να συμπεριληφθούν τυπικές πραγματικές εκφράσεις ως μέρος της γραμματικής, αντανακλώντας την ιδέα ότι η γλωσσική έκφραση δεν αφορά μόνο τη δημιουργικότητα, την αυθεντικότητα και τον αυθορμητισμό, αλλά επίσης, σε μεγάλο βαθμό, τις συμβατικές πραγματικές εκφράσεις που μπορούν εύκολα να γίνουν δίδαξε και έμαθε (Moreno, 2007). Αυτή η προσέγγιση, ωστόσο, έχει δεχθεί πολλές επικρίσεις ως χαμηλής αξίας, που δεν επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να εξελίξουν πραγματικά τις γνήσιες πραγματικές ικανότητές τους (Ιφαντίδου, 2014).

### 2.1.2 Πραγματιστική ικανότητα

Όταν γίνεται θεωρία για την πραγματιστική ικανότητα, η σφαίρα της πραγματιστικής είναι αναπόσπαστο μέρος της συζήτησης. Τόσο η πραγματιστική ικανότητα όσο και η πραγματιστική είναι όροι που φαίνεται να φέρουν μέσα τους έναν ορισμένο βαθμό αμφιθυμίας σχετικά με τον ορισμό και τα συστατικά τους στοιχεία, αμφιθυμία η οποία απαιτεί ακόμη περαιτέρω εμπειρική και συστηματική έρευνα για το περιεχόμενο και τη φύση τους (Schneider, 2017). Αυτή η αμφιθυμία πηγάζει πιθανότατα από το γεγονός ότι η αποδεκτή ή κατάλληλη πραγματιστική συμπεριφορά δεν μπορεί εύκολα να περιγραφεί. Πώς μπορούμε εύκολα να πούμε

ότι ένας μαθητής έχει πραγματικές επιδόσεις ελάχιστα όταν δεν μπορούμε εύκολα να εντοπίσουμε τι αποτελεί το φυσιολογικό στην πραγματιστική απόδοση (Ιφαντίδου, 2014· Taguchi, 2015). Αυτή η άπιαστη φύση γίνεται ακόμη πιο σαφής όταν διαβάζουμε το σχετικό σχόλιο του Purpura (2004): «Ο προσδιορισμός του τι είναι ουσιαστικό ή ρεαλιστικά κατάλληλο, αποδεκτό, φυσικό ή συμβατικό εξαρτάται από τα υποκείμενα συμφραζόμενα, κοινωνικοπολιτισμικά, κοινωνιογλωσσικά, ψυχολογικά ή ρητορικά πρότυπα, υποθέσεις, προσδοκίες και προϋποθέσεις των συνομιλητών σε μια δεδομένη κατάσταση» (σ. 76–77).

Όσον αφορά την πραγματιστική, αυτό που φαίνεται να είναι κοινό μεταξύ της πληθώρας των ορισμών είναι η σημασία του πλαισίου και ότι εστιάζει στο άτομο πίσω από την επίσημη σημασία μιας λέξης ή δομής, στο νόημα που σκοπεύει να μεταφέρει ο χρήστης της γλώσσας και στην ερμηνεία του αποδέκτη. το επιδιωκόμενο νόημα (Garcia, 2004; Leech, 1983; Levinson, 1983; Kasper and Rose, 2001; Yule, 1996). Ο Crystal (1997) στον πολυαναφερόμενο και επιδραστικό ορισμό του αποτυπώνει εύγλωττα αυτό το κοινό έδαφος:

Είναι η μελέτη της γλώσσας από τη σκοπιά των χρηστών, ιδιαίτερα των επιλογών που κάνουν, των περιορισμών που συναντούν στη χρήση της γλώσσας στην κοινωνική αλληλεπίδραση και των επιπτώσεων που έχει η χρήση της γλώσσας στους άλλους συμμετέχοντες στην πράξη της επικοινωνίας. (σελ. 301)

Αυτή η ασάφεια ακολουθεί την προσπάθεια να οριστεί και η πραγματιστική ικανότητα, ειδικά για σκοπούς αξιολόγησης (Cummins, 2009). Ο Chomsky (1965) έκανε τη διάκριση μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και απόδοσης, ικανότητα που αναφέρεται στη γνώση του ατόμου για τη χρήση των τυπικών στοιχείων ενός γλωσσικού συστήματος, μια σχεδόν έμφυτη ιδιότητα, ενώ η απόδοση περιλαμβάνει περιπτώσεις παραγωγής, τις οποίες συσχετίζει κυρίως με λάθη και περιορισμούς κατά τη χρήση της γλώσσας, με την επιφύλαξη εξωγλωσσικών παραγόντων. Αργότερα το 1980 συζήτησε για την πραγματιστική ικανότητα και την ενσωμάτωσε στη γλωσσική ικανότητα, δηλαδή στην έμφυτη γνώση μιας γλώσσας. (Chomsky, 1980). Για αυτόν η γλωσσική απόδοση μπορεί να παρέχει πληροφορίες τόσο για τη γραμματική όσο και για την πραγματιστική ικανότητα.

Ωστόσο, μπορεί η ρεαλιστική ικανότητα, γνώση που αποκτήθηκε υπό ορισμένες κοινωνικές συνθήκες, να είναι μέρος της γλωσσικής ικανότητας, μέρος της γνώσης των τυπικών δομών μιας γλώσσας; Η μεγάλη μετατόπιση από την προσέγγιση του Chomsky έλαβε χώρα με τον Hymes (1972) ο οποίος περιέγραψε



την πραγματιστική ικανότητα ως τη γνώση ενός στοιχείου που είναι συμφραζόμενα κατάλληλο ή ακατάλληλο. Έκτοτε, αυτό το κεντρικό στοιχείο της καταλληλότητας έχει γίνει το διακριτικό χαρακτηριστικό της πραγματιστικής (Ross&Kasper, 2013). Η σκοπιμότητα είναι επίσης σημαντική. Όπως υποστήριξε ο Bachman (1990), η πραγματιστική ικανότητα είναι η ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σκόπιμα και συνεκτικά προκειμένου να επικοινωνούν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Για τους Canale και Swain (1980) η πραγματιστική ικανότητα ενσωματώνει τη στρατηγική και την κοινωνιογλωσσική ικανότητα που συνδυάζει κοινωνικοπολιτιστικούς κανόνες και κανόνες λόγου.

Οι κοινωνικοπολιτισμικοί κανόνες αφορούν την καταλληλότητα των προτάσεων και των επικοινωνιακών λειτουργιών σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και την κατάλληλη χρήση γραμματικών δομών έτσι ώστε να μεταδίδεται η στάση, η καταγραφή και το ύφος που προορίζονται. Ως προς τους κανόνες του λόγου, τα κύρια συστατικά τους είναι η συνοχή και η συνοχή. Ο Canale (1983) διέκρινε περαιτέρω τρεις πτυχές της πραγματιστικής ικανότητας: κοινωνιογλωσσική ικανότητα (χρησιμοποιώντας τη γλώσσα κατάλληλα σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο), ικανότητα λόγου (συνδυάζοντας τη γλώσσα κατά τρόπο ώστε να ταιριάζει με διαφορετικούς τύπους ομιλίας και καταχωρήσεις) και στρατηγική ικανότητα (να γνωρίζει πώς να χρησιμοποιεί τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές στρατηγικές για την επικοινωνία ενός μηνύματος προκειμένου να μην διακοπεί η επικοινωνία). Ο Bachman (1990) ανέπτυξε περαιτέρω αυτό το μοντέλο διαφοροποιώντας μεταξύ της πραγματιστικής γνώσης (δηλαδή της λεξιλογικής γνώσης και της λειτουργικής γνώσης) και της κοινωνιογλωσσικής γνώσης, που αντιστοιχεί στην κοινωνιογλωσσική ικανότητα των Canale και Swain (1980).

Ο Schneider (2017) διακρίνει τέσσερις συνιστώσες στην πραγματιστική ικανότητα (τόσο σε μικροπραγματικό όσο και σε μακροπραγματικό επίπεδο), δηλαδή ικανότητα λόγου και γραφής, ικανότητα παραγωγής και κατανόησης, πραγματιστική γλωσσική ικανότητα και κοινωνικοπραγματική ικανότητα. Για αυτόν, ένας ικανός χρήστης γλώσσας διαθέτει πλήρως όλες αυτές τις ικανότητες και τονίζει ότι ένας μη μητρικός ομιλητής μιας γλώσσας μπορεί να είναι εξίσου ικανός με έναν μητρικό ομιλητή. Ένας μητρικός ομιλητής, από την άλλη πλευρά, μπορεί να μην είναι πάντα ή απαραίτητα καταρτισμένος χρήστης της γλώσσας (Schneider, 2017).

Για τον Savignon (2002), η ρεαλιστική ικανότητα αντιστοιχεί σε τρεις διακριτές ικανότητες, συγκεκριμένα ο λόγος, η κοινωνική/κοινωνικοπολιτισμική και στρατηγική

ικανότητα. Η ικανότητα λόγου είναι στενά συνδεδεμένη με τη διασύνδεση προτάσεων ή εκφωνήσεων, με τη συνοχή και τη συνοχή. Η συνοχή αναφέρεται στη σύνδεση όλων των προτάσεων ή εκφράσεων στον κύριο πυρήνα του λόγου, την σφαιρική του πρόταση, ενώ η συνοχή αφορά την διασύνδεση των προτάσεων ή των εκφωνήσεων σε τοπικό επίπεδο, σε περιορισμένο επίπεδο δομικών συνδέσμων. Η κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα αφορά τους κοινωνικούς κανόνες χρήσης και καταλληλότητας της γλώσσας, την πολιτισμική ευαισθησία. Τέλος, η στρατηγική ικανότητα είναι η κατάλληλη χρήση στρατηγικών κατά την αντιμετώπιση καταστάσεων που δεν είναι εξοικειωμένες με τους μαθητές και όταν η γνώση είναι ανεπαρκής ή όταν άλλοι παράγοντες, όπως η κούραση, εμποδίζουν τους μαθητές να έχουν καλή απόδοση.

Η πραγματιστική ικανότητα, η επίγνωση του πλαισίου και των κοινωνικών καταστάσεων που εμπλέκονται, παίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της χρήσης μιας γλώσσας, αλλά δεν συνδέεται απαραίτητα με τη γνώση και τη χρήση της γραμματικής με επάρκεια και, επομένως, θα πρέπει να διδάσκεται ανεξάρτητα. Έτσι, για να είναι ρεαλιστικά ικανός ένας χρήστης της γλώσσας, πρέπει να κυριαρχήσει σε μια αλληλεπίδραση τυπικών δομών και νοημάτων και την πραγματοποίησή τους με βάση τα συμφραζόμενα προκειμένου να μεταφέρει το επιδιωκόμενο νόημα (Bardovi-Harling, 1999). Ο Leech (1983) συνέδεσε την πραγματιστική γνώση με τη γλωσσική γνώση καθώς ο ορισμός του για την πραγματιστική γνώση περιλαμβάνει δύο στοιχεία, την πραγματιστική και την κοινωνιοπραγματική ικανότητα, το πρώτο σχετίζεται με τη γνώση των γλωσσικών μορφών και των αντίστοιχων πραγματικών πόρων και το δεύτερο με τη γνώση των κοινωνικών κανόνων. μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Ο Schmidt (1993) υποστήριξε επίσης ότι για την απόκτηση πραγματιστικής ικανότητας οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους σε πραγματικές και κοινωνιοπραγματικές εισροές, καθώς η παρατήρηση ορισμένων πραγματικών δομών και στη συνέχεια η πραγματοποίηση γενικεύσεων έχει θετική επίδραση στην απόκτηση πραγματικών χαρακτηριστικών, χωρίς να λέει ότι είναι σιωπηρά ή τυχαία. μάθηση δεν είναι δυνατή.

Ένα μεγάλο μέρος της συζήτησης και της έρευνας γύρω από την πραγματιστική ικανότητα περιορίζει το εύρος της στο επίπεδο των εκφωνήσεων, των πράξεων ομιλίας και του προφορικού λόγου, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, ο γραπτός λόγος είναι και πρέπει να θεωρείται εξίσου

σημαντικός καθώς είναι «επίσης σκόπιμος και σκόπιμος και συνήθως διαδραστικός με τον δικό του συγκεκριμένο τρόπο» (Schneider, 2017, σ. 317).

### 2.1.3 Επικοινωνιακή ικανότητα

Όσον αφορά τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απαιτούνται κατά τη χρήση μιας γλώσσας στη δεκαετία του εβδομήντα, οι ακαδημαϊκές συζητήσεις μετατοπίστηκαν από την εστίαση στη μορφή και τις γραμματικές δομές, επηρεασμένες κυρίως από την προσέγγιση Chomsky για τη γλωσσική ικανότητα (Chomsky, 1957; 1965), σε ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο μιας δυναμικής διαδικασίας της γλώσσας που χρησιμοποιείται για την επίτευξη ορισμένων στόχων επικοινωνίας: από μια εστίαση στη γραμματική ικανότητα σε μια εστίαση στην επικοινωνιακή ικανότητα ως περιεκτικός όρος (Bachman, 1990). Οι Campbell and Wales (1970) και Hymes (1972) αντιτάχθηκαν σε αυτή την προβαλλόμενη εξέχουσα θέση του γλωσσικού συστήματος, της έννοιας του Chomsky για την ικανότητα και της υπερβολικής εξάρτησης από ιδανικά μοντέλα χρήσης της γλώσσας κατά τη μέτρηση της ικανότητας των μαθητών.

Ταυτόχρονα τόνισαν τη σημασία της απόδοσης και της καταλληλότητας της γλώσσας που χρησιμοποιείται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, εισάγοντας την ιδέα της επικοινωνιακής ικανότητας: «η συνένωση οργανωμένων δομών γνώσης με ένα σύνολο διαδικασιών για την προσαρμογή αυτής της γνώσης για την επίλυση νέων προβλημάτων επικοινωνίας...» (Candlin, 1986, όπως αναφέρεται στο Bachman, 1990, σ. 84). Ένας τέτοιος ορισμός της γλωσσικής ικανότητας ξεφεύγει από την εξέταση της χρήσης της γλώσσας αυστηρά ως προς τους ήχους, το αναφορικό νόημα και τους γραμματικούς κανόνες. Αυτό το μοντέλο βλέπει τη γλώσσα ως αγωγό επικοινωνίας και κοινωνικής ζωής, «τροφοδοτείται από κοινωνική εμπειρία, ανάγκες και κίνητρα», πυροδοτώντας έναν νέο κύκλο κοινωνικής εμπειρίας, στάσεων και αλληλεπίδρασης (Hymes, 1972, σ. 278).

Η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει τη μορφή, το νόημα και το πλαίσιο, όλα συνυφασμένα με τον μοναδικό σκοπό της επικοινωνίας. Η μορφή και το νόημα δεν εξετάζονται και χρησιμοποιούνται σε περιβάλλον και πλαίσιο χωρίς επισήμανση. Αντίθετα, χρησιμοποιούνται και τα δύο μέσα σε ένα συγκεκριμένο και πιθανόν διαφορετικό κάθε φορά πλαίσιο το οποίο ο χρήστης της γλώσσας πρέπει να ερμηνεύσει ανάλογα για να επικοινωνήσει. Πρόκειται για τη γλωσσική ικανότητα ενός

ατόμου που είναι οργανωμένο για μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση και είναι ευαίσθητο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Hymes, 1972).

Για τους Canale και Swain (1980), η επικοινωνιακή ικανότητα πρέπει να εξεταστεί χωριστά από την επικοινωνιακή απόδοση που είναι «η πραγματοποίηση αυτών των ικανοτήτων και η αλληλεπίδρασή τους στην πραγματική παραγωγή και κατανόηση των ρημάτων». Η επικοινωνιακή απόδοση είναι η μόνη μετρήσιμη οντότητα και η CC μπορεί να παρατηρηθεί έμμεσα μέσω της επικοινωνιακής απόδοσης (σελ. 6). Στην ίδια σημείωση, ο Savignon το 1972 υποστήριξε ότι η ικανότητα αναφέρεται στην υποκείμενη ικανότητα και απόδοση των μαθητών στην εκδήλωσή της, μέσω της οποίας μπορούμε να παρατηρήσουμε και να αξιολογήσουμε αυτήν την ικανότητα, εξισώνοντάς την με γλωσσικό κέρδος δημοτικότητα. Οι Canale και Swain (1980) υποστήριξαν επίσης ότι οι κοινωνιογλωσσικές πτυχές μιας γλώσσας διέπονται από κανόνες, όπως και η γραμματική, και ότι αυτές οι πτυχές δεν μπορούν να αφορούν μόνο την απόδοση όπως ο Kempson (1977) και άλλοι ερευνητές που ακολουθούν το παράδειγμα Chomsky (ειδικά το «ισχυρό» του θέση) διατηρήθηκε, αλλά αντικατοπτρίζουν διακριτές υποκείμενες ικανότητες όπως και η γραμματική γνώση. Η πλειοψηφία των γλωσσολόγων, είτε ρητά είτε σιωπηρά, υιοθέτησε τη θέση ότι η CC (συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικοπολιτισμικής/κοινωνιογλωσσικής πτυχής) ήταν διαφορετική από την πραγματική χρήση, από την επικοινωνιακή απόδοση (Canale&Swain, 1980).

Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχει ένας συνδυασμός, αλλά και σαφής διάκριση, δύο βασικών στοιχείων, της ικανότητας σε επίπεδο πρότασης(της γλωσσικής/γραμματικής γνώσης) και της ικανότητας σε επίπεδο λόγου(της κοινωνικής γνώσης). Οι σημασιολογικές επιλογές, που καθορίζονται από ορισμένες αποδεκτές είτε όχι κοινωνικές συμπεριφορές, υλοποιούνται μέσω ορισμένων επιλογών γραμματικών δομών (Canale&Swain, 1980; Halliday, 1978; Savignon, 2002). Στη ρύθμιση απόκτησης L2, ωστόσο, το ρεπερτόριο γραμματικών δομών του μαθητή επηρεάζει αυτό που εκφράζει πραγματικά ο μαθητής στο L2, τις σημασιολογικές του επιλογές. Έτσι, αν και μπορεί να υπάρχουν πιο αποδεκτές επιλογές κοινωνικής συμπεριφοράς, ο εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να τις εκμεταλλευτεί επειδή έχει περιορισμένη γνώση της γραμματικής L2.

Ο Bachman (1990) πρότεινε ένα μοντέλο CC που δεν μπορεί να ταιριάζει ακριβώς στην κατηγοριοποίηση που ακολουθήθηκε παραπάνω (βλ. Πίνακα 1).

Επέλεξε τη χρήση του όρου επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα αντί να χρησιμοποιήσει τον όρο επικοινωνιακή ικανότητα, που γι' αυτόν είχε μεγάλη αμφιθυμία και τον όρισε ως «την ικανότητα εφαρμογής ή εκτέλεσης αυτής της ικανότητας σε κατάλληλη, γλωσσική χρήση με βάση τα συμφραζόμενα» (σελ. 84). Περιλαμβάνει τρία στοιχεία: γλωσσική ικανότητα, στρατηγική ικανότητα (κοινωνικοπολιτισμική γνώση) και ψυχοφυσιολογικούς μηχανισμούς (νευρολογικές και ψυχολογικές διεργασίες). Αυτό που έκανε ήταν να αναδιοργανώσει τις διακρίσεις που είχαν γίνει νωρίτερα στην περιγραφή του CC, έτσι ώστε τα διάφορα στοιχεία των αρμοδιοτήτων να ταιριάζουν σε αυτούς τους τομείς. Όσον αφορά τη γλωσσική επάρκεια, αποτελείται από δύο μεγάλες κατηγορίες, την οργανωτική ικανότητα (γραμματική και κειμενική ικανότητα) και την ρεαλιστική ικανότητα (εισαγωγική ικανότητα και κοινωνιογλωσσική ικανότητα).

Οι Bachman και Palmer (1996), ενώ προσπαθούσαν να αναπτύξουν κατάλληλα τεστ γλώσσας και βασίζονταν στο προηγούμενο μοντέλο «επικοινωνιακής επάρκειας» του 1982 και στο μοντέλο του Bachman (1990), περιέγραψαν τις επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες που είναι σημαντικές όταν ένας μαθητής χρησιμοποιεί τη γλωσσική γνώση που έχει. επίκτητος. Δημιούργησαν ένα μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας που, όπως το μοντέλο του Bachman (1990).

Το μοντέλο τους περιλαμβάνει δύο μέρη, τη γλωσσική γνώση και την στρατηγική ικανότητα. Η στρατηγική ικανότητα θεωρείται ως μια γενική διαδικασία που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να διαχειρίζεται γνωστικά τον τρόπο που χρησιμοποιεί τη γλώσσα καθώς και άλλες γνωστικές λειτουργίες. Είναι ένα «σύνολο μεταγνωστικών στοιχείων ή στρατηγικών» που περιλαμβάνει τρεις τομείς, δηλαδή τον καθορισμό στόχων, την αξιολόγηση και τον προγραμματισμό (Bachman&Palmer, 1996, σ. 70).

Η γλωσσική γνώση, από την άλλη πλευρά, περιέχει όλες τις πληροφορίες που αποθηκεύονται στη μνήμη και χρησιμοποιούνται από τις μεταγνωστικές στρατηγικές ως μέρος του επιπέδου λόγου της οργάνωσης της γλώσσας, που περιλαμβάνει δύο ευρείες περιοχές. Πρώτον, η οργανωτική γνώση σχετίζεται με τη γνώση του τρόπου οργάνωσης εκφράσεων ή προτάσεων και κειμένων και περιλαμβάνει γραμματική γνώση (γνώση σε επίπεδο πρότασης: λεξιλόγιο, σύνταξη, φωνολογία, γραφολογία) και γνώση κειμένου (γνώση σε επίπεδο κειμένου/λόγου: συνοχή, ρητορική ή οργάνωση συνομιλίας ). Δεύτερον, η πραγματιστική γνώση, η οποία αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ εκφωνήσεων/προτάσεων/κειμένων και των επικοινωνιακών

στόχων και ρυθμίσεων του χρήστη της γλώσσας, αποτελείται από λειτουργική γνώση (γνώση ιδεαστικών, χειριστικών, ευρετικών και φανταστικών λειτουργιών) και κοινωνιογλωσσική γνώση (γνώση διαλέκτων, ποικιλιών, μητρώα, φυσικές ή ιδιωματικές εκφράσεις, πολιτιστικές αναφορές και σχήματα λόγου).

Το κοινό όλων αυτών των στενά συνδεδεμένων αλλά διαφορετικών περιγραφών της επικοινωνιακής ικανότητας είναι ότι είναι δύσκολο να υλοποιηθούν σε διακριτά μέτρα ικανότητας. Και ενώ φαίνεται να είναι ευκολότερο να το κάνουμε αυτό με την ικανότητα σε επίπεδο πρότασης, η μέτρηση της ικανότητας σε επίπεδο λόγου φαίνεται αρκετά αόριστη (Bachman, 1990). Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι εάν καθεμία από τις ικανότητες που περιλαμβάνει οποιοδήποτε από τα μοντέλα CC πρέπει ή θα μπορούσε να διερευνηθεί χωριστά ή απλώς μέσω της διασύνδεσής τους προς ένα αποτέλεσμα επικοινωνίας. Για τους Canale και Swain (1980), ορισμένες πτυχές κάθε είδους ικανότητας μπορούν να διερευνηθούν ανεξάρτητα, αφού «μια θεωρία επικοινωνιακής ικανότητας θα είναι τόσο ισχυρή όσο οι μεμονωμένες θεωρίες ικανότητας (γραμματικές, κοινωνιογλωσσικές ή άλλες) στις οποίες βασίζεται. (σελ. 8).

#### 2.1.4 Η μετάβαση στην διγλωσσία.

Ο Corder (1967, 1971) την ονόμασε πρώτα «μεταβατική ικανότητα» και αργότερα «ιδιότυπη διάλεκτο», ο Nemser (1971) «προσεγγιστικό σύστημα» και ο Selinker (1972) «Διαγλωσσική». Αυτό που κάνουν όλοι αυτοί οι διαφορετικοί όροι είναι να οριοθετούν τη γλώσσα του μαθητή (ειδικά τη γλώσσα του ενήλικα), ένα ξεχωριστό γλωσσικό σύστημα, ένα σύστημα σαφώς διαφορετικό από τα άλλα δύο που εμπλέκονται στη διαδικασία απόκτησης μιας ξένης ή δεύτερης γλώσσας, δηλαδή της μητρικής γλώσσας και τη γλώσσα στόχο. Στο θεμελιώδες έργο του το 1972 υποστήριξε ο Selinker ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους μαθητές L2 είναι ένα αυτόνομο γλωσσικό σύστημα και όχι απλώς μια περίεργη ποικιλία λαθών, είναι αυτός ο «γλωσσικός/γνωστικός χώρος που υπάρχει μεταξύ της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας που μαθαίνει κανείς» (Selinker, 2014, σ.223). Έκτοτε, οι ερευνητές προσπαθούν να εξερευνήσουν τη φύση αυτού του IL και η θεωρία του Selinker είναι μια από τις πιο διαρκείς θεωρίες που πρέπει να συζητηθεί, να επανεξεταστεί και να αμφισβητηθεί (Tarole, 2014).

Μία από τις κύριες αξιώσεις της θεωρίας είναι ότι η διαδικασία απόκτησης L2 είναι διαφορετική από τη διαδικασία απόκτησης L1 του παιδιού, όπως περιγράφεται

από τον Chomsky (1965), αφού στην κατάκτηση L2 το ήδη αποκτημένο γλωσσικό σύστημα παρεμβαίνει και επηρεάζει την προσπάθεια του μαθητή να αποκτήσει και, στη συνέχεια, διατυπώνουν ένα δεύτερο γλωσσικό σύστημα (Odlin, 2014· Selinker, 1972). Ποια είναι η φύση αυτού; Είναι μια φυσική γλώσσα με χαρακτηριστικά αντίστοιχα με αυτά της Universal Grammar (UG) και με καθολική εφαρμογή; Ο Corder (1967) υποστήριξε την ανάπτυξη ενός νέου UG που βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν το νέο γλωσσικό σύστημα. Ο Selinker (1972), από την άλλη πλευρά, προώθησε την ιδέα των μαθητών να ενώνουν τα τρία γλωσσικά συστήματα που εμπλέκονται στη διαδικασία (L1, IL, TL) και να τα ενεργοποιούν σε μια «λανθάνουσα ψυχολογική δομή» κάθε φορά που οι μαθητές προσπαθούν να εκφραστούν σε το TL (σελ. 221). Αυτό που ενδιαφέρει αυτή τη μελέτη είναι η πρόταση του Adjemian (1976) για έναν συμβιβασμό όπου υποστήριξε ότι το IL του μαθητή, ένα ημιτελές σύστημα, είναι διαπερατό στη φύση του, μια «σαλατιέρα» –για να χρησιμοποιήσω έναν κοινωνιολογικό όρο– όπου οι μορφές L1 συνυπάρχουν με οι μορφές του TL τους οδηγούν σε λάθη. «Αυτή η διαπερατότητα των IL εξηγεί γιατί οι μαθητές μπορούν να μεταφέρουν γραμματικές ιδιότητες από τη μητρική τους γλώσσα και γιατί μπορούν να γενικεύσουν ή με άλλο τρόπο να παραμορφώσουν τις ιδιότητες της γλώσσας-στόχου σε μια προσπάθεια επικοινωνίας» (Adjemian, 1976, σ. 297). Λόγω αυτής της διαπερατότητας, οι κρίσεις των μαθητών για τη γραπτή ή προφορική παραγωγή της ΠΠ δεν μπορούν να είναι αξιόπιστες και αυτό που μπορεί να μας βοηθήσει να ρίξουμε φως σε αυτό το μοναδικό γλωσσικό σύστημα είναι η απόκτηση γλωσσικών δεδομένων από την απόδοση των μαθητών (Adjemian, 1976, Tarone, 2014).

Το 1999 η Bardovi-Harlig εξέφρασε την απογοήτευσή της που η πλειονότητα των δημοσιευμένων εργασιών για το IL ακολουθούσε τη συγκριτική παράδοση, επικεντρώνοντας τις διαφορές στη χρήση της γλώσσας από τον μαθητή σε σύγκριση με τους φυσικούς ομιλητές και τάχθηκε υπέρ μιας προσέγγισης για τις σπουδές IL και τη διαγλωσσική πραγματιστική (ILP) εστιάζοντας στην κτητική φύση της (από τις λίγες τέτοιες μελέτες: Barbieri, 2010; Bardovi-Harlig, 1999; Ellis&Larsen-Freeman, 2009; Hunston, 2002; Kasper&Rose, 1999; Selinker;14, 20 2007). Τόνισε επίσης την ανάγκη για διατομεακές και διαχρονικές μελέτες IL, συμπεριλαμβανομένων περισσότερων μεταβλητών (όπως το επίπεδο επάρκειας) εκτός από έναν απλό μαθητή, να είναι ομιλητής που μοιάζει με αυτόχθονα ή όχι. Εκτός από τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν την πραγματιστική ικανότητα ή απλώς

συγκρίνοντας την παραγωγή τους με την παραγωγή φυσικών ομιλητών, πρότεινε να εξετάσει πώς αλληλεπιδρούν η γραμματική και η πραγματιστική ικανότητα L2. Η διερεύνηση αυτής της σύνδεσης και της αλληλεπίδρασης θα μπορούσε να βοηθήσει στην κατανόηση του ILP και του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί καλύτερα η διδασκαλία στην τάξη.

Ο Granger (2015), από την άλλη πλευρά, επαναξιολογώντας τον συγκριτικό σχεδιασμό της παράδοσης της ContrastiveInterlanguageAnalysis (CIA), υποστήριξε ότι οι συγκρίσεις μεταξύ της γλώσσας των μαθητών και των φυσικών ομιλητών (NS) δεν θα πρέπει να εγκαταλειφθούν εντελώς από το LearnerCorpusResearch (LCR) καθώς μπορούν να προσφέρουν σε ερευνητές και δασκάλους μια πληθώρα ανεκτίμητων πληροφοριών σχετικά με τη σωστή, λανθασμένη ή εν μέρει ορθή χρήση μιας γλώσσας σε σύγκριση με έναν κανόνα σύγκρισης. Οι EllisandBarkhuisen (2005), Granger (2015) και White (2003), μεταξύ άλλων, εξέφρασαν την υποστήριξή τους για τη σημασία της CIA ενάντια στην επιφυλακτικότητα της «συγκριτικής πλάνης» του Bley-Vroman (1983), η οποία απεικόνιζε συγκρίσεις μεταξύ των κανόνων IL και L2 ως διαδικασία που αναστέλλει την κατανόησή μας για την εξελισσόμενη γλωσσική γνώση των εκπαιδευομένων και τη διερεύνηση της ως ένα μοναδικό σύστημα. Η Granger (2015) έγραψε χαρακτηριστικά ότι «όλη η συζήτηση γύρω από τη συγκριτική πλάνη είναι μια υγιής υπενθύμιση ότι οι διαγλώσσες μπορούν - και πράγματι πρέπει - να μελετηθούν από μόνες τους» και προχώρησε στην πρόταση ότι η διαγλώσσα των μαθητών θα μπορούσε επίσης να συγκριθεί με άλλες ποικιλίες της γλώσσας-στόχου ή ακόμη και σε δεδομένα άλλων ικανών μαθητών L2 (σελ. 14).

Όσον αφορά το σχόλιο της Bardovi-Harlig (1999) ότι η διερεύνηση της διασύνδεσης μεταξύ γραμματικής και ρεαλιστικής ικανότητας είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση της διαγλωσσικής γλώσσας των μαθητών, το ερευνητικό σώμα δεν έχει δώσει ακόμη μια οριστική απάντηση. Οι Kasper και Rose (2002) ανέφεραν ότι αυτές οι δύο ικανότητες, αν και αλληλεξαρτώμενες, δεν αναπτύσσονται σε συνδυασμό, καθώς οι μαθητές με κακή γραμματική IL έχουν βρεθεί ότι είναι πραγματιστικά ικανοί. Οι Canale και Swain (1980), συζητώντας το CC, υποστήριξαν ότι η γραμματική επάρκεια δεν προϋποθέτει επαρκώς ένα προχωρημένο επίπεδο CC, χωρίς ωστόσο να λένε ότι είναι «άσχετο ή περιττό για την ανάπτυξη του CC» (Canale και Swain, 1980, σελ. 13). Ομοίως, οι μελέτες των Bardovi-Harlig (1999, 2000, 2003), Bardovi-HarligandHartford (1993), Bardovi-HarligandDörnyei, (1998),



Si-Qing (1990), EisensteinandBodman (1993), -Hicks (1992), NiezgodaaandRöver (2001), Politzer&McGroarty (1983), Savignon, 1972; Οι Schauer (2006), Schmidt (1983) και Takahashi (2005) δεν αποκάλυψαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου γλωσσικής και πραγματιστικής επίγνωσης και ικανότητας και επίσης ότι η υψηλή γλωσσική επάρκεια δεν εγγυάται απαραίτητα την ύπαρξη ρεαλιστικών τόνων που μοιάζει με αυτόχθονα.

Οι Takahashi και Beebe (1987) πρότειναν μάλιστα ότι η υψηλή γλωσσική επάρκεια μπορεί να έχει θετική συσχέτιση με αρνητική μεταφορά L1. Ωστόσο, οι Barron (2003), Cook and Liddicoat (2002), Garcia (2004), Koike (1996), Maeshiba et al. (1996) και ο Trosborg (1987) έχουν βρει στοιχεία ισχυρής συσχέτισης μεταξύ των δύο, όπου η αυξημένη γλωσσική επάρκεια έδειξε αυξημένη πραγματιστική επίγνωση και ικανότητα. Οι Kasper και Blum-Kulka (1993) υποστήριξαν ακόμη ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στην εκμετάλλευση του πλήρους δυναμικού της πραγματιστικής τους γνώσης προκαλείται από «την περιορισμένη L2 γλωσσική τους γνώση ή τη δυσκολία στην ομαλή πρόσβαση σε αυτήν» (σελ. 7). Ο Thomas (1983) υποστήριξε ότι οι μαθητές με προηγμένη γλωσσική επάρκεια το βρίσκουν ευκολότερο να επικοινωνούν χωρίς, ωστόσο, να εξαλείφουν την πιθανότητα πραγματολογικών και κοινωνικοπραγματικών αποτυχιών.

Άλλοι ερευνητές έχουν διερευνήσει την επίδραση της έκθεσης στην επάρκεια L2 και στην πραγματιστική ικανότητα, με τον Matsumura (2003, 2007) να αναφέρει μια σημαντικά θετική επίδραση μόνο στην πραγματιστική ικανότητα, παρατηρώντας, ωστόσο, ότι θα μπορούσε να παρεμποδιστεί σε περιβάλλοντα όπου οι κοινωνικοπολιτισμικές συμβάσεις διαφέρουν ουσιαστικά μεταξύ των καλλιιεργειών L1 και L2. Οι Bardovi-Harlig και Dornyei (1998) ανέφεραν επίσης ότι η γλωσσική ικανότητα αναπτύσσεται ταχύτερα σε ένα περιβάλλον μάθησης της Αγγλικής γλώσσας από ό,τι η πραγματιστική ικανότητα. Αυτό είναι ένα άλλο ζήτημα που τίθεται σχετικά με την πραγματιστική ικανότητα. Ο αργός ρυθμός εξαγοράς του με τους Bardovi-HarligandHartford (1993), Belz&Kinginger (2003), DuFon (2000), Ohta (2001), Schauer (2006), Takahashi (1996) και WargaandSchölmberger (2007) Οι μαθητές καθυστερούν να αποκτήσουν πραγματικούς γλωσσικούς κανόνες, ειδικά σε σύγκριση με τους κοινωνικοπραγματικούς και γλωσσικούς.

Όσον αφορά τη σειρά απόκτησης των δύο ικανοτήτων, οι ερευνητές έχουν υποστηρίξει και τα δύο σενάρια της μίας ή της άλλης ικανότητας που αποκτάται πρώτα (Kasper, 2001). Επιπλέον, ο Koike (1989) υποστήριξε ότι η πραγματιστική

ικανότητα στο IL δεν «αναπτύσσεται απαραίτητα εννοιολογικά σε μια αναπτυξιακή συνεχή από απλές/βασικές σε περίπλοκες/σύνθετες μορφές» (σελ. 286).

### Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

Το πρώτο προσχέδιο του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR) δημοσιεύθηκε το 1995 και μετά από δύο χρόνια διαβουλεύσεων με θεσμικά όργανα και εμπειρογνώμονες το δεύτερο αναθεωρημένο προσχέδιο δημοσιεύτηκε το 1997. Μετά τη διετή τελική αναθεώρηση, το CEFR έγινε επίσημο και κυκλοφόρησε το 2001 σε 40 ευρωπαϊκές, και μη, γλώσσες· το 2018 ακολούθησε η τελευταία δημοσίευση του τόμου CEFR Companion με νέους περιγραφείς.

Το CEFR "περιγράφει με περιεκτικό τρόπο τι πρέπει οι μαθητές να κάνουν για να χρησιμοποιούν μια γλώσσα για επικοινωνία και ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αναπτύξουν ώστε να είναι σε θέση να ενεργούν αποτελεσματικά" (Council of Europe, 2001, σελ. . 1). Αυτή η περιγραφή γίνεται μέσω μιας μέτρησης που βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια του επιπέδου επάρκειας των μαθητών σε καθένα από τα έξι στάδια, που κυμαίνονται από το A1 («Breakthrough») έως το C2 («Mastery») και καλύπτει επίσης «το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο η γλώσσα ορίζεται» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001, σ. 1).

Η προσέγγιση του CEFR για την εκμάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση γλωσσών είναι προσανατολισμένη στη δράση, βλέποντας τους χρήστες γλωσσών και τους εκπαιδευόμενους ως «κοινωνικούς παράγοντες», δηλαδή ως φορείς που πρέπει να δράσουν για την επίτευξη ορισμένων στόχων σε μια συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση και περιβάλλον (Council of Europe, 2001, σ. 9). Οι Bachman και Palmer (1982) είδαν για πρώτη φορά την ανάγκη για τους ερευνητές να διερευνήσουν το «μέρος στον οποίο ένα γενικό χαρακτηριστικό» του μαθητή γλώσσας μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος του CC και επιβεβαίωσαν τη γενική πεποίθηση μεταξύ των μελετητών ότι τα δεδομένα γλωσσικών τεστ θα μπορούσαν να εξηγηθούν καλύτερα από «γενικούς και ειδικούς παράγοντες» (σελ. 451). Αυτή η πεποίθηση υποστηρίζεται έντονα από την προσέγγιση του CEFR, η οποία βλέπει τον μαθητή ως άτομο που αναπτύσσει όχι μόνο επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες αλλά και γενικές ικανότητες όλων των ειδών που χρησιμοποιούνται όταν εμπλέκονται «σε γλωσσικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν γλωσσικές διαδικασίες για την παραγωγή και/ή τη λήψη κειμένων σε σχέση με θέματα σε

συγκεκριμένους τομείς, ενεργοποιώντας εκείνες τις στρατηγικές που φαίνονται πιο κατάλληλες για την εκτέλεση των καθηκόντων που πρέπει να ολοκληρωθούν» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001 , σελ. 9).

Εκτός από την εφαρμοσμένη ψυχολογία και τις κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις, το σχήμα CEFR επηρεάζεται κυρίως από τα μοντέλα CC, ακολουθώντας τη γενικότερη οργανωτική του προσέγγιση που διακρίνει τρεις κύριους τομείς, δηλαδή τη γλωσσική, την πραγματιστική και την κοινωνιογλωσσική ικανότητα. Η γλωσσική ικανότητα στο μοντέλο CEFR περιλαμβάνει έξι διακριτές πτυχές: γενικό εύρος, εύρος λεξιλογίου, γραμματική ακρίβεια, έλεγχο λεξιλογίου, φωνολογικό και ορθογραφικό έλεγχο. Η κοινωνιογλωσσική επάρκεια, από την άλλη πλευρά, καλύπτει τον τομέα της κοινωνιογλωσσικής καταλληλότητας και η πραγματιστική ικανότητα περιστρέφεται γύρω από την ευελιξία, τη θεματική ανάπτυξη, τη συνοχή και την ροή, την ακρίβεια των προτάσεων και την προφορική ευχέρεια (Council of Europe, 2018, σελ. 130). Η στρατηγική ικανότητα δεν περιλαμβάνεται σε αυτό το μοντέλο καθώς στο CEFR διερευνάται μόνο σε σχέση με δραστηριότητες.

Τόσο το μοντέλο CEFR του 2001 όσο και το αναθεωρημένο του 2018 προσφέρουν έναν περιεκτικό οδηγό που περιέχει αναλυτικές περιγραφές και των έξι επιπέδων χρηστών γλωσσών, περιγραφές που καλύπτουν όλες τις διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες που είναι σημαντικές για το μοντέλο.

### Κεφάλαιο III. Θεωρητικό Υπόβαθρο.

Το λάθος και οι εννοιολογικές προσεγγίσεις του.

Το γλωσσικό λάθος σύμφωνα με την μελέτη και κατανόηση σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι ταυτίζεται με την απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται ως η κάθε απόκλιση, διαφοροποίηση από τη γλωσσική νόρμα που χρησιμοποιείται και είναι αποδεκτή από την ίδια την κοινωνία (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001).

Μάλιστα, αξίζει και να επισημανθεί ότι γύρω από την έννοια του λάθους έχουν διατυπωθεί διάφορες εννοιολογικές προσεγγίσεις. Αρχικά, αξιοσημείωτη είναι η προσέγγιση του συμπεριφορισμού, που τονίζει ότι ο μαθητής δεν πρέπει να κάνει λάθη, καθώς αυτά συνεπάγονται με την σχολική και εκπαιδευτική αποτυχία του. Με

απλά λόγια, σύμφωνα με την εν λόγω συμπεριφορική προσέγγιση διαπιστώνεται ότι ο κάθε μαθητής οφείλει να γνωρίζει πολύ καλά την γλώσσα και να μην κάνει λάθη, καθώς το λάθος συνεπάγεται με την αποτυχία της διαδικασίας της εκμάθησης και υιοθέτησης της σωστής γλώσσας (Ζαρκογιάννη, 2015). Επίσης, και σύμφωνα με την μελέτη του Ζαρκογιάννη (2015) έχει διαπιστωθεί ότι η ανάπτυξη των πολλών γλωσσικών λαθών από τα ίδια τα παιδιά ταυτίζεται και σε σημαντικό βαθμό με την αποτυχία της εκμάθησης της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά και της ίδιας της κοινωνίας.

Στην συνέχεια, το λάθος είναι και φανερό ότι έχει προσεγγιστεί και υπό το πρίσμα της δομιστικής προσέγγισης. Χαρακτηριστικά, στην δομιστική προσέγγιση επισημαίνεται ότι είναι αναγκαίας και μέγιστης σημασίας η συμβολή του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της προσέγγισης των λαθών των μαθητών. Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να παρεμβαίνει άμεσα και αυτόματα στους μαθητές, οι οποίοι κάνουν λάθη, με σκοπό μην τα οικειοποιηθούν και οδηγηθούν σε λανθασμένη γνώση της ίδιας της γλώσσας (Μήτσης, 2004, Ζαρκογιάννης, 2015). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι η παρούσα προσέγγιση έχει επικριθεί σε μέγιστο βαθμό, καθώς φαίνεται να προωθεί ένα πιο μηχανιστικό μοντέλο ανάπτυξης της γλώσσας.

Γενικά, με βάσει τις αναφορές των δυο παραπάνω προσεγγίσεων διαπιστώνεται ότι ταυτίζονται με μια παραδοσιακή προσέγγιση της παιδαγωγικής. Στην παραδοσιακή αυτή προσέγγιση της παιδαγωγικής για παράδειγμα το λάθος αποτελεί σημάδι της σχολικής αποτυχίας και ενοχοποιεί τον ίδιο τον μαθητή (Ράππη, 2002). Αξίζει και να σημειωθεί ακόμη ότι η παραδοσιακή αυτή προσέγγιση της παιδαγωγικής είναι και άμεσα αλληλένδετη με την δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Ωστόσο, σήμερα το λάθος φαίνεται να έχει πάψει να προσεγγίζεται υπό την διάσταση αυτής της παραδοσιακής και δασκαλοκεντρικής διάστασης. Το λάθος για παράδειγμα στην σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και κυρίως μέσα από τις σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας και μαθητοκεντρικές πρακτικές εκλαμβάνεται ως ένα παιδαγωγικό μέσο μάθησης. Οι θεωρίες και οι πρακτικές αυτές αξίζει να επισημανθεί ότι θεωρούν πως το λάθος είναι ένα ιδιαίτερο μέσο της μάθησης και οδηγεί στην πρόοδο του κάθε μαθητή (Ράππη, 2002).

Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με την θεωρία του κονστρουκτιβισμού διαπιστώνεται ότι το λάθος συνηγορεί υπέρ της ανάπτυξης μιας σταδιακής μάθησης από τον κάθε μαθητή, απορρίπτοντας το αρνητικό στοιχείο του. Η θεωρία αυτή

ειδικότερα βασισμένα στις απόψεις του Piaget και του Vygotsky υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής μπορεί να αντιμετωπίζει ουσιαστικά το λάθος και προσπαθεί μέσω της γνωστικής σύγκρουσης να το επιλύσει. Τα λάθη σύμφωνα με τις συγκεκριμένες θεωρίες διαπιστώνεται ότι αποτελούν ένα ιδιαίτερο μέρος της μάθησης και της εκπαίδευσης των μαθητών. Μάλιστα, η προσέγγιση και η επιτυχή αντιμετώπιση αυτών των λαθών υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να βασίζεται στην ενεργή εμπλοκή τους (Βαμβούκα, 2008, Ράπτη, 2002).

Το λάθος γενικά διαπιστώνεται ότι μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από διαφορετικές θεωρίες και μελέτες. Μάλιστα, αξίζει και να επισημανθεί ότι το λάθος μπορεί να λάβει και διαφορετικές ιδιότητες και ποικίλα χαρακτηριστικά. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (χ.χ.), το λάθος φαίνεται να τονίζεται ότι είναι ένα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης των παιδιών. Πολλές φορές μάλιστα φαίνεται να είναι και ένα δημιούργημα, επινόηση των ίδιων των μαθητών, δημιουργώντας ένα δικό τους γλωσσικό σύστημα.

Επιπροσθέτως, αξίζει και να επισημανθεί ότι πολλές φορές είναι και επινόημα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιήσουν το λάθος ως εργαλείο διάγνωσης και ερευνητικής προσέγγισης των μαθητών τους. Χαρακτηριστικά, ως εργαλείο διάγνωσης και ερευνητικής προσέγγισης των μαθητών σύμφωνα με την Βαμβούκα (2008) υποστηρίζεται ότι χρησιμοποιείται για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παράλληλα, στις περιπτώσεις αυτών των μαθητών αξίζει να τονιστεί ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως έναν μέσο ανάπτυξης και ενίσχυσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες σύμφωνα με την Βαμβούκα (2008), τονίζεται ότι είναι μια άλλη ιδιαίτερη προσέγγιση του λάθους, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποτιμούν και να αυτοξιολογούν τις σκέψεις, τις πράξεις τους και κυρίως μέσα από ένα πλαίσιο διαδικασιών μάθησης (Ασκιανάκη.α, 2007). Συνάμα, αξίζει και να επισημανθεί ότι η μεταγνωστική διαδικασία αυτή προσέγγισης του λάθους είναι και άμεσα αλληλένδετη με την ανακαλυπτική και ενεργή μάθηση. Οι μαθητές δηλαδή, έχοντας και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τους προσπαθούν να ελέγξουν, αξιολογήσουν τις δικές τους στρατηγικές σκέψεις, ανακαλύπτοντας εν τέλει τη γνώση (Ράπτη, 2002).

Εν κατακλείδι, από τις παραπάνω αναφορές διαπιστώνεται ότι το λάθος μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από διαφορετικές θεωρίες. Το λάθος επίσης θα

αναφέραμε ότι αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ μπορεί να λειτουργήσει και ως εργαλείο εύρεσης των δυσκολιών των μαθητών, καθώς και ως τρόπος αποτίμησης της εννοιολογικής γνώσης τους (Τουμάσης, 1994). Γενικά, αυτό που θα αναφέραμε το λάθος είναι ένα σημαντικό εργαλείο τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Αξίζει και να επισημανθεί ακόμα ότι το λάθος ως έννοια δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με την σχολική αποτυχία του μαθητή και την αδυναμία του συστήματος διδασκαλίας, αντίθετα, το λάθος θα πρέπει να λειτουργεί ως ένα παιδαγωγικό όφελος προς τους μαθητές, ενώ να παρέχει και τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις τους.

#### Η ανάλυση του λάθους και οι κατηγοριοποιήσεις του.

Σύμφωνα με τη μελέτη και την κατανόηση σχετικής βιβλιογραφίας το λάθος μπορεί να αναλυθεί και να διακριθεί σε κάποιες κατηγορίες. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001:200), τα λάθη διακρίνονται σε τρεις ομάδες, όπως στα λάθη του γλωσσικού συστήματος, στα λάθη της χρήσης της γλώσσας, και στα λάθη του γραπτού λόγου. Μάλιστα, αξίζει να επισημανθεί ότι στην πρώτη ομάδα λαθών που αφορά τα λάθη του γλωσσικού συστήματος ανήκουν τα φωνητικά, τα μορφολογικά, τα συντακτικά, τα σημασιολογικά και τα λεξιλογικά. Έπειτα, στην δεύτερη ομάδα λαθών εντάσσονται τα λάθη που σχετίζονται κυρίως με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Τέλος, η τρίτη ομάδα εμπεριέχει τα ορθογραφικά λάθη που αναπαράγονται κυρίως μέσα στον γραπτό λόγο.

Από την άλλη πλευρά αξίζει και να αναφερθεί ότι οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και οι συνεργάτες του (2008:604-605), διακρίνουν τα λάθη σε έξι κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, στην εν λόγω μελέτη και έρευνα επισημαίνεται ότι η πρώτη κατηγορία αφορά τα λάθη στην φωνολογία της γλώσσας και στον τρόπο καταγραφής τους. Έπειτα, στην δεύτερη ομάδα εμπεριέχονται τα λάθη στην μορφολογία της γλώσσας, καθώς και στην γραμματική τους. Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται τα λάθη της μορφοσύνταξης, όπως για παράδειγμα στην συμφωνία γένους, προσώπου, πτώσης και έγκλισης. Η τέταρτη κατηγορία αφορά τα λάθη του συντακτικού. Η πέμπτη ομάδα σχετίζεται με τα λάθη τόσο στο επίπεδο της σημασιολογίας όσο και στο επίπεδο του

λεξιλογίου. Τέλος, στην έκτη ανήκουν οι δείκτες και τα στοιχεία οργάνωσης και αποτύπωσης του λόγου (προφορικού και γραπτού).

Επίσης, σύμφωνα και με τους Τάντο και Παπαδοπούλου (2004) επισημαίνεται ότι τα λάθη μπορεί να διακριθούν σε δύο βασικές ομάδες, όπως στα γλωσσικά λάθη και στον τρόπο πραγμάτωσης του λάθους. Χαρακτηριστικά, στην πρώτη ομάδα λάθους, που αφορά τα γλωσσικά λάθη αξίζει να αναφερθεί ότι περιλαμβάνονται λάθη σε επίπεδο άρθρων, χρόνου, ενώ στην δεύτερη έγκειται οι παραλείψεις γλωσσικού τύπου.

Αξιοσημείωτη ακόμη αποδεικνύεται και η μελέτη της Αντωνοπούλου και των συνεργατών του (2006), όπου επισημαίνει ότι τα λάθη μπορούν να εκδηλωθούν με διάφορους τρόπους. Η εν λόγω μελέτη επίσης φαίνεται να υποστηρίζει ότι τα λάθη μπορούν να εντοπιστούν σχεδόν σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας. Για το λόγο αυτό η εν λόγω μελέτη φαίνεται να χωρίζει τα λάθη στις ακόλουθες 14 κατηγορίες που επισημαίνονται παρακάτω όπως:

- ✓ Λάθη στο άρθρο
- ✓ Λάθη στο επίθετο
- ✓ Λάθη στις αντωνυμίες
- ✓ Λάθη στο ουσιαστικό
- ✓ Λάθη στο ρήμα
- ✓ Λάθη στο επίρρημα
- ✓ Λάθη στην ορθογραφία
- ✓ Λάθη στους συνδέσμους
- ✓ Λάθη στην στίξη
- ✓ Λάθη στον τονισμό
- ✓ Λάθη στο λεξιλόγιο
- ✓ Λάθη στον πλάγιο λόγο
- ✓ Λάθη στην σύνταξη
- ✓ Λάθη στις προθέσεις

Σύμφωνα με την συγκεκριμένη μελέτη και έρευνα ακόμα έχει επισημανθεί ότι τα λάθη αυτά σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας, φαίνεται να παρουσιάζονται σε μεγάλο βαθμό σε αλλοδαπούς και δίγλωσσους μαθητές (Γκότοβος, 1992).

Μάλιστα και ο Corder (1974) σε μια έρευνα και μελέτη του επισημαίνει ότι τα λάθη κυρίως στους αλλοδαπούς μαθητές μπορούν να αναπτυχθούν τόσο κατά τη διαδικασία κατανόησης της γλώσσας, όσο και της παραγωγής της. Αξίζει και να αναφερθεί ακόμα ότι διακρίνει τα λάθη σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία, σύμφωνα με τον Corder (1974), αφορά την παραβίαση του κώδικα της γλώσσας και η δεύτερη την χρήση του κώδικα της γλώσσας. Στην πρώτη κατηγορία μάλιστα κατατάσσονται τα λάθη που σχετίζονται με την χρήση του συντακτικού, την σημασιολογία, την φωνολογία, ενώ στην δεύτερη υπάρχουν τα λάθη της γραμματικής και της έκφρασης.

Η μελέτη του Corder (1974) αποδεικνύεται και μέγιστης σημασίας για την προσέγγιση και κατανόηση του λάθους, καθώς το διερευνά και μέσω μιας γλωσσολογικής και ψυχολογικής ανάλυσης, με σκοπό να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της μάθησης. Ως εκ τούτου έτσι προβαίνει στη διάκριση μεταξύ της συστηματικότητας του λάθους και της αστάθειας του. Λέγοντας συστηματικότητα λάθους αρχικά αξίζει να αναφερθεί ότι αναφέρεται στην επανάληψη των λαθών με συστηματικό τρόπο. Από την άλλη μέσω της έννοια της αστάθειας, αναφέρεται σε λέξεις που άλλοτε είναι σωστές και άλλοτε λάθος.

Έτσι στην συνέχεια, ο Corder (1974) προχώρησε και στη διάκριση των τριών σταδίων της συστηματικότητας στο πλαίσιο της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας των εκπαιδευομένων. Το πρώτο στάδιο για παράδειγμα επισημαίνεται ότι είναι το προσυστηματικό. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές φαίνεται να αγνοούν την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου συστήματος, με σκοπό να προβαίνουν στην ανάπτυξη λαθών, τα οποία πολλές φορές τα αγνοούν. Έπειτα, ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, το συστηματικό. Στο στάδιο αυτό επισημαίνεται ότι τα περισσότερα λάθη είναι συστηματικά, λόγω της ανάπτυξης και της υιοθέτησης ενός λανθασμένου γλωσσικού κώδικα από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Τέλος, υπάρχει και το μετασυστηματικό στάδιο. Στο στάδιο αυτό για παράδειγμα, ο μαθητής φαίνεται να έχει μάθει τον σωστό κανόνα, αλλά αδυνατεί να τον χρησιμοποιήσει. Η αδυναμία αυτή της χρήσης και αξιοποίησης του σωστού κανόνα μπορεί να έγκειται στον παράγοντα της κακής μνήμης, της απροσεξίας και της αδιαφορίας του. Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί ότι στο εν λόγω στάδιο ο κάθε μαθητής έχει την δυνατότητα να διορθώσει το λάθος του, αλλά και να το αναλύσει και να το εξηγήσει, σε σύγκριση με τα δυο προηγούμενα στάδια.



Η διόρθωση και η εξήγηση του λάθους στο σημείο αυτό αξίζει και να τονιστεί ότι συνεπάγεται με τον παράγοντα της ανάλυσης του. Ο Corder (1994) μάλιστα, διακρίνει την εξήγηση του λάθους σε τρεις σημαντικές ομάδων κατηγοριών. Πρόκειται για τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες, όπως, τα λάθη μεταφοράς, τα λάθη αναλογικά και τα λάθη λόγω της εκπαίδευσης. Επίσης, είναι και σημαντικό να επισημανθεί ότι η κάθε κατηγορία λάθους οφείλεται σε διαφορετικές παραμέτρους. Για παράδειγμα, διαπιστώνεται ότι τα λάθη της πρώτης κατηγορίας οφείλονται κυρίως λόγω της άγνοιας της σωστής λειτουργίας της κάθε γλώσσας. Έπειτα, τα λάθη στην δεύτερη κατηγορία οφείλεται στην αδυναμία και στην δυσκολία του κάθε μαθητή να αναγνωρίσει τον σωστό γλωσσικό κανόνα. Τέλος, η τρίτη κατηγορία σχετίζεται με την λάθος επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

Αξιοσημείωτος ακόμα αποδεικνύεται και ο τρόπος προσέγγισης και ανάλυσης του λάθους και από την μελέτη των Larsen&Long (1994) στο Σελλά-Μαζή (2004). Η μελέτη αυτή ειδικότερα αξίζει να τονιστεί ότι διακρίνει τα διαγλωσσικά και ενδογλωσσικά λάθη. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι τα διαγλωσσικά λάθη σχετίζονται με την μεταφορά της ίδιας της μητρικής γλώσσας στη γλώσσα στόχο, ενώ τα ενδογλωσσικά αφορούν τις δυσκολίες του γλωσσικού συστήματος. Επίσης, η ίδια η Σελλά-Μαζή (2004:48-50), κατατάσσει τα ενδογλωσσικά λάθη στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες, όπως:

- ✓ Υπεργενίκευση. Η κατηγορία αυτή μάλιστα αξίζει να τονιστεί ότι αφορά τα λάθη στο επίπεδο των συντακτικών κανόνων και της σημασιολογίας
- ✓ Απλοποίηση. Η κατηγορία αυτή ταυτίζεται με τη μη μορφολογική δήλωση του πληθυντικού όταν το αριθμητικό είναι παρόν
- ✓ Λάθος με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία. Αναφέρεται κυρίως σε λάθη που μπορεί να κάνει ένα δίγλωσσο άτομο, με σκοπό να επικοινωνήσει
- ✓ Λάθος μέσα από το πλαίσιο της διδασκαλίας-διδακτικής πράξης. Λάθη που ανακύπτουν μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Γενικά, μέσα από την μελέτη και την κατανόηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η κατηγορίες του λάθους και η προσέγγιση τους είναι ζωτικής σημασίας για όσους μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα. Τα λάθη φαίνεται να λειτουργούν ως ένα ιδιαίτερο μέρος μάθησης για τους μαθητές και κυρίως για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Μάλιστα, η μέγιστη σημασία του γλωσσικού λάθους για τους αλλοδαπούς μαθητές φαίνεται να τονίζεται και μέσα από την μελέτη του Μήτση (1998), ο οποίος συνδέει τη θεωρία της διαγλώσσας με τα γλωσσικά λάθη. Χαρακτηριστικά, στην εν λόγω μελέτη μέσω της θεωρίας της διαγλώσσας, επισημαίνεται ότι οι μαθητές και κυρίως οι αλλοδαποί στην προσπάθειά τους να καταφέρουν να κατακτήσουν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό την γλώσσα θα κάνουν πολλά λάθη. Ως εκ τούτου έτσι λοιπόν θα αναφέραμε ότι η θεωρία και η προσέγγιση της διαγλώσσας είναι άμεσα συνυφασμένη σε μεγάλο βαθμό με την ανάλυση και την εξήγηση των λαθών, κατά την διαδικασία εκ μάθησης και υιοθέτησης μιας ξένης (δεύτερης γλώσσας).

### Η γλώσσα και τα γνωρίσματα της.

Η γλώσσα όπως είναι φανερό αποτελεί ένα σημαντικό μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Τι ορίζεται όμως ως γλώσσα; Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι γύρω από την έννοια της γλώσσας και της προσέγγισης της έχουν αναπτυχθεί και μελετηθεί ποικίλοι ορισμοί. Βέβαια, εκείνοι που φαίνεται να ασχολήθηκαν σε σημαντικό βαθμό με το πεδίο της προσέγγισης και της διερεύνησης της έννοιας της γλώσσας είναι κυρίως οι γλωσσολόγοι.

Χαρακτηριστικά, ο Hall επισημαίνει ότι η γλώσσα αποτελεί ένα ιδιαίτερο σύμβολο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Ορίζει την γλώσσα ως ένα θεσμό επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, αλλά και ως ένα μέσο παροχής προφορικών, αυθαίρετων, γραπτών και ακουστικών συμβόλων. Μέσα από τον εν λόγω ορισμό αξίζει να αναφερθεί ότι η γλώσσα αποκτά μια κοινωνική αλλά και επικοινωνιακή διάσταση (Τσολακίδης, 2011:1-2).

Αξιοσημείωτος εν συνέχεια αποδεικνύεται και ο ορισμός της γλώσσας μέσα από την μελέτη των Bloch&Trager. Οι συγκεκριμένοι μελετητές φαίνεται να ορίζουν τη γλώσσα ως ένα σύνολο, σύμπλεγμα φωνητικών συμβόλων μέσω των οποίων τα άτομα μπορούν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους και με αρμονικό τρόπο (Τσολακίδης, 2011:1-2).

Ένας άλλος ακόμη ορισμός που έχει αναπτυχθεί γύρω από την έννοια της γλώσσας, είναι του Robins. Ο Robins χαρακτηριστικά ορίζει τη γλώσσα ως ένα σύνολο αυθαίρετων συμβόλων μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και καλύπτονται οι ανάγκες τους. Ο Sapir επίσης φαίνεται να

ορίζει τη γλώσσα ως ένα μέσο έκφρασης των αναγκών, των σκέψεων και των συναισθημάτων των ίδιων των ατόμων. Και οι δυο αυτοί ορισμοί αξίζει να τονιστεί ότι προσδίδουν στην γλώσσα την επικοινωνιακή διάσταση της.

Η γλώσσα βάσει των παραπάνω αναφορών διαπιστώνεται ότι δεν μπορεί να οριστεί με ακρίβεια και δεν αποδέχεται έναν ορισμό. Η γλώσσα ως έννοια έτσι θα λέγαμε φαίνεται να διέπεται από το γνώρισμα της πολυλειτουργικότητας σε μέγιστο βαθμό. Μάλιστα, αξίζει και να επισημανθεί ότι για να επιτευχθεί η επικοινωνιακή διάσταση κρίνεται απαραίτητης σημασίας και η συμβολή και διάφορων άλλων παραγόντων, όπως του πομπού, του δέκτη, ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας, της παροχής ενός μηνύματος και ενός θέματος (Τσολακίδης, 2011).

Ο Jacobson ως γλωσσολόγος χαρακτηριστικά αναφέρει τις έξι διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας, που φαίνεται να είναι και αλληλένδετες και με τους παραπάνω παράγοντες. Πρώτον, αναφέρει ότι η γλώσσα θα πρέπει να λειτουργεί ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων και των σκέψεων του πομπού. Δεύτερον, η γλώσσα τονίζεται ότι οφείλει να είναι αποδεκτή από το κοινωνικό πλαίσιο. Τρίτον, να χαρακτηρίζεται τόσο από μια περιγραφική ή αναφορική διάσταση, προσδίδοντας έτσι και το εξωγλωσσικό στοιχείο της. Τέταρτον, να μπορεί να είναι και ποιητική και μεταγλωσσική. Η γλώσσα έτσι φαίνεται να επιτελεί και ένα πιο ευρύ και διευρυμένο χαρακτήρα, πέραν του πεδίου της επικοινωνίας.

Τέλος, κομβικός είναι και ρόλος του FerdinanddeSaussure ως προς την προσέγγιση της γλώσσας. Χαρακτηριστικά, ο FerdinanddeSaussure, διέκρινε την γλώσσα στα ακόλουθα τρία στοιχεία, όπως την ομιλία, τη γλώσσα και τον λόγο. Η ομιλία σύμφωνα με τον συγκεκριμένο γλωσσολόγο αξίζει να τονιστεί ότι συνεπάγεται με ένα είδος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Η γλώσσα έπειτα αναφέρεται κυρίως σε ένα πιο αφηρημένο σύνολο συμβόλων και εκφωνημάτων μεταξύ των ομιλητών. Ο λόγος από την άλλη φαίνεται να ταυτίζεται με την πραγμάτωση της γλώσσας (Βελούδης, 2008). Ο Saussure ακόμα αξίζει να τονιστεί ότι, ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια της γλώσσας ως ένα σύνολο, ένα σύστημα. Αυτό το σύστημα αποτελείται από μονάδες, τις λέξεις, όμως δεν τις αναλύει μεμονωμένα, καθώς η σημασία τους εξαρτάται από τη θέση τους στη συνολική δομή και από τις μεταξύ τους σχέσεις (Λαγοπούλου, 1983).

Αποσαφήνιση των εννοιών «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα.

Προτού αναφερθούμε στην διγλωσσία και στον γραπτό λόγο, κρίναμε απαραίτητης σημασίας να αποσαφηνιστούν οι έννοιες «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα.

Αρχικά, οι έννοιες «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα μπορεί να ταυτίζονται πολλές φορές και να παρουσιάζονται ως συνώνυμες, αλλά έχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ τους ειδικότερα αξίζει να τονιστεί ότι εντοπίζονται κυρίως ως προς το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο διδάσκεται η κάθε γλώσσα (Σίσκου, 2009).

Για παράδειγμα, αξίζει να επισημανθεί ότι η έννοια της «δεύτερης» γλώσσας, αναφέρεται κυρίως στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας, μετέπειτα της μητρικής. Η εκμάθηση της επίσης φαίνεται να πραγματώνεται από την εμπλοκή και την αλληλεπίδραση του ενδιαφερόμενου ατόμου με φυσικούς ομιλητές της εκάστοτε γλώσσας, αλλά και με την παρακολούθηση συναφών μαθημάτων. Η εκμάθηση ακόμη της «δεύτερης» γλώσσας φαίνεται να στοχεύει κυρίως στην κάλυψη επαγγελματικών κινήτρων και διάφορων προσωπικών αναγκών (Διαμαντοπούλου, 2012).

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της «ξένης» γλώσσας, σχετίζεται με την εκμάθηση μιας γλώσσας, αφού έχει επιτευχθεί η πλήρης εκμάθηση της πρώτης γλώσσας. Η εκμάθηση της φαίνεται και πάλι να πραγματώνεται από την συμμετοχή του ατόμου σε φροντιστηριακά μαθήματα ή μέσω της αλληλεπίδρασης τους με φυσικούς ομιλητές. Ακόμη, αξίζει και να τονιστεί ότι η εκμάθηση της εν λόγω γλώσσας γίνεται κυρίως για μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς και για περαιτέρω μελλοντικές επιδιώξεις και ανάγκες (Διαμαντοπούλου, 2012).

Τέλος, μέσα από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφικής έχει γίνει και φανερό ότι η εκμάθηση και η προσέγγιση μιας «δεύτερης» γλώσσας από την πλειοψηφία των εκπαιδευομένων φαντάζει ως μια πολύπλοκη και δύσκολη διαδικασία. Μάλιστα, ως πολύπλοκη και δύσκολη διαδικασία φαίνεται να καθίσταται σε μεγάλο βαθμό, καθώς επιδέχεται και την επίδραση ποικίλων παραμέτρων ως προς το πλαίσιο της εκμάθησής της. Για παράδειγμα, μια ιδιαίτερη παράμετρος που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό το πλαίσιο της εκμάθησής της είναι το προφίλ και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ομιλητή, μπορεί για παράδειγμα, να επηρεάζεται από το κοινωνικό, πολιτιστικό περιβάλλον που ζει, την μόρφωση, την ηλικία και την γλώσσα.

Ιδιαίτερα ως προς την παράμετρος της ηλικίας έχει επισημανθεί ότι ασκεί σημαντική επίδραση στο πλαίσιο και στον τρόπο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Για παράδειγμα, στο μεγαλύτερο εύρος της σχετικής βιβλιογραφίας επικρατεί η αντίληψη πως τα παιδιά κατακτούν πιο εύκολο την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, σε σύγκριση με τους ενήλικες (Βαρλοκώστα& Τριανταφυλλίδου, 2003).

Τέλος, και το περιβάλλον φαίνεται να συγκαταλέγεται σε έναν από τους βασικότερους παράγοντες επίδρασης στην εκμάθηση της «δεύτερης» γλώσσας. Επιπρόσθετα, αρκετοί είναι και εκείνοι οι ερευνητές που θέτουν το περιβάλλον ως κριτήριο διάκρισης και διαφοροποίησης της δεύτερης και της ξένης γλώσσας. Ειδικότερα, όσον αφορά την δεύτερη γλώσσα διαπιστώνεται ότι αναπτύσσεται μέσα σε ένα περιβάλλον στο οποίο είναι ως ένα φυσικό μέσο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Ως εκ τούτου έτσι διαπιστώνεται ότι το ίδιο το άτομο βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με αυτήν. Το γεγονός αυτό ακόμα θα αναφέραμε ότι συντελεί και στην πιο εύκολη και γρήγορη εκμάθηση της (Σίσκου, 2009:8-10).

Απεναντίας, η εκμάθηση και η προσέγγιση της ξένης γλώσσας φαίνεται να αναπτύσσεται σε ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα άτομα επικοινωνούν μέσω της μητρικής τους γλώσσας. Αυτό σημαίνει πως τα ίδια τα άτομα δεν έχουν την ευκαιρία και δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν με άμεσο και συνεχή τρόπο αυτήν την γλώσσα για να αλληλεπιδράσουν. Μάλιστα, αξίζει και να αναφερθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις αναπτύσσεται και το φαινόμενο της διγλωσσίας. Στην προκείμενη περίπτωση έτσι διαπιστώνεται ότι δεν γίνεται λόγος για ξένη γλώσσα, αλλά για δεύτερη γλώσσα.

Τέλος, αυτή η κατάσταση της διγλωσσίας έχει και επισημανθεί ότι μπορεί να αναπτυχθεί, λόγω της μακροχρόνιας διαμονής ενός ατόμου στο μέρος-χώρα υποδοχής και προέλευσης της γλώσσας (Διαμαντοπούλου, 2012).

#### Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Τα τελευταία χρόνια, λόγω της έντονης και συνεχούς προέλευσης προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα το ερευνητικό πεδίο μελέτης και έρευνας έχει εστιαστεί στην αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Πράγματι, αξίζει να αναφερθεί ότι η διδασκαλία και η ενσωμάτωση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στο πολυπολιτισμικό σημερινό σχολείο, καθίσταται αναγκαίας και μέγιστης σημασίας (Σαραφίδου & Ζερδέλη, 2008.).

Βέβαια, θα αναφέραμε ότι η φοίτηση των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών στο σημερινό ελληνικό σχολείο παρουσιάζει πολλές δυσκολίες. Οι περισσότερες από αυτές τις δυσκολίες ακόμα θα αναφέραμε ότι έγκειται και σε σημαντικό βαθμό τόσο στην ένταξη των μαθητών αυτών στην σχολική πραγματικότητα όσο και στην διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Για παράδειγμα, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των αλλοδαπών εκπαιδευόμενων αναγκάζεται να χρησιμοποιεί τη γλώσσα όχι μόνο για το πλαίσιο της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης, αλλά και για να προσαρμοστούν στις ποικίλες σχολικές υποχρεώσεις. Ωστόσο, οι μαθητές αυτοί φαίνεται να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν σε όλες αυτές τις υποχρεώσεις, καθώς δεν έχουν προβεί νωρίτερα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, αξίζει και να αναφερθεί ότι αρκετά είναι και τα σχολεία στην σύγχρονη πραγματικότητα, τα οποία δεν διαθέτουν τις λεγόμενες τάξεις υποδοχής και δεν ενεργοποιούνται στην ανάπτυξη μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Γενικά, μέσα από την κατανόηση σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και δυσκολίες. Όλα αυτά τα προβλήματα και οι δυσκολίες θα αναφέραμε οφείλονται κυρίως στο γεγονός της διαφοροποίησης της ελληνικής γλώσσας από την ίδια τη μητρική γλώσσα τους τόσο σε επίπεδο φωνολογικής όσο και φωνητικής διάστασης. Όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις παράλληλα διαπιστώνεται ότι επηρεάζουν και σε σημαντικό βαθμό τον λόγο τους, την χρήση της γλώσσας και κυρίως μέσα από την μορφοσυντακτική άποψη, την λεξιλογική και την σημασιολογική (Σαραφίδου & Ζερδέλη, 2008).

Όσον αφορά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από αυτούς τους μαθητές μπορεί να θεωρείται κομβικής σημασίας, αλλά δεν παύει να διέπεται από πολλές δυσκολίες. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με απλά λόγια θα αναφέραμε απαιτεί μεγάλη προσπάθεια, αφοσίωση και σωστή διδασκαλία. Πρόκειται, για μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, που επηρεάζεται και από ποικίλους παράγοντες.

Επίσης, αξίζει και να επισημανθεί ότι η διαδικασία της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας προσεγγίζεται και μέσα από διαφορετικές θεωρίες, όπως τις ψυχολογικές, τις γλωσσικές και τις κοινωνιογλωσσολογικές. Πιο συγκεκριμένα, οι ψυχολογικές θεωρίες σχετίζονται με την γνωστική ωριμότητα του ατόμου στη διαδικασία της εκμάθησης τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας, καθώς και των γνωστικών διεργασιών που συμμετέχουν στο πλαίσιο της μάθησης. Οι γνωστικές

διεργασίες χαρακτηριστικά σχετίζονται με την κατανόηση, παραγωγή και αποθήκευση της γλώσσας.

Έπειτα, οι γλωσσικές προσεγγίσεις επισημαίνουν ότι ο κάθε άνθρωπος από τη φύση του κατέχει έναν γλωσσικό μηχανισμό, ο οποίος επιδρά σημαντικά στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, καθώς και της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας.

Τέλος, οι κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες προσεγγίζουν την εκμάθηση της μητρικής αλλά και της δεύτερης γλώσσας μέσα από ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικά, μελετούν τις στάσεις και τον τρόπο προσέγγισης της δεύτερης γλώσσας από το ίδιο το άτομο και κυρίως μέσα από το πλαίσιο και την επικείμενη κουλτούρα στην οποία αναπτύσσεται (Βαρλοκώστα& Τριανταφυλλίδου, 2003).

Μέγιστης σημασίας ακόμα ως προς το πλαίσιο της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας έχει υποστηριχθεί ότι διαδραματίζει και η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, διαπιστώνεται ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές δεν θα πρέπει να αποσκοπεί μόνο στην επίτευξη των γνωστικών ικανοτήτων, και των σχολικών επιτυχιών. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να στοχεύει και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Βαρλοκώστα& Τριανταφυλλίδου (2003), η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων φαίνεται να συντελείται πιο γρήγορα και πιο εύκολα και κυρίως μέσα από τα δυο πρώτα χρόνια στην χώρα υποδοχής τους.

Καταληκτικά, διαπιστώνεται ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας συνεπάγεται με μια πολυσύνθετη και δύσκολη διαδικασία, ενώ επηρεάζεται και από ποικίλους παράγοντες. Για το λόγο αυτό διαπιστώνεται ότι είναι αναγκαίας και χρήσιμης σημασίας να μην εστιάζεται μόνο στην συμβολή των γλωσσολόγων, αλλά και να αφορά και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα της σημερινής εποχής είναι ωφέλιμο να προσπαθούν να διδάσκουν σωστά και μέσα από εξειδικευμένους τρόπους την ελληνική γλώσσα στους αλλοδαπούς. Ο στόχος των εκπαιδευτικών με απλά λόγια θα αναφέραμε ότι θα πρέπει να έγκειται στην σωστή εξοικείωση των μαθητών με τις δομές της γλώσσας και του λόγου, καθώς και της καλλιέργειας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους για την καθημερινή και κοινωνική ζωή τους (Σαραφίδου & Ζερδέλη, 2008.).

## Η διγλωσσία

Η διγλωσσία αποτελεί ένα ιδιαίτερο φαινόμενο, το οποίο έχει αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα όσο και σε αρκετές χώρες της Ευρώπης. Η διγλωσσία με ένα πιο απτό και απλό ορισμό φαίνεται να ταυτίζεται με την συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ δυο διαφορετικών γλωσσών. Μάλιστα, αξίζει να τονιστεί ότι στην προσπάθεια προσέγγισης και αποσαφήνισης αυτού του φαινομένου της διγλωσσίας φαίνεται να έχουν μελετηθεί και διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί.

Χαρακτηριστικά, η Τάντση (2012) μελετά και προσεγγίζει το φαινόμενο της διγλωσσίας μέσω δυο διαφορετικών θεωριών. Η πρώτη θεωρία φαίνεται να ταυτίζεται με την γλωσσολογική διάσταση και σημασία της διγλωσσίας, ενώ η δεύτερη επικεντρώνεται στην λειτουργικότητα της.

Μάλιστα στην πρώτη κατηγορία της προσέγγισης της διγλωσσίας αξίζει να αναφερθεί ότι έχουν αναπτυχθεί ποικίλοι ορισμοί γύρω από την έννοια και το φαινόμενο της διγλωσσίας. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Macnamara υποστηρίζεται ως δίγλωσσο ορίζεται εκείνο το άτομο, το οποίο κατέχει και την ικανότητα να ομιλεί και μια δεύτερη γλώσσα, πλην της μητρικής του. Επίσης, και ο Bloomfield επισημαίνει ότι ως δίγλωσσο εκλαμβάνεται εκείνο το άτομο, το οποίο έχει την δυνατότητα να ομιλεί δυο γλώσσες.

Στις δυο αυτές προσεγγίσεις τέλος χαρακτηριστική αποδεικνύεται και η συμβολή του Haugen. Ο Haugen πιο συγκεκριμένα επισημαίνει ότι ως δίγλωσσο είναι εκείνο το άτομο που μπορεί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει ολοκληρωμένα και ικανοποιημένα ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο της δεύτερης γλώσσας του (Τάντση, 2012).

Από την άλλη πλευρά όσον αφορά την δεύτερη κατηγορία της διγλωσσίας, διαπιστώνεται ότι σχετίζεται κυρίως με την λειτουργική διάσταση της, την λεγόμενη λειτουργικότητα της διγλωσσίας. Χαρακτηριστικά, ο Mackey επισημαίνει ότι η διγλωσσία μέσα από το πλαίσιο αυτό της διάστασης φαίνεται να μην έχει μόνο γλωσσολογικό χαρακτήρα, αλλά και κοινωνιογλωσσολογικό. Η διγλωσσία ως εκ τούτου εκλαμβάνεται ως την πρακτική της χρήσης μεταξύ δύο ή και περισσότερων γλωσσών, με σκοπό το ίδιο το άτομο να μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες της καθημερινής ζωής του, αλλά και της κοινωνίας (Τάντση, 2012).

Γενικά, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι η διγλωσσία αποτελεί ένα ευρύ πεδίο μελέτης και αποδέχεται ποικίλους ορισμούς και προσεγγίσεις. Μάλιστα, η



προσέγγιση του φαινομένου της διγλωσσίας αξίζει και να αναφερθεί ότι έχει διερευνηθεί και με βάσει τρία κριτήρια. Πρώτον, ένα κριτήριο προσέγγισης της διγλωσσίας φαίνεται να νοηματοδοτείται κάτω από το πλαίσιο των συνθηκών που καλλιεργήθηκε. Για παράδειγμα, μπορεί να σχετίζεται με την ηλικία, το περιβάλλον και τις πρακτικές κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Δεύτερον, υπάρχει και το γλωσσολογικό κριτήριο. Το κριτήριο το συγκεκριμένο αφορά τον τρόπο σύνδεσης και αποτύπωσης των γλωσσικών συμβόλων με τις σημασιολογικές έννοιες και το επίπεδο του γλωσσικού συστήματος κάθε ανθρώπου. Το τρίτο κριτήριο σχετίζεται με μια ψυχολογική και κοινωνική διάσταση.

Θα πρέπει να τονιστεί ακόμα ότι το κάθε κριτήριο είναι και αλληλένδετο με την ανάπτυξη διαφορετικών μορφών διγλωσσίας. Για παράδειγμα, μέσα από την μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας έχει επισημανθεί ότι τα γλωσσολογικά κριτήρια συνηγορούν υπέρ της ανάπτυξης τριών μορφών διγλωσσίας, όπως την συντονισμένη διγλωσσία, την συνθετική και την εξαρτωμένη διγλωσσία (Τάντση, 2012). Έπειτα, σχετικά με τον βαθμό και το επίπεδο κατοχής της διγλωσσίας, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της αμφίδρομης και της κυριάρχης διγλωσσίας. Συγκεκριμένα, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την ανάπτυξη της αμφίδρομης διγλωσσίας ο μαθητής φαίνεται να χρησιμοποιεί ως έναν ικανοποιητικό βαθμό και τις δυο γλώσσες στην καθημερινότητά του. Από την άλλη στην ανάπτυξη της κυριάρχης διγλωσσίας γίνεται φανερό ότι ο μαθητής μπορεί να κατέχει και τις δυο γλώσσες ως έναν βαθμό, αλλά διέπεται και από το στοιχείο του μονόγλωσσου.

Έπειτα, ως προς τα ψυχοκοινωνικά κριτήρια ο Lambert μέσα σε μια μελέτη του επισημαίνει ότι αναπτύσσονται οι ακόλουθες μορφές διγλωσσίας, όπως η προσθετική και η αφαιρετική διγλωσσία. Η προσθετική διγλωσσία συνεπάγεται με την ισότητα και τον σεβασμό απέναντι και στις δυο γλώσσες που χρησιμοποιούνται μέσα σε μια κοινότητα, ενώ η αφαιρετική ταυτίζεται με την υποτίμηση της μητρικής γλώσσας.

Τέλος, ο Paulston έχει επισημάνει ότι η διγλωσσία μπορεί να λαμβάνει χώρα είτε ως ατομική, είτε ως συλλογική, αλλά και ως λαϊκή και ελιτίστικη. Για παράδειγμα, όσον αφορά την ατομική διγλωσσία την ορίζει ως εκείνο το φαινόμενο που αναπτύσσεται σε μεμονωμένα άτομα ενός δίγλωσσου πλαισίου. Από την άλλη η συλλογική αφορά το ευρύτερο περιβάλλον μιας κοινωνίας, μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται δυο και τρεις γλώσσες.

Όσον αφορά την λαϊκή διγλωσσία, αξίζει να αναφερθεί ότι απευθύνεται σε μια πλειοψηφία ατόμων που αναγκάζεται να μάθει και να κατακτήσει μια δεύτερη γλώσσα, ενώ η ελιτιστική έγκειται στην επιλογή τους. Αφορά δηλαδή την προσωπική και συνειδητή επιλογή των ίδιων των ανθρώπων να μάθουν και να καλλιεργήσουν περισσότερες γλώσσες, πέραν της μητρικής(Τάντση, 2012).

#### Η διγλωσσία στην εκπαίδευση.

Η σχέση μεταξύ της έννοιας της διγλωσσίας και της εκπαίδευσης είναι αποδεκτό ότι χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της αντιφατικότητας και της ανισομέρειας. Επίσης, αξίζει και να επισημανθεί ότι η σχέση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών καθίσταται και ως ένα πολύπλευρο και πολυσύνθετο ζήτημα. Αυτό συμβαίνει κυρίως δεν εφαρμόζεται απλά στο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αφορά τόσο τους μαθητές όσο και τις γλώσσες. Μάλιστα, έχει επισημανθεί ότι σχετίζεται και σε σημαντικό βαθμό με τον ρόλο του δασκάλου και κυρίως μέσα από το πλαίσιο της διδακτικής πράξης τους, αλλά και από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Η μαθητική κοινότητα για παράδειγμα, θα αναφέραμε μπορεί να αποτελείται τόσο από μονόγλωσσους εκπαιδευόμενους όσο και από δίγλωσσους.

Η διγλωσσία παράλληλα σύμφωνα με την Σκούρτου (2002), επισημαίνεται ότι σχετίζεται με δύο θέματα. Αρχικά, το πρώτο θέμα αφορά τον τρόπο εκμάθησης των μαθητών μέσω μίας δεύτερης γλώσσας , ενώ το δεύτερο σχετίζεται με τον τρόπο διοργάνωσης της διδασκαλίας της μέσω της διδακτικής πράξης ή και περισσότερων γλωσσών. Η πρώτη κατηγορία μάλιστα αξίζει να αναφερθεί ότι αφορά τους εκπαιδευόμενους που είναι μετανάστες ή προέρχονται από εθνοτικές μειονότητες και δεν κατέχουν ως πρώτη γλώσσα αυτή που διδάσκονται στο σχολείο. Στην προκειμένη περίπτωση αξίζει να αναφερθεί ότι η ανάπτυξη της διγλωσσίας φαίνεται να επιβάλλεται, με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να προσαρμοστούν στις ανάγκες της χώρας υποδοχής τους.

Από την άλλη περίπτωση της κατηγορίας, η διγλωσσία φαίνεται να αποτελεί επιλογή των εκπαιδευόμενων. Για παράδειγμα, στην προκειμένη περίπτωση διαπιστώνεται ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι επιλογή των εκπαιδευομένων και δεν τους επιβάλλεται. Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί ότι η εν λόγω κατηγορία της διγλωσσίας φαίνεται να μην προωθείται σε σημαντικό βαθμό

στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Τα περισσότερα ελληνικά εκπαιδευτικά συστήματα της σύγχρονης εποχής φαίνεται να προβαίνουν στην ανάπτυξη της πρώτης κατηγορίας της διγλωσσίας, λόγω του μεγάλου αριθμού των δίγλωσσων μαθητών.

Στην Ελλάδα ακόμη όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα έχει γίνει φανερό ότι δεν έχει αναπτυχθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης που θα σέβεται και θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών του. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται ότι επιδιώκει κυρίως την γλωσσική, πολιτισμική και γνωστική συμμόρφωση και προσαρμογή των μαθητών του στο πλαίσιο της χώρας υποδοχής τους, αδιαφορώντας για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τους. Επίσης, και σύμφωνα με τον Σακελλαρόπουλου (2007) έχει και επισημανθεί ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εξυπηρετεί σχεδόν καθόλου την εκμάθηση και των δυο γλωσσών, αλλά βασίζεται στην εφαρμογή κυρίως ενός πιο αμιγούς τρόπου διδασκαλίας.

Παρόλα αυτά είναι κομβικής σημασίας να επισημανθεί ότι η προώθηση της διγλωσσίας στην σημερινή εκπαιδευτική κοινότητα αποδεικνύεται ζωτικής και αναγκαίας σημασίας. Η ανάπτυξη της διγλωσσίας χαρακτηριστικά διαπιστώνεται ότι πρεσβεύει σε σημαντικό βαθμό τη θεωρία της γλωσσολογικής διγλωσσίας, τονίζοντας την σημασία της προώθησης της υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας. Τονίζεται ακόμα ότι θα πρέπει η ίδια η δίγλωσση εκπαίδευση να επιτυγχάνεται μέσω της ανάπτυξης δύο διαφορετικών γλωσσών και όχι των ίδιων.

Τέλος, ο Νικολάου (2003) επισημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτική κοινότητα της σημερινής εποχής οφείλει να προβαίνει στην ανάπτυξη της διγλωσσίας με επιτυχή τρόπο. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Νικολάου (2003) έχει επισημανθεί ότι η ανάπτυξη και η προώθηση της διγλωσσίας, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση για παράδειγμα αφορά την ανάπτυξη της διγλωσσίας μέσα από το πλαίσιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Η εν λόγω διγλωσσία επίσης αξίζει να αναφερθεί ότι απευθύνεται και αφορά κυρίως παιδιά ξένων που προέρχονται από υψηλόβαθμες και καλά ανεπτυγμένες οικονομικά οικογένειες. Έπειτα, η δεύτερη προσέγγιση φαίνεται να σχετίζεται με οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, οι οποίες πολλές φορές απαρτίζονται και από άτομα από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Ωστόσο, η πλειοψηφία αυτών των μειονοτήτων μπορούν να αναπτύξουν κάποιες πολιτικές πιέσεις προς το κράτος, με σκοπό να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, αλλά και να διατηρήσουν τη γλώσσα τους.

Τέλος, υπάρχει και η πλειοψηφία των παιδιών των αδυνάμων μεταναστών και προσφύγων, που στερούνται σε μεγάλο βαθμό τα δικαιώματά τους, όπως κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και εκπαιδευτικά. Στην ομάδα αυτή μάλιστα έχει επισημανθεί ότι η μητρική τους γλώσσα φαίνεται να «έρχεται» σε δεύτερη μοίρα, ενώ πολλές φορές συμμορφώνονται και βίαια στις ανάγκες της χώρας υποδοχής τους (Νικολάου, 2003:64-66).

### Γλώσσα και γραπτός λόγος

Ο γραπτός και ο προφορικός λόγος είναι φανερό ότι αποτελούν τους κυριότερους συντελεστές της πρόσληψης και της παραγωγής του λόγου (της γλώσσας). Επίσης, αξίζει και να αναφερθεί ότι οι δύο αυτές παράγοντες συνεπάγονται και από το γνώρισμα της αμοιβαιότητας μεταξύ τους, καθώς υπάρχει η δυνατότητα μεταγραφής του ενός στον άλλον, χωρίς σοβαρές νοητικές απώλειες ως προς το περιεχόμενό τους. Βέβαια, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι και τα δύο αυτά είδη λόγου εξυπηρετούν διαφορετικά πλαίσια αναγκών και απαιτήσεων. Για παράδειγμα, ο προφορικός λόγος είναι άμεσος, άτυπος σε μέγιστο βαθμό, ενώ ο γραπτός χαρακτηρίζεται από μία πιο επίσημη, τυπική και συμβατή λειτουργία. Επίσης, ένα άλλο σημαντικό γνώρισμα της μεταξύ διαφοροποίησης τους είναι ότι ο γραπτός λόγος χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, τα σημεία στίξης, την γραμματική, ενώ ο προφορικός χαρακτηρίζεται από το άμεσο και πλούσιο στοιχείο της γλώσσας και της μετάδοσης των πληροφοριών (Πολίτης, 2001).

Χαρακτηριστικά, ο Biber επισημαίνει μέσα σε μια μελέτη του ότι ο γραπτός λόγος διέπεται από ποικίλες συμβάσεις και ιδιαιτερότητες σε σχέση με το γραπτό λόγο. Ο ίδιος ο Biber μάλιστα, διατυπώνει ότι η γραφή και ο γραπτός λόγος διακρίνεται από τα ακόλουθα γνωρίσματα όπως:

- ✓ Χρήση της παθητικής σύνταξης σε μεγάλο βαθμό
- ✓ Επίκεντρο έχει ως κυρίως το κατηγορήμα
- ✓ Βασίζεται στην προτασιακή σχέση Υποκειμένου και Κατηγορήματος
- ✓ Εμπεριέχει ονοματικές προτάσεις
- ✓ Χρήση των υποτακτικών συνδέσμων σε μεγάλο βαθμό
- ✓ Χρήση μετακειμενικών δεικτών (Πολίτης, 2001).

Γενικά, μέσα από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας έγινε φανερό ότι ο γραπτός λόγος διαφοροποιείται αρκετά από τον προφορικό λόγο. Οι διαφορές του ακόμη διαπιστώνεται ότι είναι φανερές τόσο στην γραμματική, στο λεξιλόγιο όσο και στην σύνταξη. Επίσης, έχει και διαπιστωθεί ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου έγκεινται και στα ακόλουθα πλαίσια. Για παράδειγμα, ο γραπτός λόγος ως προς τη χρήση του φαίνεται να μπορεί να διακριθεί στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες, όπως την περιγραφή, την αφήγηση και την επιχειρηματολογία. Μάλιστα, αξίζει και να επισημανθεί ότι μελετώντας κανείς ένα γραπτό κείμενο μπορεί να κατανοήσει και την ύπαρξη και των τριών αυτών κατηγοριών, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Πολίτης, 2011).

Επιπροσθέτως, αξίζει και να επισημανθεί ότι ο γραπτός λόγος πολλές φορές φαίνεται να διέπεται και από ένα βαθμό δυσκολίας. Η ανάγνωση και η παραγωγή ενός γραπτού λόγου για παράδειγμα διαπιστώνεται ότι είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία. Βέβαια, η παραγωγή και η ανάπτυξη του γραπτού λόγου σε μία δεύτερη γλώσσα φαίνεται να συνεπάγεται με μια πολυσύνθετη διαδικασία. Οι μαθητές για παράδειγμα, οι οποίοι προσπαθούν να μάθουν μία νέα δεύτερη γλώσσα φαίνεται να αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην παραγωγή της γραφής και κυρίως στο επίπεδο της ορθογραφίας. Στην πλειοψηφία αυτών των μαθητών ακόμα αξίζει να αναφερθεί ότι παρατηρείται η έλλειψη της συνοχής τόσο σε μορφικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο περιεχομένου (Σπαντιδάκης, 2011).

Γενικά, μέσα από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας τα λάθη των μαθητών ως προς την παραγωγή του γραπτού λόγου διαπιστώνεται ότι μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες, στις δυσκολίες και στα προβλήματα των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και στα προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων εντάσσονται τα προβλήματα, οι αδυναμίες σχεδιασμού και προώθησης των ιδεών, σκέψεων. Από την άλλη, τα προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων σχετίζονται με τις δυσκολίες της γραφής, τα προβλήματα ορθογραφίας, της σύνταξης, του λεξιλογίου και της χρήσης της στίξης, καθώς και των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων.

Τέλος, έχει και επισημανθεί ότι η αδυναμία και οι δυσκολίες αυτών των μαθητών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην παραγωγή του γραπτού λόγου είναι και άμεσα συνυφασμένες με πολιτιστικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες. Μάλιστα, έχει και τονιστεί ότι σχετίζεται άμεσα και με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Σπαντιδάκης, 2011).

Για το λόγο αυτό προκύπτει η ανάγκη της έγκυρης και έγκαιρης διάγνωσης των αδυναμιών και προβλημάτων αυτών των μαθητών σχετικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου, με σκοπό να σχεδιαστούν εξατομικευμένες διδακτικές πρακτικές. Μέσα από αυτές τις εξατομικευμένες πρακτικές οι μαθητές θα διευκολυνθούν να αναζητήσουν και να κατανοήσουν τις αδυναμίες τους στο επίπεδο του γραπτού λόγου. Για την επίλυση αυτών των προβλημάτων τέλος ζωτικής σημασίας αποδεικνύεται και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα, οφείλουν να υποστηρίζουν τους μαθητές τους συνεχώς, να μην τους κρίνουν αρνητικά για τα λάθη τους και να προσπαθούν από κοινού να τα αντιμετωπίσουν. Μέγιστης σημασίας ακόμα αποδεικνύεται και η λήψη των αναγκών, των εμπειριών και των προηγούμενων γνώσεων από τον δάσκαλο, καθώς και η παροχή συνεχούς υποστήριξης και ενθάρρυνσης τους. Ο εκπαιδευτικός τέλος διαπιστώνεται ότι είναι και σημαντικό να δημιουργεί βιώματα και εμπειρίες επιτυχίας στους εκπαιδευόμενους και να καλλιεργεί συνεχώς τις μεταγνωστικές δεξιότητές τους. Θα πρέπει να επιδιώκει τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών για παράδειγμα μέσα από ένα πλαίσιο συνεχούς ενθάρρυνσης, αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους, καθώς και παροχής περισσότερο χρόνου για την ολοκλήρωση των κειμένων τους.

#### *Εξ αποστάσεως διδασκαλία.*

Η εποχή μας έχει υποστεί βαθιές μεταμορφώσεις όσον αφορά την τεχνολογία και τις αντανάκλασεις της στην ανθρώπινη ζωή. Τα παραδοσιακά περιβάλλοντα διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών έχουν γίνει μάρτυρες πολλών καινοτόμων τρόπων διδασκαλίας και μάθησης πρόσφατα. Σήμερα, τα συμβατικά μαθήματα γλώσσας, όπου ένας καθηγητής ξένων γλωσσών διεξάγει τα μαθήματά του πρόσωπο με πρόσωπο με μια ομάδα μαθητών, μπορούν εύκολα να μεταφερθούν σε διαδικτυακά μαθήματα γλώσσας. Οι τεχνολογίες υπολογιστών επιτρέπουν στους μαθητές να έχουν πρόσβαση στα μαθήματα διδασκαλίας ξένης γλώσσας, αν και βρίσκονται σε διαφορετικές πόλεις, χώρες, ακόμη και σε άλλες ηπείρους. Οι ταινίες, τα ραδιόφωνα, οι τηλεοράσεις, τα εργαστήρια, οι ήχοι και οι βιντεοκασέτες μπορούν να παραδειγματιστούν μεταξύ των αρχαιότερων μορφών τεχνολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται σε περιβάλλοντα γλωσσικής εκπαίδευσης, και αυτά ακολουθήθηκαν από εφαρμογές υπολογιστή και διαδραστικά εργαλεία (Cunningham, 1998, Iandoli, 1990). Η κατανόηση των δυνατοτήτων ενός υπολογιστή μπορεί να

ανοίξει νέους τρόπους χρήσης των εφαρμογών του στη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα πολυμέσα, το Διαδίκτυο και άλλα εργαλεία εξ αποστάσεως εκμάθησης επωφελούνται εκτενώς τόσο από τους μαθητές όσο και από τους καθηγητές για την προώθηση της αποτελεσματικότητας στην εκμάθηση γλωσσών (Liu, Moore, Graham&Lee, 2002). Σήμερα, οι μαθητές μπορούν εύκολα να προσεγγίσουν τις τεχνολογίες υπολογιστών όπου κι αν βρίσκονται και, ο Tanyeli (2009) δηλώνει ότι τα ιδρύματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αυτά που απασχολούνται περισσότερο από διαδικτυακά προγράμματα διδασκαλίας γλωσσών από τα άλλα ιδρύματα.

Οι οικονομικοί λόγοι είναι από τους πιο αποτελεσματικούς που συμβάλλουν στην ηλεκτρονική παράδοση. Υπάρχει μια αυξανόμενη ζήτηση σε διαδικτυακά και μεικτά μαθήματα, καθώς η οικονομική πίεση αναγκάζει τα πανεπιστήμια να προσαρμόσουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας τους στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που βασίζονται στο Διαδίκτυο. Η ζήτηση για διαδικτυακά προγράμματα και μαθήματα έχει αυξηθεί στα τρία τέταρτα των ιδρυμάτων για οικονομικούς λόγους (Allan&Seamen, 2014). Σε αυτό το σημείο, καθίσταται κρίσιμο να συσχετιστούν τα βασισμένα στην τεχνολογία εργαλεία που εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με παιδαγωγικές βάσεις προκειμένου να επωφεληθούν από αυτά. Για το λόγο αυτό, μια βαθιά ανάλυση των μέσων που βασίζονται στο Web έχει γίνει πολύ σημαντική στη διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών για την αποφυγή των ελλείψεων τους (Felix, 2003).

Οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν φέρει υπό αμφισβήτηση πολλά μειονεκτήματα στη σύντομη ιστορία τους μαζί με τα οφέλη τους επίσης. Οι ευημερούσες δυνατότητες των μαθημάτων γλώσσας που βασίζονται σε υπολογιστή μπορεί να προκαλέσουν φόβο σε ορισμένους καθηγητές ξένων γλωσσών (Bax, 2003). Επιπλέον, το να αφήνουμε τις πρακτικές της τάξης που διεξάγονται σε πραγματικά περιβάλλοντα τάξης για διαδικτυακά σημεία συνάντησης για την κάλυψη μαθημάτων μπορεί να μην είναι παιδαγωγικά παραγωγικές (Anderson, 2008). Επιπλέον, το διαδικτυακό υλικό εκμάθησης γλωσσών και διδασκαλίας μπορεί να γίνει βάρος για τους επαγγελματίες, οι οποίοι δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι για τεχνικά θέματα. Επίσης, τα περιβάλλοντα μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο μπορούν να παρέχουν περισσότερα μη λεκτικά βοηθήματα μαζί με οπτικά και ακουστικά για τους μαθητές γλωσσών (Axtell, Fleck&Turner, 2004). Η δημιουργία και η διευκόλυνση της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών των ομάδων μαθητών μπορεί να είναι

προβληματική λόγω της ανεπαρκούς αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο (Meskill&Anthony, 2014). Όχι μόνο οι καθηγητές ξένων γλωσσών αλλά και οι μαθητές ξένων γλωσσών ενδέχεται να αποτύχουν σε αποτελεσματικές προσπάθειες σχετικά με την εκμάθηση γλωσσών λόγω των διαφορετικών βασικών αρχών των διαδικτυακών περιβαλλόντων εκμάθησης γλωσσών. Οι εκπαιδευτές ξένων γλωσσών που θέλουν να αγγίξουν την ψυχική κατάσταση ενός μαθητή γλώσσας πρέπει να τονίσουν ένα σημείο για αυτόν τον μαθητή (Tomasello, Carpenter&Liszkowski, 2007). Ομοίως, η προσοχή των μαθητών μπορεί να γίνει ένα άλλο προβληματικό ζήτημα στα διαδικτυακά περιβάλλοντα εκμάθησης γλωσσών, καθώς η αμοιβαία αλληλεπίδραση μπορεί να μην καλύπτει άλλα χαρακτηριστικά επικοινωνίας, όπως χειρονομίες και μιμήσεις. Ομοίως, τεχνικά προβλήματα που συνδέονται στενά με ελλείψεις υπολογιστών ή του ίδιου του Διαδικτύου αποτελούν ένα μεγάλο μέρος των μειονεκτημάτων στην εφαρμογή διαδικτυακών μαθημάτων γλώσσας, τα οποία μπορούν να προκαλέσουν κρίσιμα μαθησιακά προβλήματα (Jolliffe, Ritter&Stevens, 2001).

Η διαδικτυακή διδασκαλία έχει γίνει πολύ συνηθισμένη για τα τμήματα που βρίσκονται εκτός των κύριων περιοχών των σχολικών μονάδων. Τα διαδικτυακά μαθήματα φαίνονται πολύ πρακτικά για αυτά τα τμήματα, τα οποία πρέπει να διεξάγονται με το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα ειδικά για τους μαθητές της πρώτης τάξης, όταν υπάρχουν περιορισμοί χρόνου και εκπαιδευτή. Η αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών μαθημάτων ξένων γλωσσών γίνεται ένα σημαντικό ζήτημα τόσο για τα τμήματα όσο και για τους φοιτητές πανεπιστημίου, προκειμένου να συμβαδίσουν με την τυπική εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, αφού γίνει έρευνα και εξεταστούν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα πιθανά προβλήματα της διαδικτυακής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε σχέση με τις γλωσσικές δεξιότητες, τους γλωσσικούς τομείς και τη διαχείριση της τάξης. οι καθηγητές πιθανώς να θεωρήσουν τη διαδικτυακή διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας ως προβληματική στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων και γλωσσικών τομέων, ενώ την θεώρησαν ως προβληματική όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης σε σχέση με ορισμένα ζητήματα.



## Κεφάλαιο IV. Εμπειρικό μέρος

### Ταυτότητα της έρευνας

Ύστερα από το θεωρητικό μέρος ακολουθεί το εμπειρικό μέρος. Το εμπειρικό μέρος αποτελείται από τον σκοπό της έρευνας, την ανάλυση και την κατηγοριοποίηση των λαθών των γερμανόφωνων και των αγγλόφωνων αναφορικά με τον γραπτό λόγο.

Στη αρχή παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα, ώστε να εξεταστούν οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν. Στην συνέχεια ακολουθούν ο σκοπός και οι στόχοι και υποθέσεις της έρευνας που υλοποιείται. Τέλος παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των λαθών των συμμετεχόντων.

### Σκοπός και στόχοι

Ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση της συχνότητας και της φύσης λαθών που προκύπτουν στον γραπτό λόγο από γερμανόφωνους και αγγλόφωνους.

Οι κύριοι στόχοι της έρευνας είναι:

- A) ο εντοπισμός, η παρουσίαση και η κατηγοριοποίηση των κυριότερων λαθών των συμμετεχόντων,
- B) η συχνότητα των λαθών
- Γ) η σύγκριση των λαθών ανάμεσα των δύο εθνικοτήτων

### Υπόθεση της έρευνας

Η κυρία υπόθεση της έρευνας είναι ότι αγγλόφωνοι και οι γερμανόφωνοι συμμετέχοντες κάνουν λάθη σε όλες της κατηγορίες που αφορούν την ελληνική γλώσσα.

Με βάση την κύρια υπόθεση προκύπτουν οι δύο επόμενες υποθέσεις:

**Υπόθεση 1:** Τα λάθη που εμφανίζονται στον γραπτό λόγο των αγγλόφωνων και γερμανόφωνων αφορούν το φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης

**Υπόθεση 2:** Οι γερμανόφωνοι μαθητές κάνουν λιγότερα λάθη από τους αγγλόφωνους

#### Μορφές ανάλυσης

Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν και η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση. Η ποσοτική ανάλυση έχει ως κύριο σκοπό να εξετάζει τις τάσεις των κοινωνικών φαινομένων μέσω του πλήθους των περιπτώσεων και τις ιδιαιτερότητες μεμονωμένων περιπτώσεων. Ενώ με την χρήση της ποιοτικής ανάλυσης ο ερευνητής μπορεί να εξετάσει σε βάθος το υπό διερεύνηση θέμα του. Έτσι με αυτό τον συνδυασμό των δύο μορφών ανάλυσης η έρευνα θα είναι σε μεγαλύτερο βαθμό αποτελεσματική, αφού τα δεδομένα παρουσιάζονται με αριθμητικά στοιχεία και στην συνέχεια μετατρέπονται σε πληροφορίες με την βοήθεια της ποιοτικής ανάλυσης.

#### Μεθοδολογία

Με βάση τον σκοπό της έρευνας και τις υποθέσεις που ορίστηκαν πιο πάνω: Αρχικά πραγματοποιήθηκε η περιγραφική ανάλυση, στην συνέχεια η αναλυτική μέθοδος, όπου αναλύθηκαν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν και στο τέλος πραγματοποιήθηκε η συγκριτική μέθοδος, όπου έγινε σύγκριση των δεδομένων.

#### Σώμα κειμένων

Αρχικά θα πρέπει να αναφερθεί ότι το σώμα κειμένου αντιστοιχεί σε μια αρκετά μεγάλη δομημένη σε υποσύνολα συλλογή αυθεντικών κειμένων. Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το σώμα κειμένων για να αναδειχθεί η συστηματικότητα συλλογής κειμένων βάσει γλωσσολογικών και κοινωνικών κριτηρίων με σκοπό να υπάρξει «εξωτερική ομοιογένεια». Το δείγμα των μαθητών είναι ενήλικοι αγγλόφωνοι και γερμανόφωνοι μαθητές της ερευνήτριας αποonline διαδικτυακή πλατφόρμα που κάνουν μάθημα. Στο σύνολο οι μαθητές είναι 18 και τα γραπτά των μαθητών που μελετήθηκαν είναι 36.

#### Κριτήρια επιλογής του δείγματος

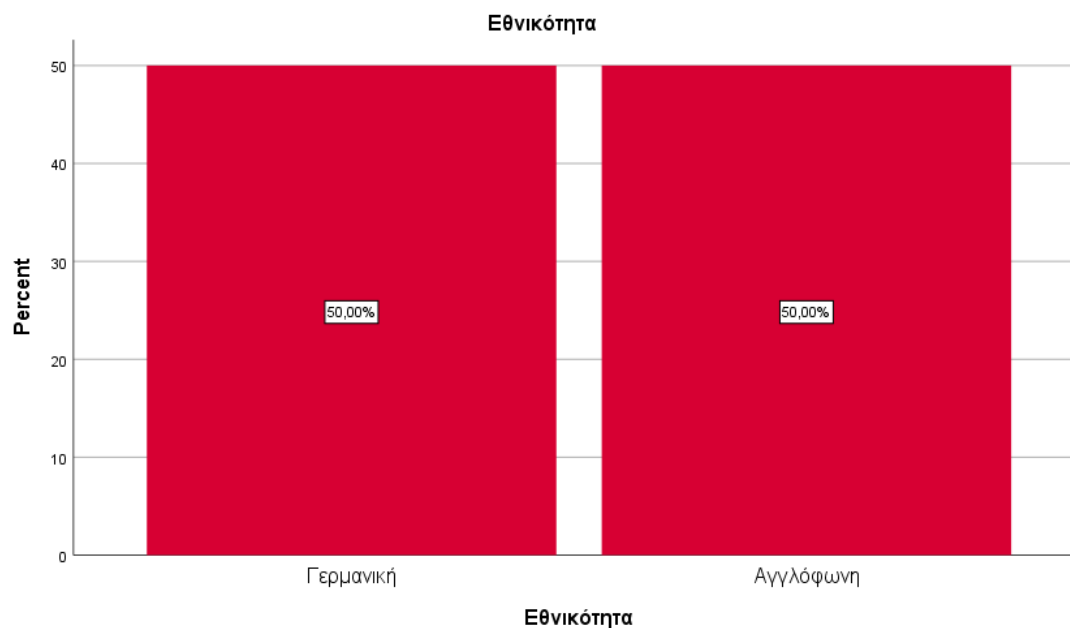
Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούσαν στην καθημερινότητά τους άλλη γλώσσα, ενώ την ελληνική γλώσσα την μάθαιναν ως δεύτερη γλώσσα. Το τελικό δείγμα ορίστηκε με βάση το κριτήριο της εθνικότητας. Το δείγμα αποτελούνταν από αγγλόφωνους και γερμανόφωνους ενήλικες μαθητές. Ο βασικός σκοπός ήταν να πραγματοποιηθεί η σύγκριση λαθών ανάμεσα στις δύο εθνικότητες των μαθητών.

### Διαδικασία της δειγματοληψίας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η βολική δειγματοληψία, διότι η ερευνήτρια γνώριζε τους συμμετέχοντες. Οπότε τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, αφού δεν ήταν και ο κύριος σκοπός της ερευνήτριας.

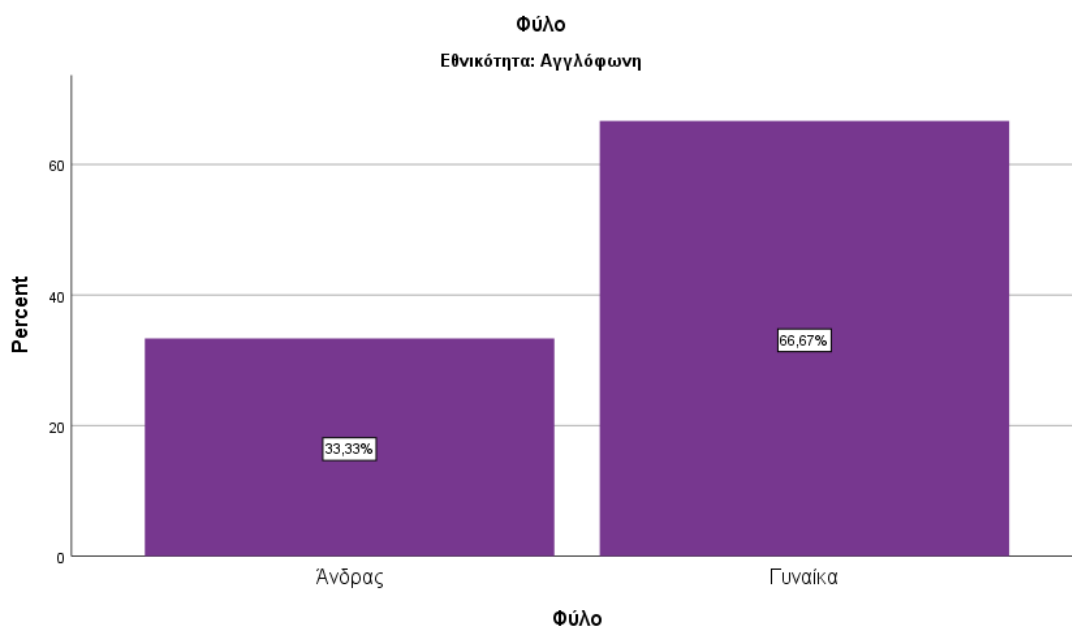
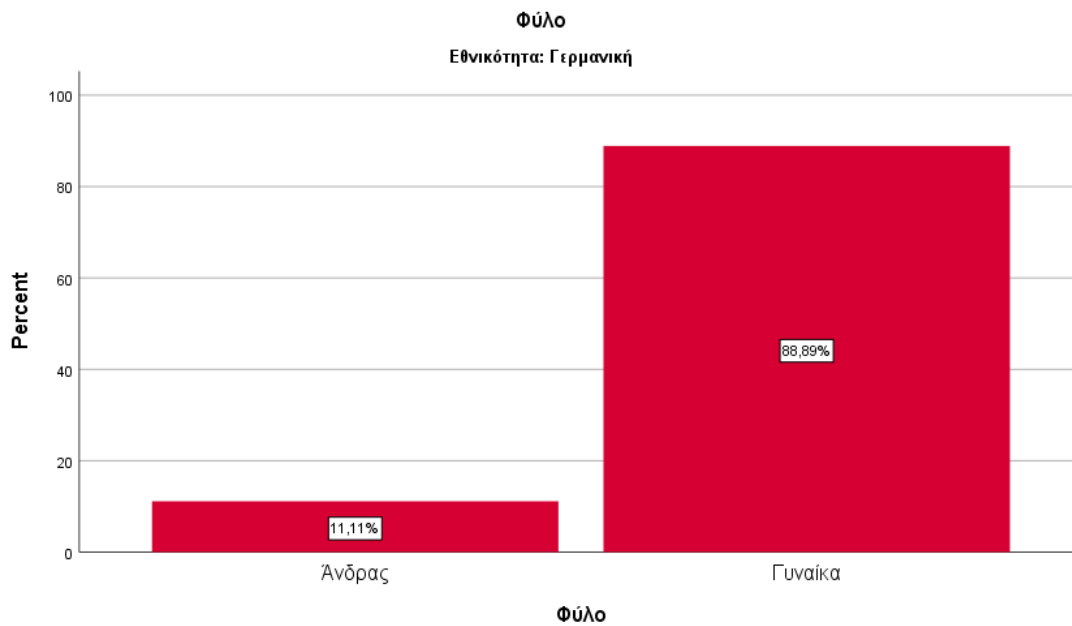
### Περιγραφή τελικού δείγματος

Σε αυτή την ερευνά συμμετείχαν 18 άτομα Γερμανικής και Αγγλικής εθνικότητας, όπου οι μισοί συμμετέχοντες είχαν Αγγλική εθνικότητα και οι μισοί είχαν Γερμανική εθνικότητα.



### Διάγραμμα 1: Εθνικότητα

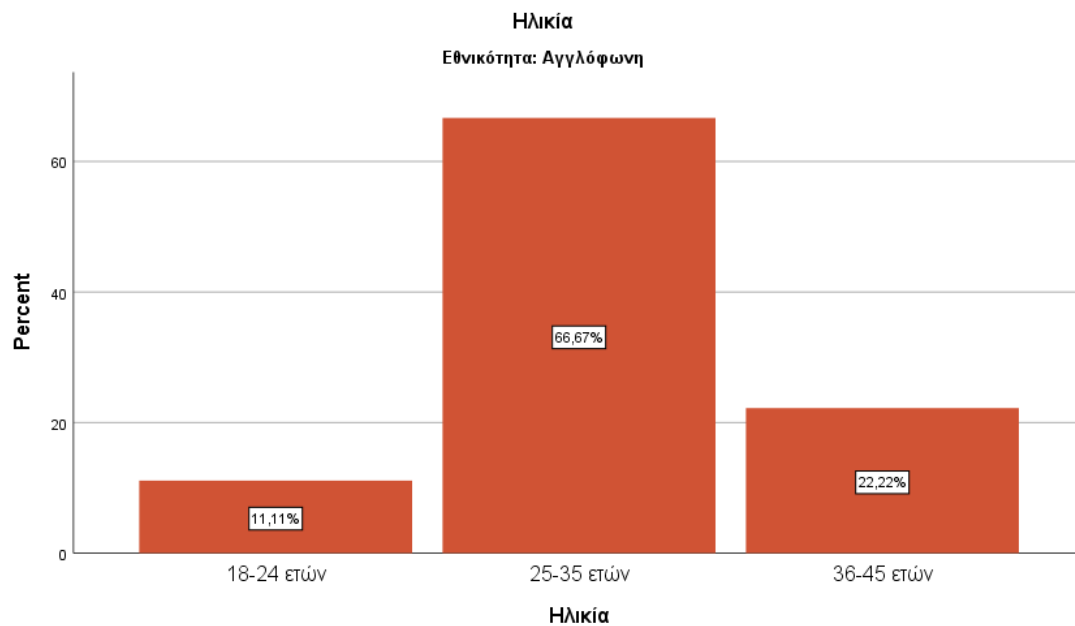
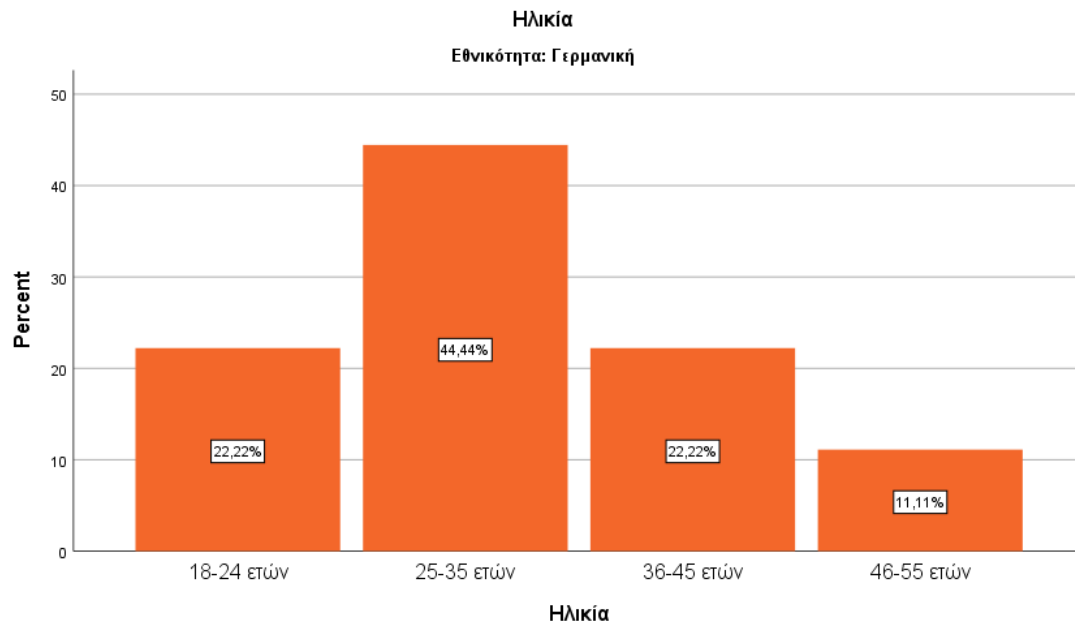
Ως προς το φύλο και στις δύο εθνικότητες παρατηρείται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. Πιο συγκεκριμένα το 88.9% των συμμετεχόντων που είχαν γερμανική εθνικότητα ήταν γυναίκες και το 66.7% των συμμετεχόντων που είχαν αγγλική εθνικότητα ήταν γυναίκες.



**Διάγραμμα 2: Κατανομή των μαθητών κατά φύλο σε κάθε Εθνικότητα**

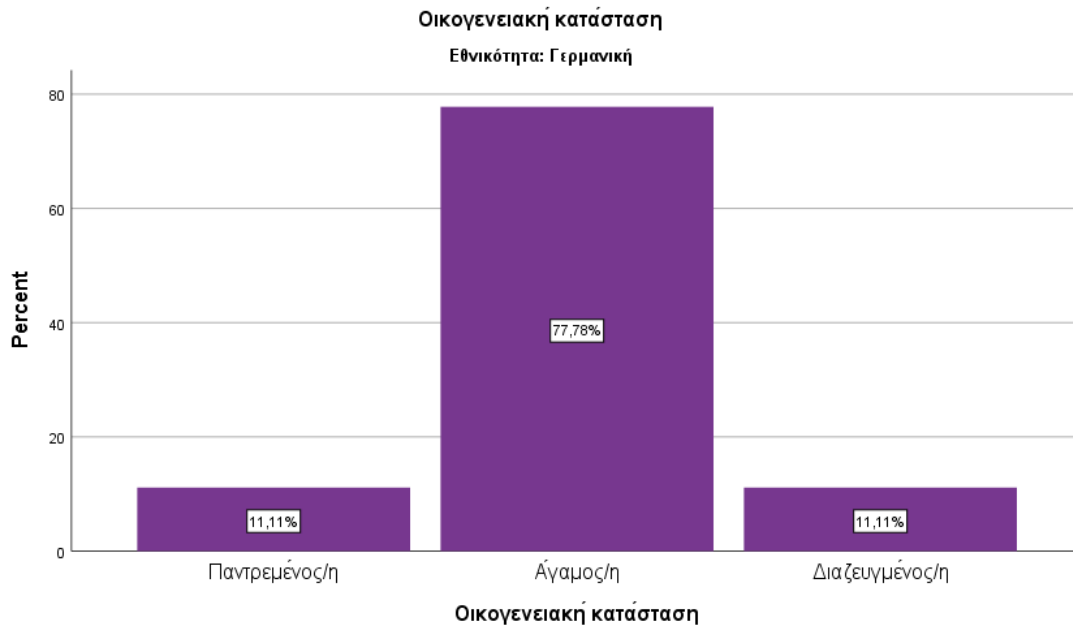
Ως προς την ηλικία και στις δύο εθνικότητες παρατηρείται ότι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν ηλικία από 25 – 35 ετών. Πιο συγκεκριμένα για τους συμμετέχοντες με γερμανική εθνικότητα, το 44.4% αυτών είχαν ηλικία από 25 – 35 ετών, το 22.2% αυτών είχαν ηλικία είτε από 18 – 24 ετών, είτε από 36 – 45 ετών και

το 11.1% αυτών είχαν ηλικία από 46 – 55 ετών. Για τους συμμετέχοντες με αγγλική εθνικότητα το 66.7% αυτών είχαν ηλικία από 25 – 35 ετών, το 22.2% αυτών είχαν ηλικία από 36 – 45 ετών και το 11.1% αυτών είχαν ηλικία από 18 – 24 ετών.



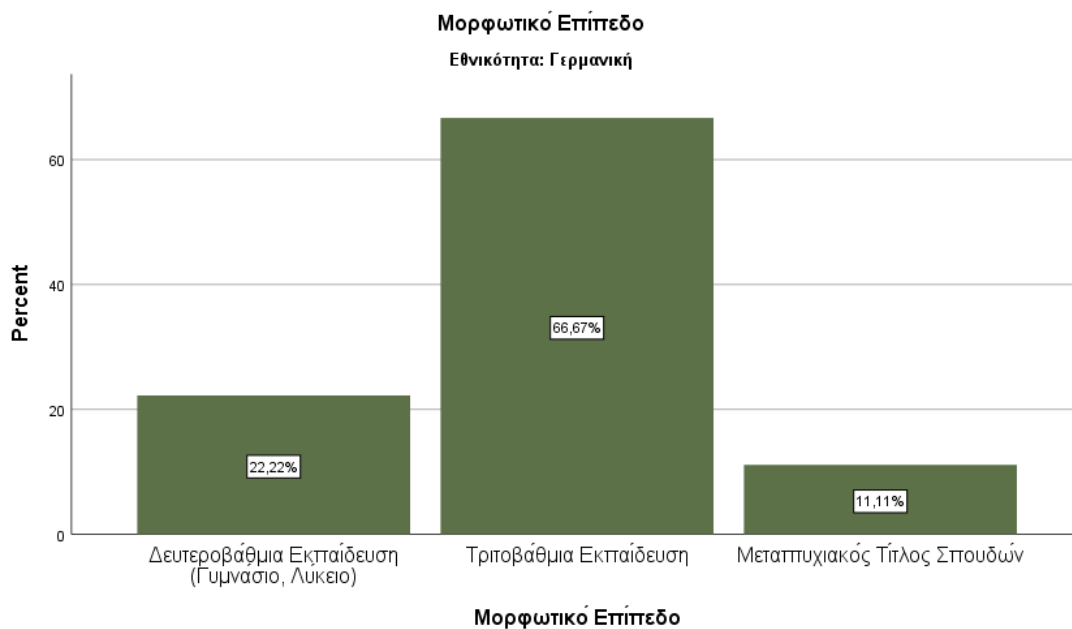
**Διάγραμμα 3: Κατανομή των μαθητών κατά ηλικία σε κάθε Εθνικότητα**

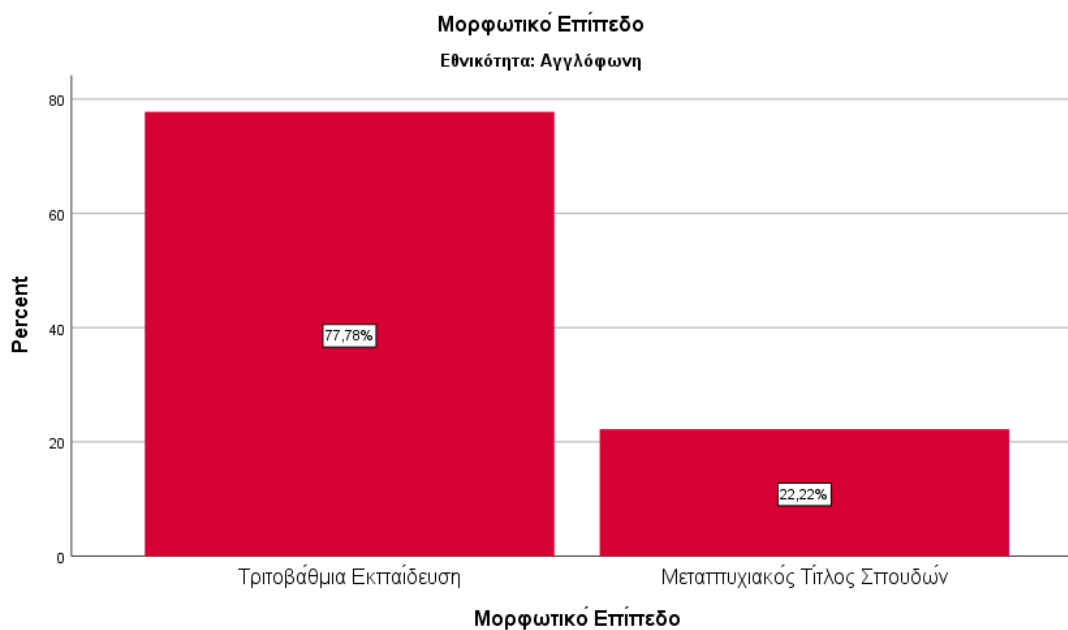
Ως προς την οικογενειακή κατάσταση και στις δύο εθνικότητες παρατηρείται ότι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν άγαμοι. Πιο συγκεκριμένα για τους συμμετέχοντες με γερμανική εθνικότητα, το 77.8% αυτών ήταν άγαμοι, το 11.1% αυτών ήταν είτε παντρεμένοι, είτε διαζευγμένοι. Για τους συμμετέχοντες με αγγλική εθνικότητα όλοι οι συμμετέχοντες ήταν άγαμοι.



#### Διάγραμμα 4: Κατανομή των μαθητών κατά οικογενειακή κατάσταση σε κάθε Εθνικότητα

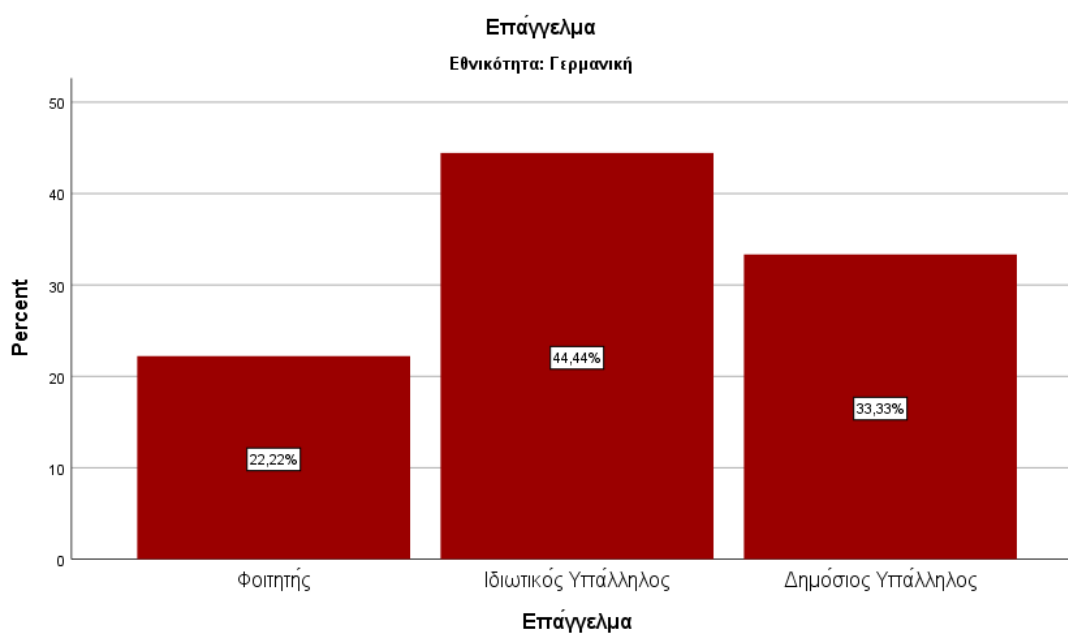
Ως προς το μορφωτικό επίπεδο και στις δύο εθνικότητες παρατηρείται ότι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκαν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα για τους συμμετέχοντες με γερμανική εθνικότητα, το 66.7% αυτών ανήκαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 22.2% αυτών ήταν απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 11.1% αυτών ήταν απόφοιτοι Μεταπτυχιακού τίτλου. Για τους συμμετέχοντες με αγγλική εθνικότητα το 77.8% ανήκαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και το 22.2% αυτών ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου.



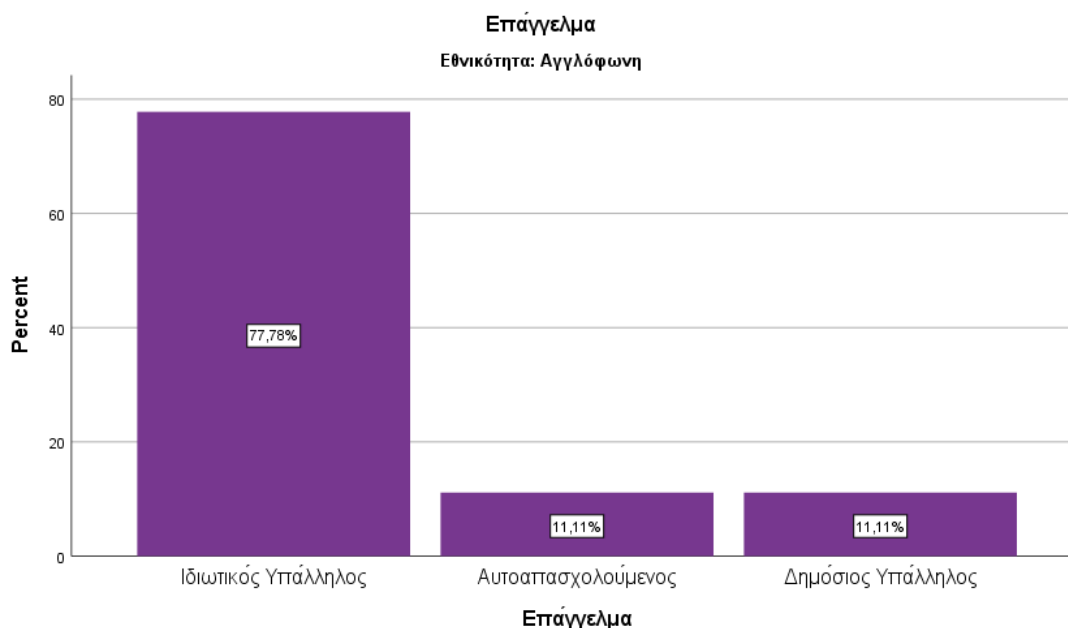


**Διάγραμμα 5: Κατανομή των μαθητών κατά μορφωτικό επίπεδο σε κάθε Εθνικότητα**

Ως προς το επάγγελμα και στις δύο εθνικότητες παρατηρείται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι. Πιο συγκεκριμένα για τους συμμετέχοντες με γερμανική εθνικότητα, το 44.4% των συμμετεχόντων ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 33.3% αυτών ήταν δημόσιοι υπάλληλοι και το 22.2% αυτών ήταν φοιτητές. Για τους συμμετέχοντες με αγγλική εθνικότητα το 77.8% ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι και το 11.1% αυτών ήταν είτε αυτοαπασχολούμενοι, είτε δημόσιοι υπάλληλοι.

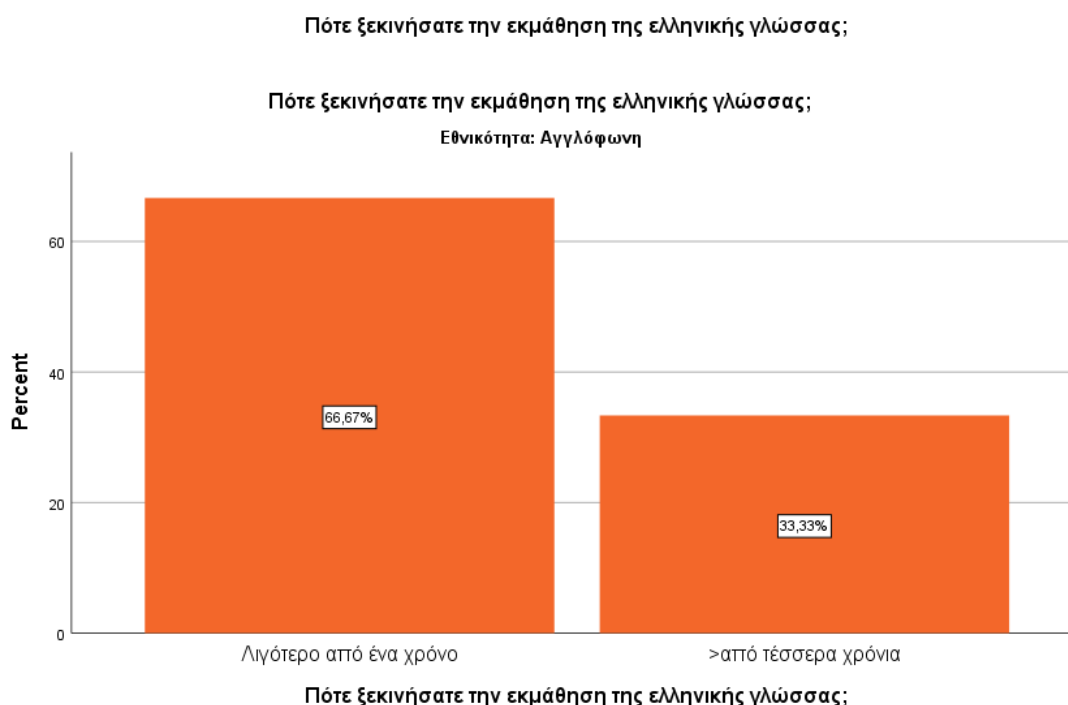
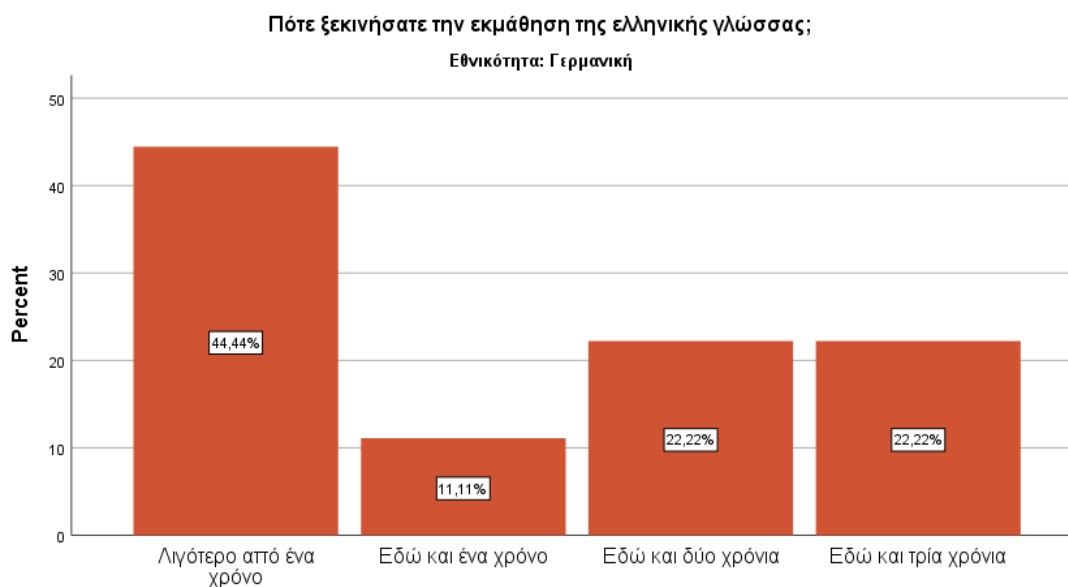






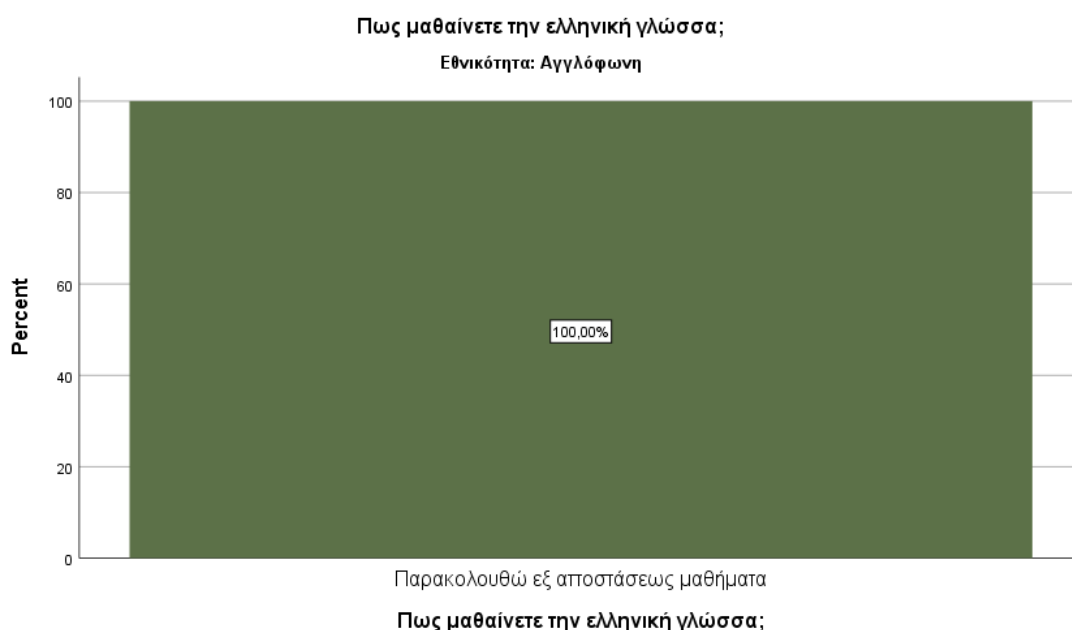
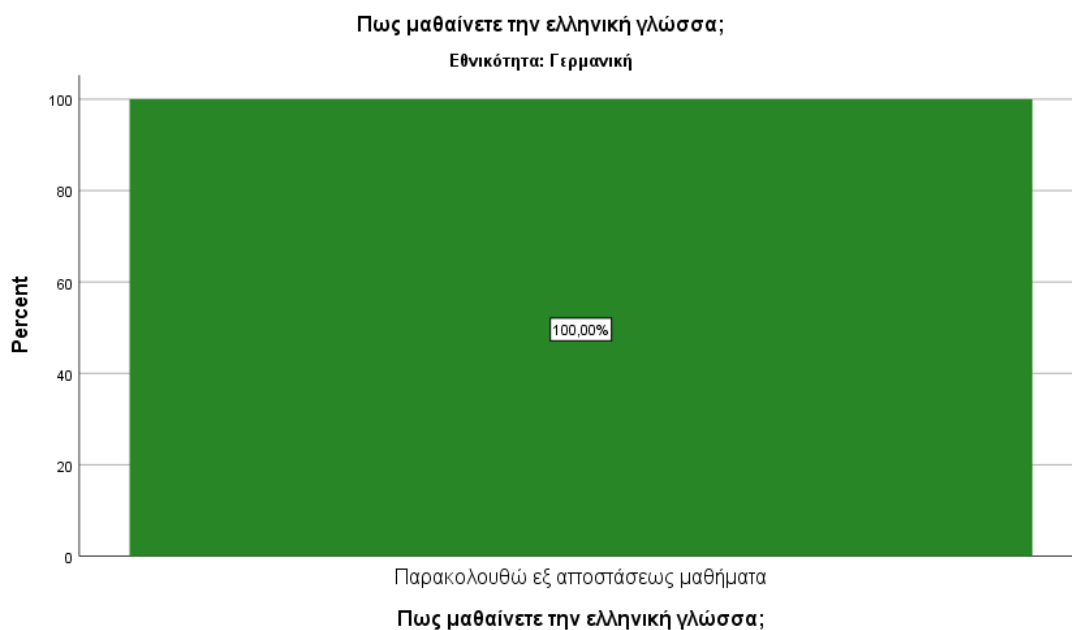
#### **Διάγραμμα 6: Κατανομή των μαθητών κατά επάγγελμα σε κάθε Εθνικότητα**

Ως προς την έναρξη της εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας και στις δύο εθνικότητες παρατηρείται ότι περισσότεροι συμμετέχοντες ξεκίνησαν την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας λιγότερο από ένα χρόνο. Πιο συγκεκριμένα για τους συμμετέχοντες με γερμανική εθνικότητα, το 44.4% των συμμετεχόντων ξεκίνησαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε λιγότερο χρονικό διάστημα του ενός έτους, το 22.2% αυτών ξεκίνησαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είτε εδώ και δύο, είτε εδώ και τρία χρόνια και το 11.1% αυτών ξεκίνησαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εδώ και ένα χρόνο. Για τους συμμετέχοντες με αγγλική εθνικότητα το 66.7% ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι και το 11.1% αυτών ήταν είτε αυτοαπασχολούμενοι, είτε δημόσιοι υπάλληλοι.



### Διάγραμμα 7: Κατανομή των μαθητών κατά την έναρξη της εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας σε κάθε Εθνικότητα

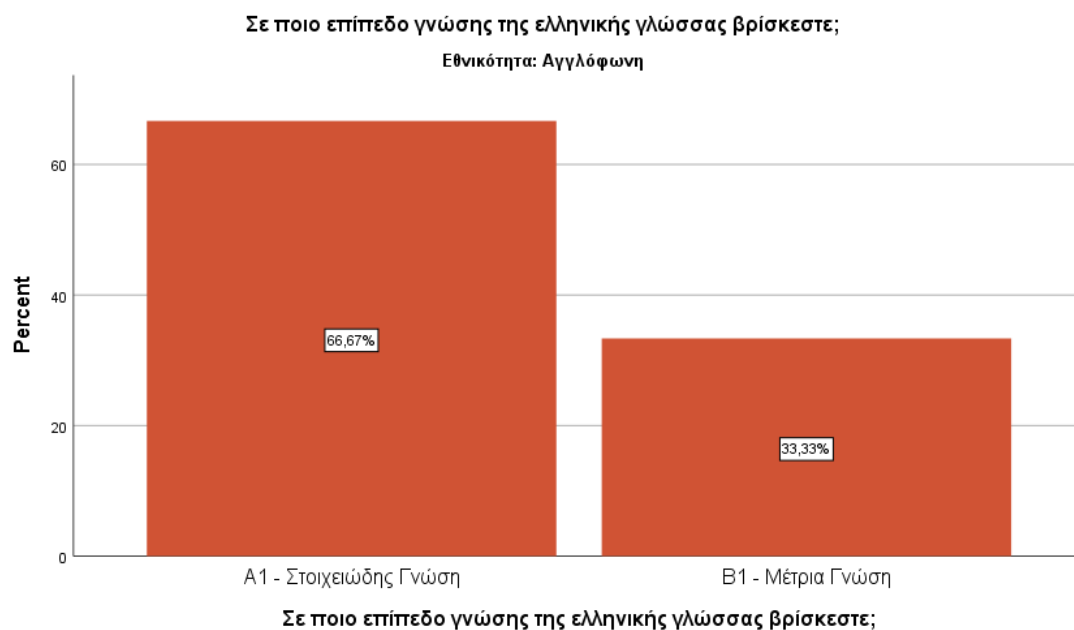
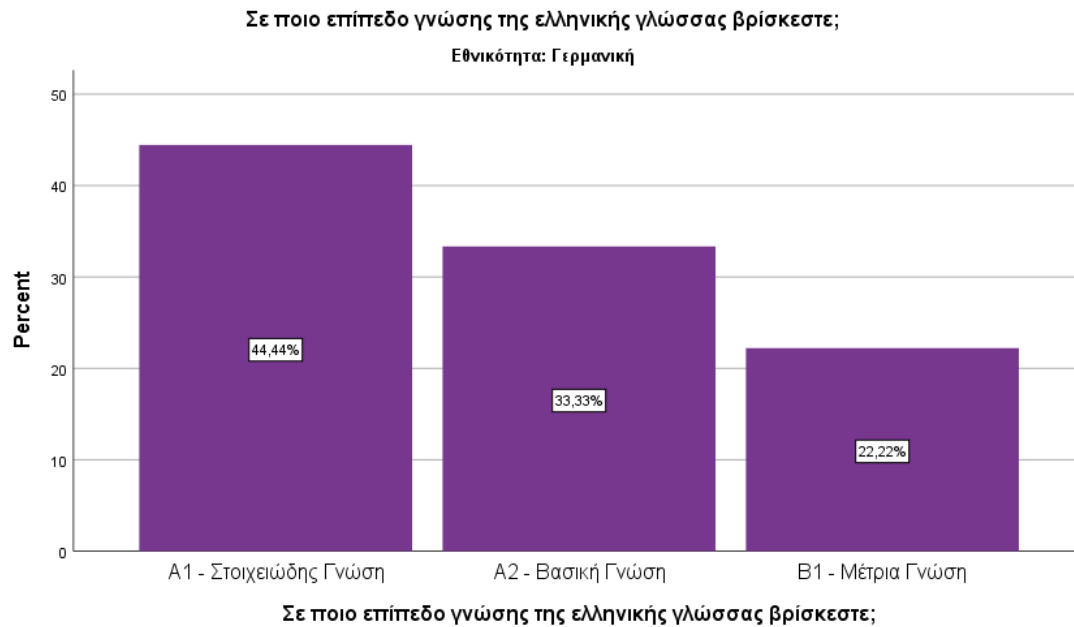
Ως προς τον τρόπο που μάθαιναν την ελληνική γλώσσα και στις δύο εθνικότητες παρατηρείται ότι όλοι οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν τα μαθήματα εξ αποστάσεως.



**Διάγραμμα 8: Κατανομή των μαθητών κατά τον τρόπο που μάθαιναν την ελληνική γλώσσα σε κάθε Εθνικότητα**

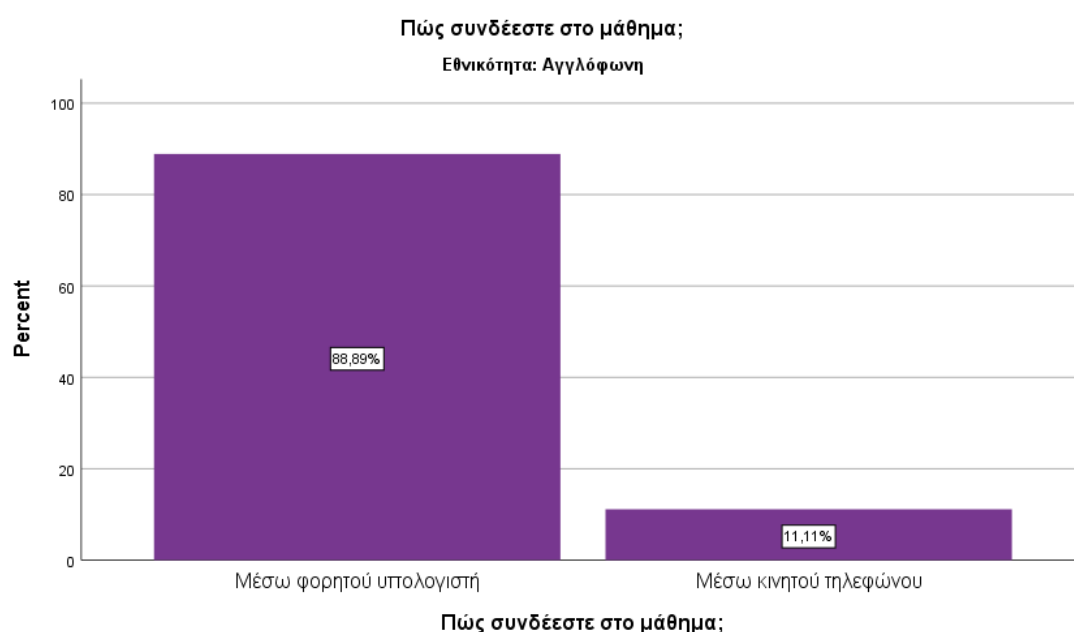
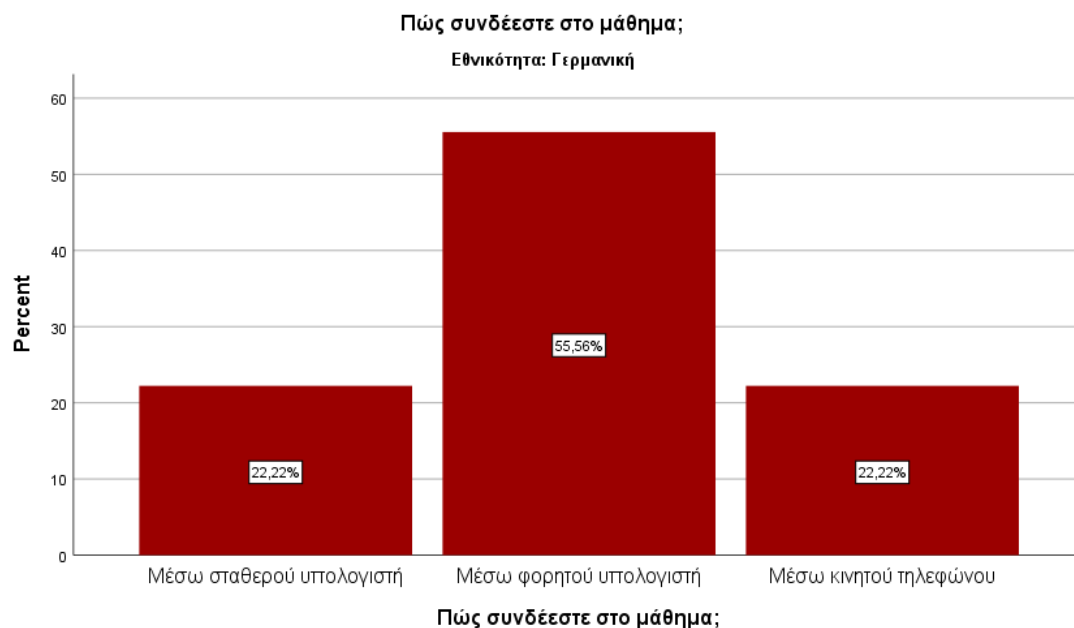
Ως προς το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας που βρίσκονται και στις δύο εθνικότητες παρατηρείται ότι περισσότεροι συμμετέχοντες βρίσκονταν στο επίπεδο A1 – Στοιχειώδης Γνώση. Πιο συγκεκριμένα για τους συμμετέχοντες με γερμανική εθνικότητα, το 44.4% των συμμετεχόντων βρίσκονταν στο επίπεδο A1 – Στοιχειώδης Γνώση, το 33.3% αυτών βρίσκονταν στο επίπεδο A2 – Βασική Γνώση και το 22.2%

αυτών βρίσκονταν στο επίπεδο B1 – Μέτρια Γνώση. Για τους συμμετέχοντες με αγγλική εθνικότητα το 66.7% των συμμετεχόντων βρίσκονταν στο επίπεδο A1 – Στοιχειώδης Γνώση και το 33.3% αυτών βρίσκονταν στο επίπεδο B1 – Μέτρια Γνώση.



**Διάγραμμα 9: Κατανομή των μαθητών κατά το επίπεδο γνώσης της Ελληνικής γλώσσας σε κάθε Εθνικότητα**

Ως προς τον τρόπο σύνδεσης στο μάθημα και στις δύο εθνικότητες παρατηρείται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συνδέονταν στο μάθημα μέσω φορητού υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα για τους συμμετέχοντες με γερμανική εθνικότητα, το 55.6% των συμμετεχόντων συνδέονταν στο μάθημα μέσω φορητού υπολογιστή, το 22.2% αυτών συνδέονταν στο μάθημα είτε μέσω σταθερού υπολογιστή, είτε μέσω κινητού τηλεφώνου. Για τους συμμετέχοντες με αγγλική εθνικότητα το 88.9% των συμμετεχόντων συνδέονταν στο μάθημα μέσω φορητού υπολογιστή και το 11.1% αυτών συνδέονταν στο μάθημα μέσω κινητού τηλεφώνου.



### **Διάγραμμα 10: Κατανομή των μαθητών κατά τρόπο σύνδεσης στο μάθημα σε κάθε Εθνικότητα**

Ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εξ αποστάσεως εκμάθηση στην Ελλάδα και στις δύο εθνικότητες παρατηρείται ότι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν αντιμετώπισαν κάποια από τις αναφερόμενες δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα για τους συμμετέχοντες με γερμανική εθνικότητα, το 88.9% των συμμετεχόντων δεν αντιμετώπισαν κάποια από τις αναφερόμενες δυσκολίες, το 11.1% αυτών ανέφεραν ότι είχαν προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο. Για τους συμμετέχοντες με αγγλική εθνικότητα το 77.8% των συμμετεχόντων δεν αντιμετώπισαν κάποια από τις αναφερόμενες δυσκολίες, το 33.3% αυτών ανέφεραν ότι είχαν προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο.

*Πίνακας 1: Κατανομή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην εξ αποστάσεως εκμάθησης της γλώσσας σε κάθε Εθνικότητα*

	Γερμανική εθνικότητα		Αγγλική εθνικότητα	
	N	%	N	%
Προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο	1	11.1%	3	33.3%
Αδυναμία φωνητικής επικοινωνίας- συμμετοχής, π.χ. λόγω έλλειψης μικροφώνου	0	0%	0	0%
Ελλιπής ακουστικής κατά το μάθημα (ο καθηγητής / η καθηγήτρια δε ακούγεται καθαρά)	0	0%	0	0%
Αδυναμία οπτικής επαφής και επικοινωνίας λόγω έλλειψης κάμερας	0	0%	0	0%
Δυσκολίες διαμοιρασμού οθόνης	0	0%	0	0%
Έλλειψη επικοινωνίας και ανατροφοδότησης από τον καθηγητή / την καθηγήτρια	0	0%	0	0%
Δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού	0	0%	0	0%
Τίποτα από τα παραπάνω	8	88.9%	7	77.8%

Ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της γλώσσας

και στις δύο εθνικότητες παρατηρείται ότι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα για τους συμμετέχοντες με γερμανική εθνικότητα, το 88.9% των συμμετεχόντων αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση προφορικού λόγου, το 44.4% αυτών αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην παραγωγή του προφορικού λόγου, το 33.3% αυτών αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην κατανόηση του λεξιλογίου, το 22.2% αυτών αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην παραγωγή γραπτού λόγου και το 11.1% αυτών αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Για τους συμμετέχοντες με αγγλική εθνικότητα το 55.6% των συμμετεχόντων αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση προφορικού λόγου, το 44.4% αυτών δεν αντιμετώπισαν καμία δυσκολία, το 33.3% αυτών αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην κατανόηση του λεξιλογίου και στην παραγωγή γραπτού λόγου, το 22.2% αυτών αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην κατανόηση του γραπτού λόγου και το 11.1% αυτών αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην παραγωγή του προφορικού λόγου.

*Πίνακας 2: Κατανομή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην εκμάθησης της γλώσσας σε κάθε Εθνικότητα*

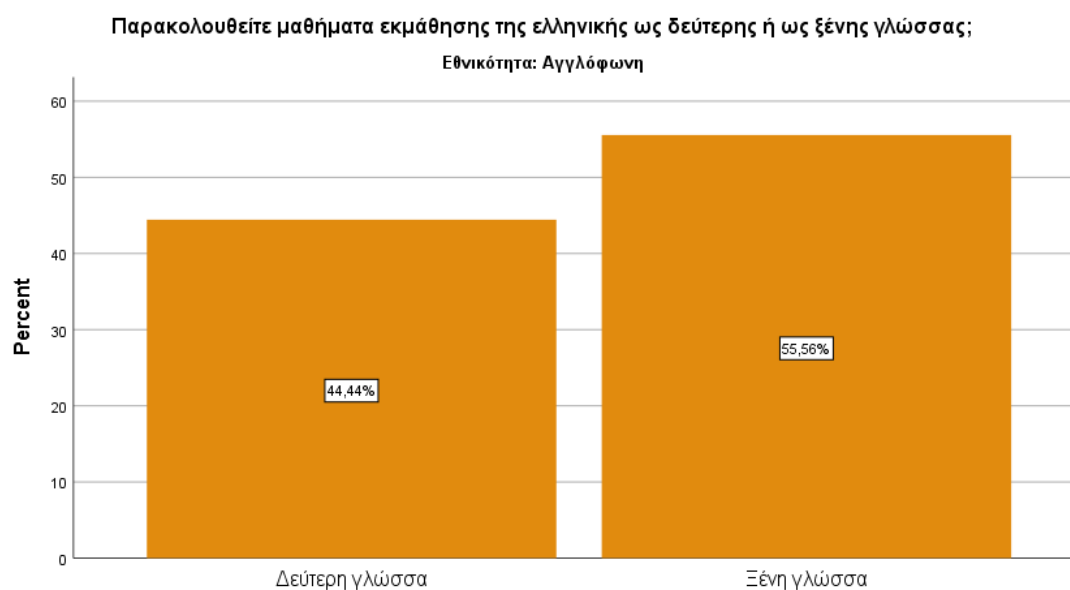
	Γερμανική εθνικότητα		Αγγλική εθνικότητα	
	N	%	N	%
Παραγωγή γραπτού λόγου	2	22.2%	3	33.3%
Κατανόηση λεξιλογίου	3	33.3%	3	33.3%
Παραγωγή προφορικού λόγου	4	44.4%	1	11.1%
Κατανόηση γραπτού λόγου	1	11.1%	2	22.2%
Κατανόηση προφορικού λόγου	8	88.9%	5	55.6%
Καμία δυσκολία	0	0%	4	44.4%

Ως προς το αν παρακολουθούν τα μαθήματα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ή ως ξένης γλώσσας παρατηρείται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι παρακολουθούν τα μαθήματα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα όλοι οι συμμετέχοντες με γερμανική εθνικότητα παρακολουθούν τα μαθήματα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας. Για τους συμμετέχοντες με αγγλική εθνικότητα παρατηρείται ότι το

55.6% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι παρακολουθούν τα μαθήματα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας και το 44.4% αυτών ανέφεραν ότι παρακολουθούν τα μαθήματα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα.



Παρακολουθείτε μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας;



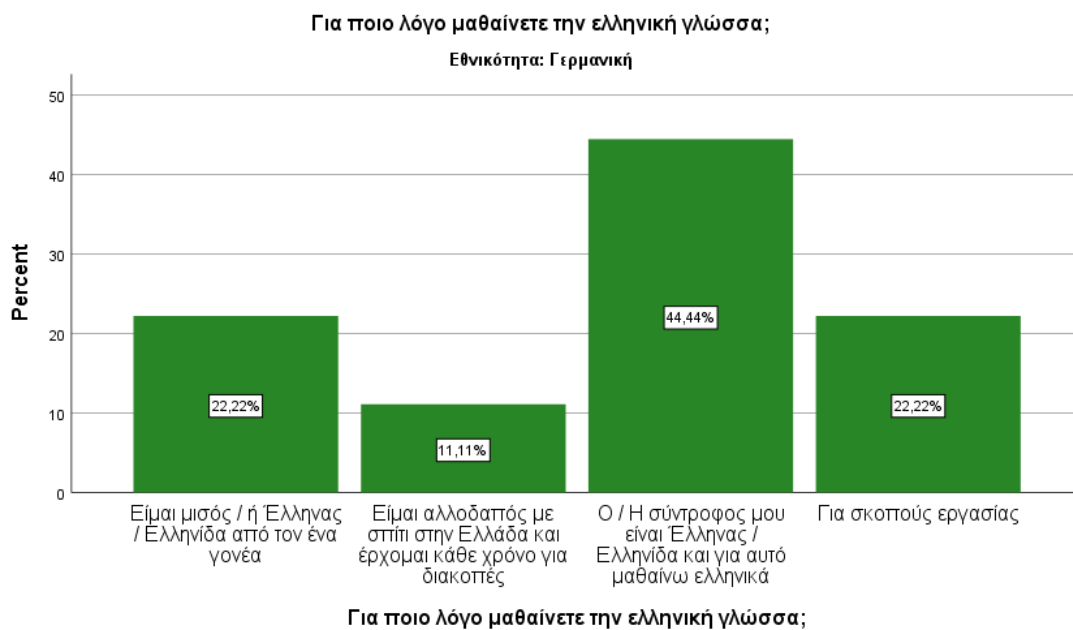
Παρακολουθείτε μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας;

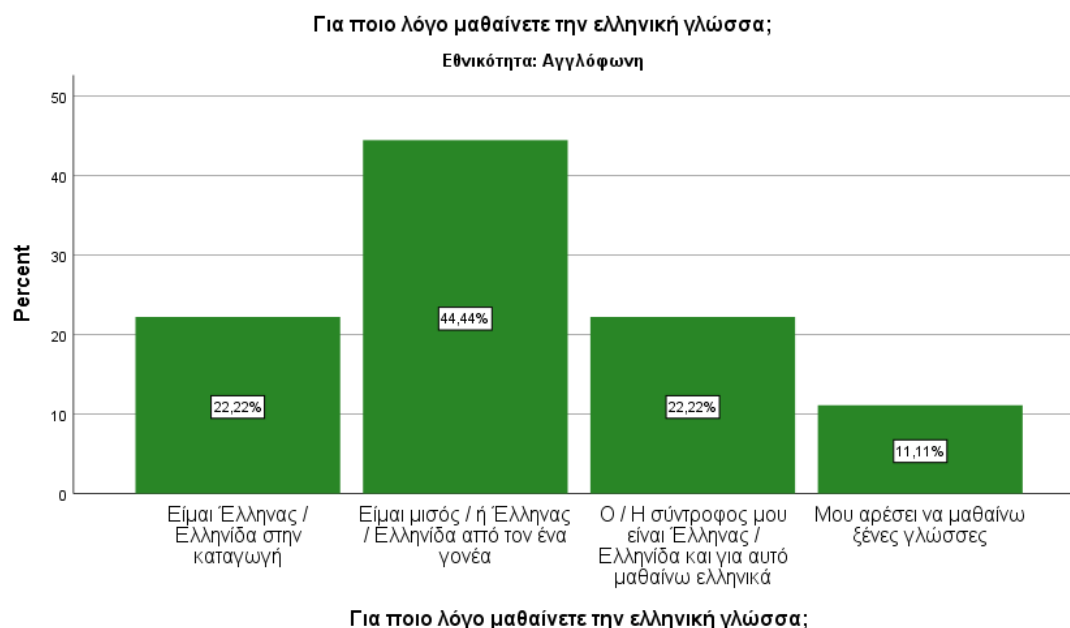
### Διάγραμμα 11: Κατανομή των μαθητών κατά τα μαθήματα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ή ως ξένης γλώσσας σε κάθε Εθνικότητα

Ως προς τον λόγο που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα παρατηρείται ότι ο λόγος διαφοροποιείται σε αυτό το σημείο. Πιο συγκεκριμένα για τους συμμετέχοντες με



γερμανική εθνικότητα το 44.4% των συμμετεχόντων μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα επειδή ο σύντροφός τους είναι Έλληνας και για αυτό μαθαίνουν ελληνικά, το 22.2% αυτών μαθαίνουν ελληνικά είτε για σκοπούς εργασίας, είτε γιατί είναι μισοί Έλληνες από τον ένα γονέα και το 11.1% αυτών επειδή είναι αλλοδαποί με σπίτι στην Ελλάδα και έρχονται κάθε χρόνο για διακοπές. Για τους συμμετέχοντες με αγγλική εθνικότητα παρατηρείται ότι το 44.4% των συμμετεχόντων μαθαίνουν ελληνικά γιατί είναι μισοί Έλληνες από τον ένα γονέα, το 22.2% αυτών μαθαίνουν ελληνικά επειδή είτε έχουν ελληνική καταγωγή, είτε ο σύντροφός τους είναι Έλληνας και για αυτό μαθαίνουν ελληνικά και το 11.1%<sup>^</sup> αυτών τους αρέσει να μαθαίνουν ξένες γλώσσες.





## **Διάγραμμα 12: Κατανομή των μαθητών κατά το λόγο που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα σε κάθε Εθνικότητα**

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας είναι ότι δεν μπορεί να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων επειδή ο αριθμός ήταν πολύ μικρός. Στην παρούσα έρευνα δεν μπορούσαν να διερευνηθούν παράγοντες όπως η κοινωνική και οικονομική κατάσταση των συμμετεχόντων, καθώς επίσης και το περιβάλλον και οι εμπειρίες αυτών, όπου πιθανότητα να έχουν επιρροή στην γλωσσική ικανότητα που έχουν οι μειονοτικοί μαθητές. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι θα η εστίαση αφορά μόνο την δομική ανάλυση των στοιχείων των προτάσεων, χωρίς την επιρροή τους εξωτερικού περιβάλλοντος.

Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι συμμετείχε μόνο ένας εκπαιδευτικός σε όλη αυτή την διαδικασία και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια ολοκληρωμένη άποψη για την όλη διαδικασία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε συνδυασμό με τα λάθη που κάνουν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθώς η έρευνα στηρίζεται μόνο σε μία μεμονωμένη άποψη

Τέλος από την παραπάνω έρευνα προέκυψε ότι υπήρχε δυσαναλογία ανάμεσα στο πλήθος των γυναικών και των άντρων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν οι υπό εξέταση μεταβλητές να διερευνηθούν και ως προς το φύλο.

## **Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας**

Για την ταξινόμηση των λαθών χρησιμοποιήθηκε το σύστημα κατηγοριοποίησης των Αντωνόπου, Βαλετόπουλου, Καρακύργιου, Μουρτζή & Παναγιωτίδου (2006; 21 – 27). Αυτό το σύστημα αποτελείται από 14 κατηγορίες που βασίζονται στα μέρη του λόγου της γραμματικής:

1. Άρθρο
2. Ουσιαστικό
3. Επίθετο
4. Αντωνυμίες
5. Ρήμα
6. Επίρρημα
7. Πρόθεση
8. Σύνδεσμοι
9. Ορθογραφία
10. Στίξη
11. Τονισμός
12. Λεξιλόγιο
13. Πλάγιος λόγος
14. Σύνταξη

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι επιμέρους κατηγορίες αυτών:

<b>(1) Άρθρο</b>			
<b>(1<sup>α</sup>) Γραμματική – μορφολογία</b>			
Οριστικό:		Αόριστο:	
Μορφολογία	Ορθογραφία	Μορφολογία	Ορθογραφία
<b>(1<sup>β</sup>) Μόρφο - Σύνταξη</b>			
Οριστικό αντί αορίστου			
Αόριστο αντί οριστικού			
Παράλειψη άρθρου			
Επιπλέον άρθρο			
Παράλειψη επιπρόσθετου άρθρου			

**(2) Ουσιαστικό****(2<sup>α</sup>) Γραμματική – μορφολογία**

Αρσενικό:

Θηλυκό:

Ουδέτερο

Μορφολογία

Ορθογραφία

Ανώμαλα

Ουσιαστικά – γένη

**(2<sup>β</sup>) Μόρφο - Σύνταξη**

Πτώση υποκειμένου / κατηγορημένου

Συμφωνία κατηγορουμένου με υποκείμενο / αντικείμενο

Παράλειψη υποκειμένου

Εκφορά αντικειμένου (έμμεσο, άμεσο)

Πτώση ποιοτικού αιτίου

**(3) Επίθετο****(3<sup>α</sup>) Γραμματική – μορφολογία**

Μορφολογία

Ορθογραφία

Πολύς/ορθογραφία

Συγκριτικός

Υπερθετικός

Μορφολογία

Ορθογραφία

Μορφολογία

Ορθογραφία

Ανώμαλα/ελλειπτικά

Παραθετικά/μορφολογία

**(3<sup>β</sup>) Μόρφο - Σύνταξη**

Χρήση επιρρήματος αντί επιθέτου

**(4) Αντωνυμία****(4<sup>α</sup>) Γραμματική – μορφολογία**

Μορφολογία

Ορθογραφία

**(4<sup>β</sup>) Μόρφο - Σύνταξη**

Αντωνυμία ως έμμεσο αντικείμενο
Αντωνυμία ως άμεσο αντικείμενο
Λάθος επιλογή αντωνυμίας
Παράλειψη αντωνυμίας
Επιπλέον αντωνυμία

## (5) Ρήμα

### (5<sup>α</sup>) Γραμματική – μορφολογία

Αυξήσεις – καταλήψεις:

Μορφολογία	Ορθογραφία
------------	------------

Βοηθητικά ρήματα / μορφολογίας

Ενεργητική / μορφολογίας

Παθητική / μορφολογίας

Συναιρεμένα/μορφολογία

Ελλειπτικά – ανώμαλα / μορφολογία

Σχηματισμός ενεργητικής μετοχής

Μορφολογία	Ορθογραφία
------------	------------

Σχηματισμός παθητικής μετοχής

Μορφολογία	Ορθογραφία
------------	------------

### (5<sup>β</sup>) Μόρφο - Σύνταξη

Παράλειψη ρήματος

Απρόσωπο ρήμα ως προσωπικό

Λανθασμένη χρήση χρόνων - εγκλίσεων

Λανθασμένη χρήση χρόνων – εγκλίσεων υποθετικού λόγου

Διάθεση και φωνή ρημάτων

Παράλειψη αντικειμένου

Επιπλέον αντικείμενο

Συμφωνία ρήματος με υποκειμένου

## (6) Επίρρημα

### (6<sup>α</sup>) Γραμματική – μορφολογία

Μορφολογία

Ορθογραφία	
Συγκριτικός	
Μορφολογία	Ορθογραφία
Υπερθετικός	
Μορφολογία	Ορθογραφία
<b>(6<sup>β</sup>) Μόρφο - Σύνταξη</b>	
Χρήση επιθέτου αντί επιρρήματος	
Παράλειψη επιρρήματος	
Παράλειψη επιρρήματος	
Λάθος επιλογή επιρρήματος	
Επιπλέον επίρρημα	

<b>(7) Πρόθεση</b>	
<b>(7<sup>β</sup>) Μόρφο - Σύνταξη</b>	
Λάθος επιλογή πρόθεση	
Επιπλέον πρόθεση	
Παράλειψη πρόθεση	

<b>(8) Σύνδεσμοι</b>	
<b>(8<sup>α</sup>) Μορφολογία</b>	
Μορφολογία	
<b>(6<sup>β</sup>) Σύνταξη</b>	
Λάθος επιλογή συνδέσμου	
Επιπλέον χρήση συνδέσμου	
Παράλειψη συνδέσμου	

<b>(9) Ορθογραφία</b>	
Χρήση μικρών γραμμάτων σε κύρια ονόματα	
Μικρό γράμμα μετά από τελεία και στην αρχή της πρότασης	
Λάθη στο θέμα	
Φωνητική ορθογραφία	
Συναίρεση	

Έκθλιψη
Αφαίρεση
Αποκοπή
Τελικό -ν
Χρήση τελικού -ς
Συλλαβισμός

### (10) Στίξη

Χρήση σημείων στίξης
Ερωτηματικό σε πλάγιες ερωτήσεις
Χρήση λατινικών στοιχείων και σημείων στίξης σε ελληνικές λέξεις

### (11) Τονισμός

Λάθος τονισμός
Άτονη λέξη
Άτονο κείμενο

### (12) Λεξιλόγιο

Παραγωγή
Σύνθεση
Επιλογή / σημασιολογία
Ανύπαρκτη λέξη
Εκφράσεις / στερεότυπες εκφράσεις
Επιπλέον λέξη/έκφραση

### (13) Πλάγιος λόγος

Μετατροπές από ευθύ σε πλάγιο λόγο
------------------------------------

### (14) Σύνταξη

Συντακτική σειρά λέξεων
Πλήρη ασυνταξία

Η πορεία που ακολουθήθηκε είναι ο εντοπισμός και η αναγνώριση των λαθών ,η κατηγοριοποίηση τους ,η ποσοτικοποίησή τους, οι συγκριτικές αναλύσεις και τα συμπεράσματα.

## 1) Άρθρο

### 1<sup>α</sup>-Γραμματική-Μορφολογία:

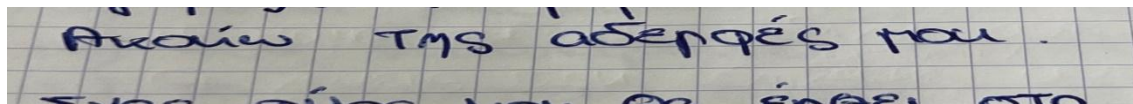
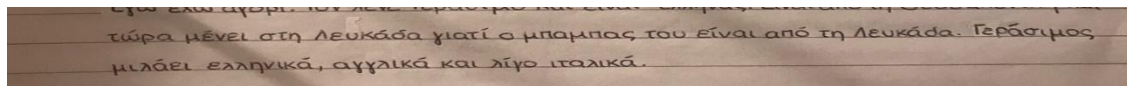
-Οριστικό/ορθογραφία: τις αδερφής του<της αδερφής του>,της αδερφές μου<τις αδερφές μου>,στης οκτο ακριβώς<στις οκτώ ακριβώς>

### 1β-Μορφο-σύνταξη:

Παράλειψη άρθρου: Γεράσιμος μιλάει ελληνικά<Ο Γεράσιμος μιλάει ελληνικά>,έχει δύο παιδιά, Σοφία και Ελένη< την Σοφία και την Ελένη>,Μαρία θέλει να ετοιμάσει φαγητό<Η Μαρία...φαγητό>,Ryan δεν έχει παιδιά<ο Ryan δεν έχει παιδιά>, τα ενδιαφέροντά μου είναι ταξίδια και φωτογραφία< τα ενδιαφέροντά μου είναι τα ταξίδια και η φωτογραφία>

Επιπλέον άρθρου: Αυτό είναι ένα κλόουν με το κίτρινο παντελόνι και καπέλο<Αυτός είναι ένας κλόουν με κίτρινο παντελόνι και καπέλο>

Παράλειψη εμπρόθετου άρθρου: η οικογένειά της, υπάρχει πέντε άτομα<στην οικογένειά της...άτομα>



## 2) Ουσιαστικό

### 2<sup>α</sup> Γραμματική -Μορφολογία:

Αρσενικό/Μορφολογία: ιδιοδικτίτης<ιδιοκτήτης>,αγωνές<αγώνες>,ο άλλο θείο<ο άλλος θείος>,τον φίλος μου<τον φίλο μου>,του Νίκο<του Νίκου>η γονιές<οι γονείς>,έναν φίλου μου<έναν φίλο μου>

Αρσενικό/Ορθογραφία: ο Γιάννης <ο Γιάννης>,χρωνόν <χρονών>

Θηλυκό/Μορφολογία: διέθυσση<διεύθυνση>, αυνετευξη<συνέντευξη>

Θηλυκό/Ορθογραφία: ι τιλεόρασι<η τηλεόραση>, η στάσι<η στάση>,η φασσαρία<η φασαρία>

Ουδέτερο/Μορφολογία: άγχος<άγχος> ,καρότες<καρότα> ,του Λονδίνου< του Λονδίνου>



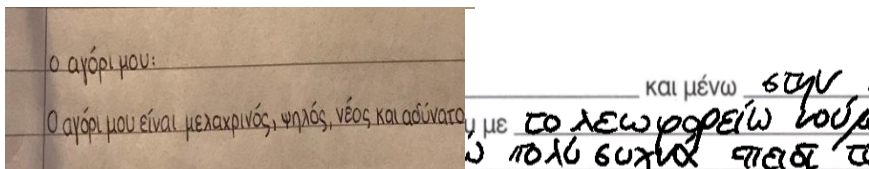
Ουδέτερο/ορθογραφία: το λεωφορείω<το λεωφορείο>, προβλήματα<προβλήματα>, το σπίτη<το σπίτι, οκτο<οκτώ>

Ουσιαστικά-γένη: στην φανάρια<στα φανάρια>, την χρόνο<τον χρόνο>, ο Λέσβος<η Λέσβος>, το αδελφός<ο αδελφός>, ο αγόρι μου<το αγόρι μου>, ένα κλόουν<έναν κλόουν>, το πορτοκαλάδα<η πορτοκαλάδα>, πίνει ένα καφέ<πίνει έναν καφέ>

### 2<sup>B</sup>)Μορφο-σύνταξη:

Συμφωνία κατηγορουμένου με υποκείμενο: Κοίταξα το σπίτι και μου άρεσε αμέσως. Είναι ...ευρύχωρος< Κοίταξα το σπίτι και μου άρεσε αμέσως. Είναι ...ευρύχωρο>, οι καφέδες ήταν γλυκά<οι καφέδες ήταν γλυκοί>

Εκφορά αντικειμένου(άμεσου, έμμεσου/πτώση): έχω έναν αδελφός<έχω έναν αδελφό>, έναν γιός<έναν γιό>, πίνει ένα καφέ<πίνει έναν καφέ>



### 3)Επίθετο

3<sup>α</sup>) Γραμματική -Μορφολογία:

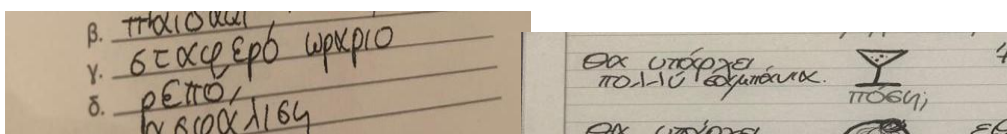
Μορφολογία: μελαχορινή<μελαχρινή>, σταφερόωραριο<σταθερό ωράριο>, χαμηλόφνη<χαμηλόφωνη>, παλή ελληνική μουσική<παλιά ελληνική μουσική>

Ορθογραφία: ψηλή<ψηλή>, υπεύθνη<υπεύθυνη> ,

Πολύς/ορθογραφία :πολύ σαμπάνια<πολλή σαμπάνια> ,

3<sup>B</sup>)Μορφο-σύνταξη:

Χρήση επιρρήματος αντί επιθέτου: είμαι αδύνατα<είμαι αδύνατη>



### 4)Αντωνυμία

4<sup>α</sup>) Γραμματική-Μορφολογία:

Ορθογραφία: εγώ<εγώ>, εμής<εμείς>

4<sup>B</sup>)Μορφο-σύνταξη:

Αντωνυμία ως έμμεσο αντικείμενο: τον έδωσε<του έδωσε>, την έφερα δώρο<της έφερα δώρο>

Αντωνυμία ως άμεσο αντικείμενο: την περίμενε<την περίμενε> ,

Λάθος επιλογή αντωνυμίας: Αυτή μιλάει τρεις γλώσσες. Αυτοί είναι αγγλικά γαλλικά και γερμανικά.< Αυτή μιλάει τρεις γλώσσες. Αυτές είναι αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά>και προσκάλεσε μας για ένα νόστιμο κρασί<και προσκάλεσε εμάς για ένα νόστιμο κρασί>

Παράλειψη αντωνυμίας :Η αδελφή μου είναι η Aeysha και το αδελφός είναι ο Ryan, <Η αδελφή μου είναι η Aeysha και ο αδελφός μου είναι ο Ryan>

Επιπλέον αντωνυμία: τα όλα βράζει για μια ώρα <όλα βράζουν για μια ώρα>

## 5) Ρήμα

### 5<sup>α</sup>)Γραμματική -Μορφολογία :

Καταλήξεις/ορθογραφία: πάρο<πάρω>,να του πο<να του πω>

Βοηθητικά ρήματα /Μορφολογία: είμαι<είμαι>,έχον<έχουν>,έμαστε<είμαστε>

Ενεργητική Μορφολογία :ανακατένεις<ανακατεύεις>,φοραιο<φοράει>,ταξιδεύον<ταξιδεύω>,ένιασε<ένοιαξε>, αγοράζει<αγοράζει>,πρέπει να διανάσεις<πρέπει να διαβάσεις>

Παθητική Μορφολογία :εργάζομαι<εργάζομαι>,<

Παθητική /Ορθογραφία: παντρέφτηκε<παντρεύτηκε>

Μορφολογία παθητικής μετοχής: θυμένη<θυμωμένη>

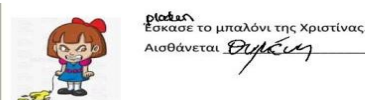
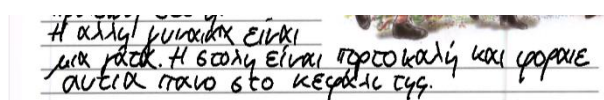
Ορθογραφία παθητικής μετοχής :λιπημένη<λυπημένη>

### 5<sup>β</sup>)Μορφο-σύνταξη:

Λανθασμένη χρήση χρόνων/ εγκλίσεων: θα βγαίνει<θα βγεί>,θα μιλάει<θα μιλήσει>,να στέλνεις<να στείλεις>,έμενα<έμεινα>,<

Παράλειψη ρήματος: το πρωινό μου<τρώνω το πρωινό μου>

Συμφωνία ρήματος με το υποκείμενο :υπάρχει πέντε άτομα<υπάρχουν πέντε άτομα>,αυτοί γράφει <αυτοί γράφουν>,Ο Γιώργος και η Σοφία είστε φίλοι<Ο Γιώργος και η σοφία είναι φίλοι>,Τα όλα βράζει για μια ώρα<Όλα βράζουν για μια ώρα>



## 6)Επίρρημα

### 6<sup>α</sup>)Γραμματική -Μορφολογία :

Μορφολογία: επίσης< επίσης>

Ορθογραφία: μαζί<μαζί> ,πάνο<πάνω>

### 6<sup>β</sup>)Μορφο-σύνταξη:

Χρήση επιθέτου αντί επιρρήματος: τρέχει γρήγορο<τρέχει γρήγορα>

## 7)Πρόθεση

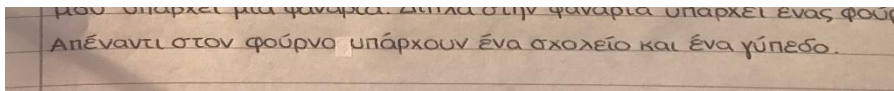
### 7<sup>β</sup>)Μορφο-σύνταξη:

Λάθος επιλογή πρόθεσης: απέναντι στον φούρνο<απέναντι από τον φούρνο>,μακριά στο σπίτι μου<μακριά από το σπίτι μου>

Παράλειψη πρόθεσης: παίρνω επτά ακριβώς το πρωί<παίρνω στις επτά ακριβώς το πρωί>,η οικογένεια της υπάρχει πέντε άτομα<στην οικογένεια της υπάρχουν πέντε άτομα >

Επιπλέον πρόθεση: Συνολικά δούλεψα για τον πατέρα μου για 14 χρόνια< Συνολικά δούλεψα για τον πατέρα μου 14 χρόνια>,Λίγο μετά άλλαξα σε ένα άλλο τμήμα< Λίγο μετά άλλαξα τμήμα>

Σύνταξη προθέσεων(και εμπρόθετων):με ο άντρας της<με τον άντρα της>

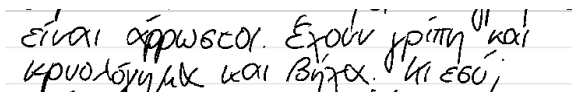


## 8)Σύνδεσμοι

Λάθος επιλογή συνδέσμου: νομίζω που θα έρθω στην Θεσσαλονίκη<νομίζω ότι θα έρθω στην Θεσσαλονίκη>, μετακόμισα μερικές φορές μέσα στο Ουλμ όταν μεγάλωνα< μετακόμισα μερικές φορές μέσα στο Ούλμ όσο μεγάλωνα>,υπερωρίες ως ρεπό<υπερωρίες ή ρεπό>

Επιπλέον χρήση συνδέσμου: έχουν γρίπη και κρυολόγημα και βήχα< έχουν γρίπη ,κρυολόγημα και βήχα >,πρέπει να φορέσεις ζεστά ρούχα και κάλτσες και κασκόλ< πρέπει να φορέσεις ζεστά ρούχα ,κάλτσες και κασκόλ >

Παράλειψη συνδέσμου: κι εσύ πρέπει να κοιμηθείς πολύ και μείνεις στον καναπέ< κι εσύ πρέπει να κοιμηθείς πολύ και να μείνεις στον καναπέ >, μου αρέσει πηγαίνω<μου αρέσει να πηγαίνω>,μου αρέσει βλέπω<μου αρέσει να βλέπω>



## 9)Ορθογραφία

Χρήση μικρών- κεφαλαίων: την τρίτη< την Τρίτη>, το αεροπλάνο από την Αθήνα ως την Αλεξανδρούπολη Κάνει εκατόν είκοσι ευρώ< το αεροπλάνο ...κάνει εκατόν είκοσι ευρώ<>

Λάθη στο θέμα :αντιμετόπισα< αντιμετώπισα> ,προί<πρωί>, πορτοκαλή< πορτοκαλί>, ελλυνικά<ελληνικά> ,ρόσσικα<ρωσικά>, υσπανικά<ισπανικά> , ευθία< ευθεία> ,στρείβω<στρίβω>,πιγαίνω<πηγαίνω>

Φωνητική ορθογραφία :αγούρι< αγγούρι>

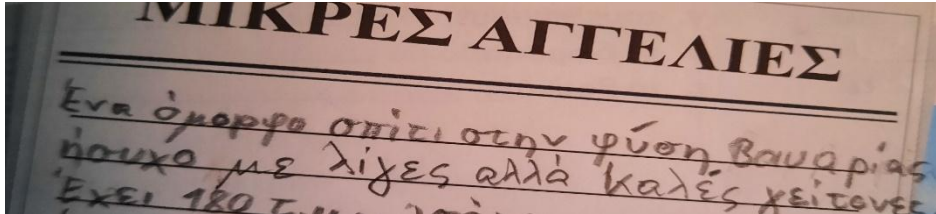
Τελικό- ν:μένω στη Αγγλία< μένω στην Αγγλία>, τηλεφωνεί στη Άννα <τηλεφωνεί στην Άννα>,στο Καναδά<στον Καναδά>

## 10) Στίξη

Χρήση

σημείων

στίξης:



Χρήση λατινικών στοιχείων σε ελληνικές λέξεις: υπάρχουν tesseris φωτιστικά< υπάρχουν 4 φωτιστικά>,εχει<έχει>,ταχί<ταξί>,καρέλλες<Καρέκλες>

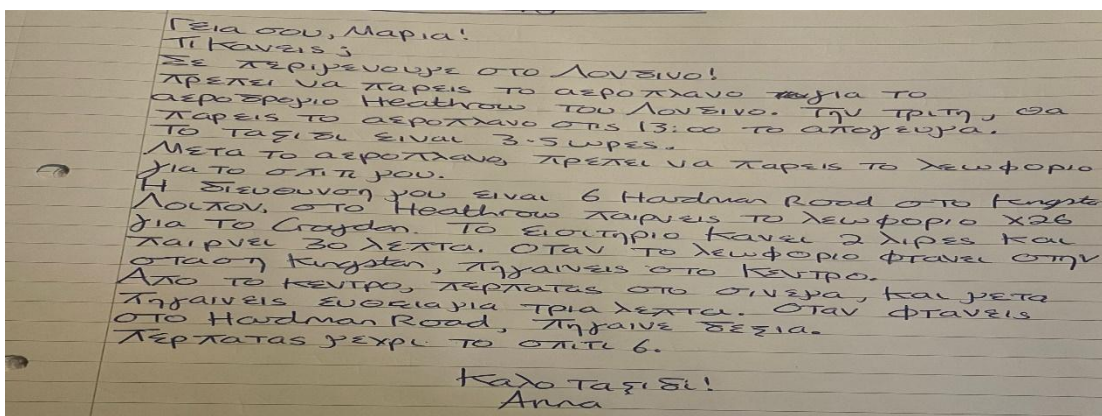
## 11) Τονισμός

Λάθος τονισμός :ότι<ότι>,στην Άθηνα< στην Αθήνα>,σταφερώραριο< σταθερό ωράριο> ,παιδιά< παιδιά>,φοβίσμενη<φοβισμένη>,Κυρίακη<Κυριακή>,καί<και>,τα παντά<τα πάντα>,τίμη<τιμή>

Άτονη λέξη : μενω<μένω>,Τα λεμε<Τα λέμε>, στο σταθμο< στο σταθμό>,να οδηγησει< να οδηγήσει>,ο μπαμπας του< τον μπαμπά του>,απαντας<απαντάς>,πλενουμε<πλένουμε>,σερβιτορος<σερβιτόρος>,συμπαθητικος και πολύ γρηγορος<συμπαθητικός και πολύ γρήγορος>,Ετσι κι ετσι<έτσι κι έτσι >,καφεδες<καφέδες> ,νοστιμο κρασί<νόστιμο κρασί> ,

Άτονο

κείμενο:



## 12) Λεξιλόγιο

Ανύπαρκτη λέξη :τριες<τρείς>,τεσσεριες<τέσσερις>

Εκφράσεις/ στερεότυπες φράσεις: μαθαίνω τα ελληνικά<μαθαίνω ελληνικά>,βλέπω την τηλεόραση<βλέπω τηλεόραση>

13) **Πλάγιος λόγος** :Δεν υπάρχει υλικό καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι ακόμη οι μαθητές στην χρήση του

#### 14)Σύνταξη

Συντακτική σειρά λέξεων: Σας ζητάω να αφήσετε το πάρκο και όταν θέλετε να φτιάξετε ένα εμπορικό κέντρο ,μια άλλη θέση να διαλέξετε πιο μακριά από όπου μένουν πολλές οικογένειες< Σας ζητάω να αφήσετε το πάρκο θα θελήσετε να φτιάξετε ένα εμπορικό κέντρο να διαλέξετε μια άλλη θέση πιο μακριά από κει που μένουν πολλές οικογένειες>

Το υλικό που μελετήθηκε για την έρευνα, προήλθε από γραπτά κείμενα των ενηλίκων αγγλόφωνων και γερμανόφωνων μαθητών μου καθώς σκοπός ήταν να εντοπιστούν και να αναλυθούν τα λάθη τους στον γραπτό λόγο, καθώς οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Τα κείμενα που μελετήθηκαν ήταν τριάντα και ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από δεκαοχτώ μαθητές, εννιά αγγλόφωνους και εννιά γερμανόφωνους. Στα γραφήματα που ακολουθούν γίνεται η συγκριτική ανάλυση των λαθών τους.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται ο αριθμός λαθών των γερμανόφωνων και των αγγλόφωνων. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών ,ανεξάρτητου εθνικότητας ,διαπιστώνεται στον τονισμό ,ενώ μεγαλύτερο ποσοστό λαθών πραγματοποιούν γερμανόφωνοι στην ορθογραφία, σε σχέση με τους αγγλόφωνους. Ακόμη,μεγαλύτερο ποσοστό λαθών πραγματοποιούν αγγλόφωνοι στα ουσιαστικά σε σχέση με τους γερμανόφωνους.

Πίνακας 3: Συχνότητα λαθών

	Γερμανόφωνων		Αγγλόφωνών	
	Αριθμός λαθών	Ποσοστό	Αριθμός λαθών	Ποσοστό
Άρθρα	8	5.3%	10	6.7%
Ουσιαστικά	24	15.8%	26	17.4%
Επίθετα	2	1.3%	5	3.4%
Αντωνυμία	3	1.9%	6	4%
Ρήμα	25	16.4%	13	8.7%
Επίρρημα	1	0.7%	3	2%
Πρόθεση	8	5.3%	11	7.4%
Σύνδεσμοι	3	1.9%	5	3.4%

Ορθογραφία	29	19.1%	13	8.7%
Στίξη	4	2.6%	4	2.7%
Τονισμός	41	26.9%	52	34.9%
Λεξιλόγιο	3	1.9%	1	0.7%
Πλάγιος λόγος	0	0%	0	0%
Σύνταξη	1	0.7%	0	0%

#### Έλεγχος υποθέσεων της έρευνας

Για την πρώτη ερευνητική υπόθεση από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι τα λάθη που κάνουν στον γραπτό λόγο τους οι αγγλόφωνοι και γερμανόφωνοι αφορούν το φωνολογικό, μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο και όχι το σημασιολογικό.

Όσον αφορά την δεύτερη υπόθεση, διαπιστώνεται ότι μεγαλύτερο ποσοστό λαθών πραγματοποιούν γενικά οι αγγλόφωνοι σε σχέση με τους γερμανόφωνους. Προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών ανεξάρτητου εθνικότητας διαπιστώνεται στον τονισμό ενώ μεγαλύτερο ποσοστό λαθών πραγματοποιούν γερμανόφωνοι στην ορθογραφία σε σχέση με τους αγγλόφωνους.

#### Συμπεράσματα

Στην παραπάνω έρευνα συμμετείχαν 18 άτομα Γερμανικής και Αγγλικής εθνικότητας, όπου οι μισοί συμμετέχοντες είχαν Αγγλική εθνικότητα και οι μισοί είχαν Γερμανική εθνικότητα. Ακόμα οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες, είχαν ηλικία από 25 – 35 ετών, ήταν άγαμοι, ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι και ανήκαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι ξεκίνησαν την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας λιγότερο από ένα χρόνο, παρακολουθούσαν τα μαθήματα εξ αποστάσεως και βρίσκονταν στο επίπεδο A1 – Στοιχειώδης Γνώση. Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες συνδέονταν στο μάθημα μέσω φορητού υπολογιστή, δεν αντιμετώπισαν κάποια από τις αναφερόμενες δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκμάθησης της γλώσσας, ενώ ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση προφορικού λόγου στην εκμάθησης της γλώσσας. Τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι παρακολουθούν τα μαθήματα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας, ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες με γερμανική εθνικότητα μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα επειδή ο σύντροφός τους είναι Έλληνας και για αυτό μαθαίνουν ελληνικά και οι περισσότεροι συμμετέχοντες με

αγγλική εθνικότητα μαθαίνουν ελληνικά γιατί είναι μισοί Έλληνες από τον ένα γονέα. Η περιοχή που εντοπίζονται τα περισσότερα λάθη είναι ο τονισμός και ακολουθεί η ορθογραφία. Μεγαλύτερο ποσοστό λαθών παρουσιάζουν τα γραπτά των αγγλόφωνων σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες εκτός από τα ρήματα ,την ορθογραφία και το λεξιλόγιο. Τα ποσοστά όμως των δύο ομάδων δεν διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό, παρά μόνο σε ελάχιστες μονάδες.

## Συμπέρασμα

Από τα ζητήματα που εξετάζονται σε αυτήν την εργασία προκύπτουν αρκετές συνέπειες. Ίσως το πιο σημαντικό είναι ότι μπορεί να είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές για εκμάθηση δεύτερης γλώσσας να επαναπροσδιορίσουν το διδακτικό τους περιεχόμενο μέσω μιας δεύτερης γλώσσας απέναντι στους μαθητές τους και ο ένας απέναντι στον άλλο. Εάν ο σκοπός της σχολικής εκπαίδευσης είναι η εκπαίδευση των μαθητών, τότε όλοι οι δάσκαλοι πρέπει να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών από τους μαθητές. Η γλώσσα δεν μπορεί να ξεχωρίσει από την εκμάθηση περιεχομένου. Αντίθετα, η γλώσσα πρέπει να αποκτάται μέσω της εκμάθησης περιεχομένου, όπως ακριβώς το περιεχόμενο μπορεί να μαθαίνεται μέσω της γλώσσας. Αντίθετα, η γλώσσα περιεχομένου μπορεί να είναι το πιο κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών για δεύτερη γλώσσα. Η γλώσσα και η γραμματική είναι σημαντικά μέρη του προγράμματος σπουδών, αλλά ίσως είναι εξίσου, αν όχι περισσότερο, σημαντικό οι δάσκαλοι δεύτερης γλώσσας να ορίζονται ως δάσκαλοι ακαδημαϊκής γλώσσας.

Ενώ οι στόχοι περιεχομένου μπορεί να οδηγήσουν σε αποφάσεις σχετικά με εκπαιδευτικές δραστηριότητες και υλικό, οι δάσκαλοι θα πρέπει επίσης να λάβουν



υπόψη την ακαδημαϊκή γλώσσα που απαιτείται για την επιτυχή κατάκτηση της τρέχουσας διδασκαλίας του θέματος (γλώσσα περιεχομένου-υποχρεωτική), τις αναμενόμενες γλωσσικές ανάγκες των μαθητών σε μελλοντικά μαθήματα περιεχομένου και γλωσσικές απαιτήσεις πέρα από την τάξη (γλώσσα συμβατή με το περιεχόμενο). Εάν οι δάσκαλοι επαναπροσδιορίσουν τις διδακτικές τους ευθύνες, μπορούν επίσης να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις τους μεταξύ τους.

Ο συνεργατικός σχεδιασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να διασφαλίσει ότι οι γλωσσικές απαιτήσεις της εκμάθησης περιεχομένου αντιμετωπίζονται τόσο στη δεύτερη γλώσσα όσο και στην τυπική τάξη. Ομοίως, ο συνεργατικός σχεδιασμός μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους δασκάλους να παρέχουν μαθήματα βασισμένα στο περιεχόμενο που υποστηρίζουν, ενισχύουν και συντονίζονται με μαθήματα περιεχομένου που παρέχονται από άλλους δασκάλους. Οι δάσκαλοι έχουν να παίξουν σημαντικό ηγετικό ρόλο. Μπορεί να χρειαστεί να αναλάβουν την πρωτοβουλία σε δραστηριότητες συνεργατικού σχεδιασμού, στον προσδιορισμό των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων που θα χρειαστούν οι μαθητές για επιτυχία στη μάθηση περιεχομένου και στο σχεδιασμό μαθημάτων που βασίζονται στο περιεχόμενο που υποστηρίζουν αυτά σε άλλες τάξεις. Μπορεί επίσης να χρειαστεί να βοηθήσουν τους γενικούς καθηγητές να κατανοήσουν πώς οι θεωρίες για την απόκτηση δεύτερης γλώσσας μπορούν να ενημερώσουν τον προγραμματισμό μαθημάτων περιεχομένου και να κατανοήσουν πώς τα μαθήματα περιεχομένου μπορούν να γίνουν πιο κατανοητά στους μαθητές της δεύτερης γλώσσας.



## Επίλογος

Επιλογικά, από την παρούσα μελέτη και έρευνα γίνεται φανερό ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για ομάδες αναφοράς ατόμων από άλλες χώρες αποτελεί μια πιο σύνθετη διαδικασία. Η συνθετότητα αυτή της διαδικασίας διαπιστώνεται άλλωστε και από την εν λόγω έρευνα της εργασίας και τα αποτελέσματα της. Για το λόγο αυτό θα αναφέραμε είναι αδήριτη ανάγκη η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού πλαισίου. Η αναμόρφωση αυτή η επιτυχής θα συντελεστεί μέσω της δράσης των εκπαιδευτικών, καθώς και της αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων και μεθόδων για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προβούν στην επιλογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η οποία θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητευομένων. Ακόμη, καίριας σημασίας είναι και η ανάπτυξη του διευκολυντικού ρόλου και της συνεχούς παροχής της ανατροφοδότησης και ενίσχυσης της μάθησης των ατόμων αυτών. Αξίζει και να αναφερθεί τέλος, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τα λάθη των μαθητών που προσπαθούν να μάθουν μια ξένη γλώσσα ως εύλογα και ως ευκαιρίες μάθησης.

## Βιβλιογραφία

- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language learning*, 26(2), 297-320.
- Allen, E., & Seaman, J. (2010). Class differences: Online education in the United States. Babson Survey Research Group Report. The Sloan Consortium. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf>.
- Axtell, C. M., Fleck, S. J., & Turner, N. (2004). Virtual teams: Collaborating across distance. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, 19, 205–248. Chichester: Wiley&Sons.
- Anderson, T. (2008). Theory and practice of online learning. Edmonton: Athabasca University Press.
- Anthony, L. (2004). AntConc: A learner and classroom friendly, multi-platform corpus analysis toolkit. *Proceedings of IWLeL*, 7-13.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL quarterly*, 16(4), 449-465.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.

Barbieri, F. (2010). Linking up contrastive and learner corpus research. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(1), 148-150.

Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language learning*, 49(4), 677-713.

Bardovi-Harlig, K. 2000. *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*. Blackwell.

Bardovi-Harlig, K. (2003). Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 pragmatics. *Pragmatic competence and foreign language teaching*, 25-44.

Bardovi-Harlig, K. (2014). Documenting interlanguage development. *Interlanguage: Forty years later*, 127-146.

Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *Tesol Quarterly*, 32(2), 233-259.

Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (1993). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 279-304.

Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. John Benjamins Publishing.

Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31, 13–28.

Belz, J. A., & Kinginger, C. (2003). Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German: The case of address forms. *Language learning*, 53(4), 591-647.

Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom. *How to use corpora in language teaching*, 12, 15-36.

Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity. *Language Learning*, 33, 1–17.

Boulton, A. (2011). Blending research methods: Qualitative and quantitative approaches to researching computer corpora for language learning. *KAMALL 2011: New Directions for Blended Learning in EFL*, 63-74.

Breyer, Y. (2009). Learning and teaching with corpora: reflections by student teachers.

*Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 153-172.

Brown, J. D. (2009). Foreign and Second Language Needs Analysis. In M. H. Long, &

C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (p. 269-293). Wiley-Blackwell.

Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. *New horizons in linguistics*, 1, 242-260.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1(1), 1-47.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. Celce-Murcia,

M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.

Cunningham, D. (1998). 25 years of technology in language teaching: A personal experience. *Babel: Journal of the Australian Federation of Modern Language Teacher/Associations*, 33(1), 4-7.

Chatzipanagiotidis, E. (2018). English Articles Definiteness and Specificity: A Corpus-based Study of Greek Learners' Writing. *Journal of Applied Languages and Linguistics*, 2(1), pp.43-52

Chomsky, N. (1957). Logical structures in language. *American Documentation (pre-1986)*, 8(4), 284.

Chomsky, N. (1959). A review of BF Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press.

Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *Behavioral and brain sciences*, 3(1), 1-15.

Cohen, L. Manion. L & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London. Routledge.

Cook, M., & Liddicoat, A. J. (2002). The development of comprehension in

interlanguage pragmatics: The case of request strategies in English. *Australian Review of Applied Linguistics*, 25(1), 19-39.

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

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147-160.

Corder, S. P. (1974). Idiosyncratic dialects and error analysis. *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*, 158-171.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge University Press.

Cummings, L. (2009). *Clinical pragmatics*. Cambridge University Press.

Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26(2), 163-174.

Dechert, H. W., & Lennon, P. (1989). Collocational blends of advanced second language learners: A preliminary analysis. *Contrastive pragmatics*, 131-168.

Díaz-Negrillo, A., Ballier, N., & Thompson, P. (Eds.). (2013). *Automatic treatment and analysis of learner corpus data*. John Benjamins Publishing Company.

Díaz-Negrillo, A., & Fernández-Domínguez, J. (2006). Error tagging systems for learner corpora. *Spanish Journal of Applied Linguistics (RESLA)*, 19, 83-102.

DuFon, M. A. (2000). The acquisition of negative responses to experience questions in Indonesian as a second language by sojourners in naturalistic interactions. *Social and cognitive factors in second language acquisition*, 77-97.

Eisenstein, M., & Bodman, J. (1993). Expressing gratitude in American English. In G. Kasper & S. BlumKulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 64–81). Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R., & Barkhuizen, G. P. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University

Press.

Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2009). Constructing a second language: Analyses

and computational simulations of the emergence of linguistic constructions from usage. *Language Learning*, 59, 90-125. 56

Felix, U. (2003). An orchestrated vision of language learning online. In Felix, U. (Eds), *Language learning online. Towards best practice*. Lisse: Swets&Zeitlinger.

Flowerdew, J. (2009). Corpora in Language Teaching. In: C. J. Doughty & M. H. Long, (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 327-350). John Wiley & Sons.

Garcia, P. (2004). Developmental differences in speech act recognition: A pragmatic awareness study. *Language Awareness*, 13(2), 96-115.

Granger, S. (2002). A bird's-eye view of learner corpus research. In S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (Eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 3-33). John Benjamins Publishing.

Granger, S. (2003). Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO journal*, 465-480.

Granger, S. (2004). Computer learner corpus research: current status and future prospects. *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*, 123-145.

Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), 7-24.

Gregg, K. R. (1990). The variable competence model of second language acquisition, and why it isn't. *Applied linguistics*, 11(4), 364-383.

Γούτσος, Δ., Φραγκάκη, Γ. (2015). Εφαρμοσμένη γλωσσολογία και σώματα κειμένων. Στο Δ. Γούτσος, Γ. Φραγκάκη (Επιμ.), *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Hodder Arnold.

Hassal, T. (1999). Request strategies in Indonesian. *Pragmatics*, 4, 585-606.

Hoffman-Hicks, S. (1992). Linguistic and Pragmatic Competence: Their Relationship in the Overall Competence of the Language Learner. *Pragmatics and language learning*, 3, 66-80.

Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Ernst Klett Sprachen.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes

- (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Hymes, D. H. (1982). *Toward linguistic competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Graduate School of Education.
- Iandoli, L. J. (1990). CALL and the profession: The current state. *French Review*, 64(2), 261-272.
- Ifantidou, E. (2014). *Pragmatic competence and relevance* (Vol. 245). John Benjamins Publishing Company.
- James, C. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge.
- Jolliffe, A., Ritter, J., & Stevens, D. (2001). *The online learning handbook: Developing and using web-based learning*. UK: Kogan Page Limited.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied linguistics*, 22(4), 502-530.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford University Press.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual review of applied linguistics*, 19, 81-104.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (Eds.). (2001). *Pragmatics in language teaching*. Ernst Klett Sprachen.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). Pragmatic Development in a Second Language. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 52, 1.
- Kempson, R. M. (1977). *Semantic theory*. Cambridge University Press. Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubiček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., ... & Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*, 1(1), 7-36.
- Koike, D. A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73(3), 279-289.
- Koike, D. A. (1996). Functions of the adverbial *ya* in Spanish narrative discourse. *Journal of Pragmatics*, 25(2), 267-279.
- Langacker, R. W. (2012). *Essentials of cognitive grammar*. Oxford University Press.
- Freeman, D. L., & Cameron, L. (2008). Research methodology on language development from a complex systems perspective. *The modern language journal*, 92(2), 200- 213.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Lüdeling, A., Walter, M., Kroymann, E., & Adolphs, P. (2005). Multi-level error annotation in learner corpora. *Proceedings of corpus linguistics 2005*, 1, 14-17.

Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2002). A Look at the research on computer-based technology use in second language learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.

aeshiba, N., Kasper, G., & Ross, S. (1996). Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. *Speech acts across cultures: Challenge to communication in a second language*, 155-187.

Mattheoudakis, M., & Hatzitheodorou, A. M. (2011). Discourse organising nouns in American and Greek university students' argumentative essays: A contrastive study. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 19, 329-336.

Mattheoudakis, M., & Hatzitheodorou, A. M. (2012). The lexical patterning of light verbs in GRICLE and native corpora: a comparative corpus-based study. *Input, Process and Product. Developments in Teaching and Language Corpora*, 213-228.

Meskill, C., & Anthony, N. (2014). Managing synchronous polyfocality in new media/new learning: Online language educators' instructional strategies. *System*, 42, 177-188.

Matsumura, S. (2003). Modelling the relationships among interlanguage pragmatic development, L2 proficiency, and exposure to L2. *Applied linguistics*, 24(4), 465-491.

Matsumura, S. (2007). Exploring the aftereffects of study abroad on interlanguage pragmatic development. *Intercultural Pragmatics*, 4(2), 167-192.

Milton, J. C., & Chowdhury, N. (1994). Tagging the interlanguage of Chinese learners of English. *Proceedings joint seminar on corpus linguistics and lexicology*. Language Centre.

Michigan Language Assessment (2020, February). Writing rating scale. <https://michiganassessment.org/wp-content/uploads/2020/02/20.02.ECPE-Writing-Scale.pdf>

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. Routledge.

Moreno, R. E. V. (2007). *Creativity and convention. The Pragmatics of Everyday Figurative Language*. John Benjamin Publishing Company.



Μπουσμπούκη-Γκίκα, Ε. Γ. (2019). *Η επίδραση των παραμέτρων της μετρικής γλώσσας και της λεξικής ρόψης στην κατάκτηση της ρηματικής ρόψης στην Ελληνική ως Γ 2 και πρόταση διδασκαλίας στη βάση ενός σώματος κειμένων* (No. GRI-2019-23679). Aristotle University of Thessaloniki.

Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 115-124.

Nesselhauf, N. (2004). Learner corpora and their potential for language teaching. In J. M. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 125-153). John Benjamins Publishing.

Nicholas, A., & Blake, J. (2020). A failure mode and effects analysis of pragmatic errors in learner e-mails. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 77, pp. 1-6). EDP Sciences.

Niezgoda, K., Roever, C., 2001. Pragmatic and grammatical awareness: a function of the learning environment? In: Rose, K., Kasper, G. (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 63–79). Cambridge University Press.

Odlin, T. (2014). Rediscovering prediction. In Z. Han & E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty years later* (Vol. 39) (pp. 27-46). John Benjamins Publishing Company.

Ohta, A. S. (2001). A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language. *Pragmatics in language teaching*, 103-120.

Paquot, M., & Granger, S. (2012). Formulaic language in learner corpora. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32(32), 130-149. 59

Paquot, M., & Plonsky, L. (2017). Quantitative research methods and study quality in learner corpus research. *International Journal of Learner Corpus Research*, 3(1), 61-94.

Politzer, R. L., & McGroarty, M. (1983). A discrete point test of communicative competence. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 21(3), 179.

Pravec, N. A. (2002). Survey of learner corpora. *ICAME journal*, 26(1), 8-14.

Purpura, James E. 2004. *Assessing Grammar*. Cambridge University Press.

Radden, G., & Dirven, R. (2007). *Cognitive English grammar* (Vol. 2). John Benjamins

Publishing.

Ragan, P. (2001). Classroom use of a systemic functional small learner corpus. *Small*

*corpus studies and ELT*, 207-236.

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research*. John Wiley & Sons.

Ross, S., & Kasper, G. (Eds.). (2013). *Assessing second language pragmatics*.

Springer. Savignon, S. J. (1972). Teaching for Communicative Competence: A Research Report. *Audio-Visual Language Journal*, 10, 3, 153-162.

Savignon, S. J. (2002). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In S. J. Savignon (Ed.), *Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice, interpreting communicative language teaching* (pp. 1-27). Yale University Press.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.

Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 years on. 2014. In Z. Han & E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty years later* (Vol. 39, pp. 229-263). John Benjamins Publishing Company.

Selinker, L., & Gass, S. M. (2008). *Second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Ass. Schachter, J., & Celce-Murcia, M. (1977). Some reservations concerning error analysis. *Tesol Quarterly*, 441-451.

Schauer, G. A. (2006). Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: Contrast and development. *Language learning*, 56(2), 269-318.

Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. *Sociolinguistics and language acquisition*, 137-174.

Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.). *Interlanguage pragmatics* (pp. 21-42). Oxford University Press.

Schneider, K. P. (2017). Pragmatic competence and pragmatic variation. *Doing pragmatics interculturally: Cognitive, philosophical, and sociopragmatic perspectives*, 312, 315-333.

Si-Qing, C. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language learning*, 40(2), 155-187.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Takahashi, S. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in second language acquisition*, 189-223.

Takahashi, S. (2005). Pragmalinguistic awareness: Is it related to motivation and proficiency? *Applied Linguistics*, 26(1), 90-120.

Takahashi, T., & Beebe, L. M. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT journal*, 8(2), 131-155.

Taguchi, N. (2007). Task difficulty in oral speech act production. *Applied linguistics*, 28(1), 113-135.

Taguchi, N. (2012). *Context, individual differences and pragmatic competence* (Vol. 62). Multilingual Matters.

Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1-50.

Tarone, E. (2014). Enduring questions from the Interlanguage Hypothesis. In Z. Han & E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty years later* (Vol. 39, pp. 27-46). John Benjamins Publishing Company.

Tanyeli, N. (2009). The efficiency of online English language instruction on students' reading skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 564–567.

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(2), 91-112.

Trosborg, A. (1987). Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of pragmatics*, 11(2), 147-167.

Tsimpli, I. M., & Mastropavlou, M. (2008). Feature interpretability in L2 acquisition and SLI: Greek clitics and determiners. In J. Liceras, H. Zobl, & H. Goodluck (Eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 143–183). Routledge.

Τάντος, Α. 2015. Σώματακειμένων και εφαρμογές. Στο Α. Τάντος, Σ. Μαρκαντωνάτου, Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Π. Κυριακοπούλου (Επιμ.), *Υπολογιστική γλωσσολογία*. (Κεφ. 5). Αθήνα:ΣύνδεσμοςΕλληνικώνΑκαδημαϊκώνΒιβλιοθηκών.

Τζιμώκας, Δ. (2018). *Γραμματικά λάθη των μαθητών της νέαςελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η κωδικοποίησή τους βάσειηλεκτρονικώνσωμάτωνκειμένων* (Doctoraldissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό ΠανεπιστήμιοΑθηνών - ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλολογίας.

- Warga, M., &Schölmberger, U. (2007). The acquisition of French apologetic behavior In a study abroad context. *Intercultural Pragmatics*, 4(2), 221-251.
- White, L. (2003). On the nature of interlanguage representation: Universal Grammar in The Second Language. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 19-42). Malden: Blackwell.
- Woodall, B. R. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11(1), 7-28.
- Yorio, C. A. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. *Bilingualism across the lifespan*, 55-72.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zapounidis, T. (2017). *Young learners' L2 input and output in the 3rd Experimental Primary School of Evosmos: the Young Learner Corpus of English (YoLeCorE)* (Doctoral dissertation ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. ΤμήμαΑγγλικήςΓλώσσας και Φιλολογίας . ΤομέαςΘεωρητικής και ΕφαρμοσμένηςΓλωσσολογίας.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Χούμα, Β., Μητσιάκη, Μ., Μποζονέλος, Β., &Βλέτση, Ε. (2008). *Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας. Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/200508> Ανακτήθηκε στις 18/09/2022.
- Αντωνοπούλου Ν, Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Καρακύργιου, Μ. Μουμτζη και Β. Παναγιωτίδου (2006). *Ανάλυση λαθών της παραγωγής του γραπτού λόγου στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ*. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο [http://www.greeklanguage.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/errors\\_study\\_a.pdf](http://www.greeklanguage.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/errors_study_a.pdf)Ανακτήθηκε στις 18/09/2022.
- Ασκιανάκη, Κ., Γιαννοπούλου, Α., &Βιολέτης, Α. (2007). Η αξιοποίηση του λάθους των μαθητών στη διδασκαλία με την υπολογιστική τεχνολογία. Στο *Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης*.
- Βάμβουκα, Ι. (2008). Τα λάθη των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. *ΣΚΕΨΥ*, 1, 159-177.

- Βαρλοκώστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2683/810.pdf> Ανακτήθηκε στις 17/09/2022
- Βελούδης, Γ. (2008). *Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο [http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/glw301\\_shmeiwseis.pdf](http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/glw301_shmeiwseis.pdf) Ανακτήθηκε στις 18/09/2022
- Γκότοβος Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό (μια εμπειρική έρευνα)*. Αθήνα: Gutenberg
- Διαμαντοπούλου, Α. (2012). *Σύγκριση του Προγράμματος Σπουδών για την Ελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) προς το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης Επάρκειας και Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Γ' επίπεδο)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6510/3/Nimertis\\_Diamantopoulou\\_ptde\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6510/3/Nimertis_Diamantopoulou_ptde).pdf) Ανακτήθηκε στις 18/09/2022
- Ζαρκογιάννη, Ε. (2015). Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ ιδευτικός κύκλος*, 3(2), 103-117. Διαθέσιμο στο [www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos2/3\\_2-6.pdf](http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos2/3_2-6.pdf) Ανακτήθηκε στις 18/09/2022
- Θεοδωροπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος στο Α.Φ. Χρηστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Corder, S.P. (1974). Error Analysis. In J.P. Brierley & S. P. Corder (Eds.). *The Edinburgh course in applied linguistics: techniques in applied linguistics*, vol. 3, Oxford University Press, 122-154.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (χ.χ.). *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Στρασβούργο*. Διαθέσιμο στο [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf) Ανακτήθηκε στις 18/09/2022
- Λαγοπούλου, Κ., Μ. (1983). Τί είναι σημειωτική; *Διαβάζω*, 71, 15-23.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα*, 65-78.
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2007). Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη. από τα πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19–21 Οκτωβρίου, Ιωάννινα.
- Σαραφίδου, Τ., & Ζερδελή, Σ. (2008). Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Έτους διαπολιτισμικού διαλόγου «Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*, 736-749.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2004). *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σίσκου, Μ. (2009). *Γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες των σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Διαθέσιμο στο <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13716/1/SiskouMariaMsc2009.pdf> Ανακτήθηκε στις 16/09/2022.
- Σκούρτου, Ε. (2005). Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών. Σαραφίδου (επιμ.) *Διγλωσσία και Εκπαίδευση, Υλικά Ημερίδας, Ξάνθη: Εταιρία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*.
- Τάντος, Α. & Παπαδοπούλου Δ. (2004). Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων μαθητών στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ζ. Γαβριηλίδου & Α. Ρεβυθιάδου (επιμ.). *Μελέτες αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια ΑΠΘ Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη*, 246-262.
- Τάντση, Α. Π. (2013). *Αλβανοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: στάσεις, εξέλιξη της διγλωσσίας και σχολικές επιδόσεις*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/132176/files/GRI-2013-10745.pdf> Ανακτήθηκε στις 18/09/2022

Τουμάσης, Μ. (1994). *Συγχρονική διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα : Gutenberg.  
Τσολακίδης, Σ. (2011). *Νεοελληνική γλώσσα. Σημειώσεις μαθήματος*. Λεμεσός:  
Πανεπιστήμιο Frederic. Διαθέσιμο στο  
[http://staff.fit.ac.cy/pre.st/GRK102/GRK102%20-  
%20course%20notes.pdf](http://staff.fit.ac.cy/pre.st/GRK102/GRK102%20-%20course%20notes.pdf) Ανακτήθηκε στις 16/09/2022.

## Παράρτημα

**Ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους μαθητές**

### Ερωτηματολόγιο

#### Δημογραφικά στοιχεία

#### **1. Αναφέρετε την εθνικότητα σας**

\_\_\_\_\_

#### **2. Φύλο**

Άνδρας

Γυναίκα

#### **3. Ηλικία**

18-24 ετών

25-35 ετών

36-45 ετών

46-55 ετών

>56 ετών

#### **4. Οικογενειακή κατάσταση**

Παντρεμένος/η

Άγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

## **5. Μορφωτικό Επίπεδο**

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό)

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο)

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ, ΤΕΙ)

ΟΑΕΔ, ΙΕΚ

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών

Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών

## **6. Επάγγελμα**

Φοιτητής

Ιδιωτικός Υπάλληλος

Αυτοαπασχολούμενος

Δημόσιος Υπάλληλος

Άνεργος

Συνταξιούχος

Κυρίως μέρος

## **7. Πότε ξεκινήσατε την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;**

Λιγότερο από ένα χρόνο

Εδώ και ένα χρόνο

Εδώ και δύο χρόνια

Εδώ και τρία χρόνια

Εδώ και τέσσερα χρόνια

> από τέσσερα χρόνια

## **8. Πως μαθαίνετε την ελληνική γλώσσα;**

Παρακολουθώ διά ζώσης μαθήματα

Παρακολουθώ εξ αποστάσεως μαθήματα

Παρακολουθώ υβριδικό πρόγραμμα μαθημάτων με δια ζώσης και εξ αποστάσεως παρουσία

Διαβάζω μόνος/η μου

## **9. Σε ποιο επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας βρίσκεστε;**

A1 - Στοιχειώδης Γνώση



A2 - Βασική Γνώση

B1 - Μέτρια Γνώση

B2 - Καλή Γνώση

Γ1 - Πολύ Καλή Γνώση

Γ2 - Άριστη Γνώση

**10. Πώς συνδέεστε στο μάθημα;**

Μέσω σταθερού υπολογιστή

Μέσω φορητού υπολογιστή

Μέσω κινητού τηλεφώνου

**11. Αναφέρετε δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εξ αποστάσεως εκμάθηση της γλώσσας: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία)**

Προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο

Αδυναμία φωνητικής επικοινωνίας - συμμετοχής, π.χ. λόγω έλλειψης μικροφώνου

Ελλιπής ακουστικής κατά το μάθημα (ο καθηγητής / η καθηγήτρια δε ακούγεται καθαρά)

Αδυναμία οπτικής επαφής και επικοινωνίας λόγω έλλειψης κάμερας

Δυσκολίες διαμοιρασμού οθόνης

Έλλειψη επικοινωνίας και ανατροφοδότησης από τον καθηγητή / την καθηγήτρια

Δυσκολία κατανόησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού

Τίποτα από τα παραπάνω

**12. Αναφέρετε δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εκμάθηση της γλώσσας: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία)**

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κατανόηση λεξιλογίου

Παραγωγή προφορικού λόγου

Κατανόηση γραπτού λόγου

Κατανόηση προφορικού λόγου

**13. Παρακολουθείτε μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας;**

Δεύτερη γλώσσα

Ξένη γλώσσα

#### 14. Για ποιο λόγο μαθαίνετε την ελληνική γλώσσα;

Είμαι Έλληνας / Ελληνίδα στην καταγωγή

Είμαι μισός / ή Έλληνας / Ελληνίδα από τον ένα γονέα

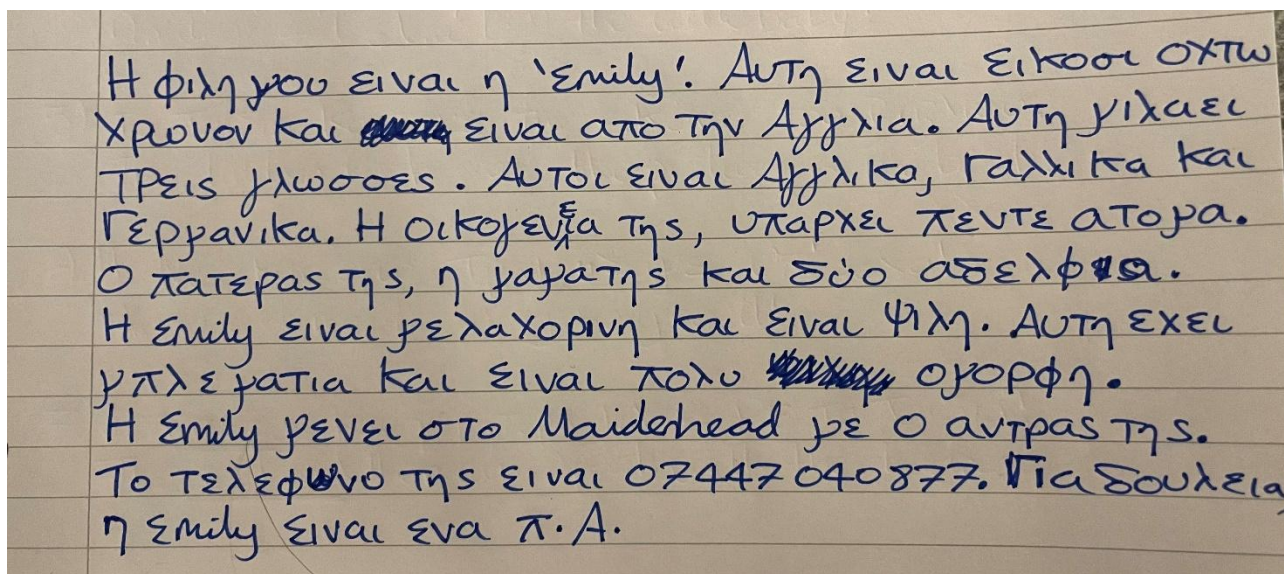
Είναι αλλοδαπός με σπίτι στην Ελλάδα και έρχομαι κάθε χρόνο για διακοπές

Ο / Η σύντροφος μου είναι Έλληνας / Ελληνίδα και για αυτό μαθαίνω ελληνικά

Μου αρέσει να μαθαίνω ξένες γλώσσες

Για σκοπούς εργασίας

#### Δείγματα γραπτών κειμένων Αγγλόφωνων μαθητών



Η φίλη μου είναι η 'Emily'. Αυτή είναι είκοσι οχτώ  
χρόνων και ~~είναι~~ είναι από την Αγγλία. Αυτή γίναει  
τρεις γλώσσες. Αυτοί είναι Αγγλικά, Γαλλικά και  
Γερμανικά. Η οικογένειά της, υπάρχει πέντε άτομα.  
Ο πατέρας της, η γιαγιά της και δύο αδελφάκια.  
Η Emily είναι βρετανική και είναι ψίλλη. Αυτή έχει  
μπλε μαλλιά και είναι πολύ ~~πυκνή~~ ομορφή.  
Η Emily μένει στο Maidenhead με ο άντρας της.  
Το τηλέφωνό της είναι 07447 040877. Για δουλειά  
η Emily είναι ένα Π.Α.

Γεια σου! Είμαι η Chloe. Εγώ μένω στη Αγγλία,  
στη Rochester με Νίκος, το αγόρι μου. Δεν έχουμε  
παιδιά. Εγώ έχω μια αδελφή και ένας αδελφός.  
Η αδελφή μου είναι η Aeysha και το αδελφός  
είναι ο Ryan. Aeysha έχει δύο παιδιά, Sofia και  
Eleni. Αυτές μένουν στη Southampton. Ryan δεν  
έχει παιδιά. Η μαμά μου είναι η Anna. Ο μπαμπάς  
μου είναι ο Paul.

## Η ΚΟΥΖΙΝΑ

Υπάρχει έναν φούρνος, ένα ψυγείο,  
και ένα τραπέζι υπάρχουν δύο  
καρέκλες

## ΤΟ ΧΙΤΝΟΔΩΜΑΤΙΟ

Υπάρχει ένα κρεβάτι, έναν καθρέφτη  
και ένα κομοδίνο υπάρχουν τέσσερις  
φωτιστικά.

## ΤΟ ΣΑΛΟΝΙ

Υπάρχει έναν καναπέ, ένα τραπέζι  
και ένα φωτιστικό



Homework - Ρατακίση 78 εσ16

Γεια σου, Μαρία!

Τί κάνεις;

Σε περιμένουμε στο Λονδίνο!

Πρέπει να πάρεις το αεροπλάνο για το αεροδρόμιο Heathrow του Λονδίνου. Την Τρίτη, θα πάρεις το αεροπλάνο στις 13:00 το απόγευμα. Το ταξίδι είναι 3.5 ώρες.

Μετά το αεροπλάνο, πρέπει να πάρεις το λεωφορείο για το σπίτι σου.

Η διεύθυνση σου είναι 6 Hardman Road στο Kingstons Λούτον, στο Heathrow παίρνεις το λεωφορείο X26 για το Croydon. Το εισιτήριο κάνει 2 λίρες και παίρνει 30 λεπτά. Όταν το λεωφορείο φτάνει στην στάση Kingston, πήγαινε στο Κέντρο.

Από το Κέντρο, περπάτας στο σινεμά, και μετά πήγαινε ευθεία για τρία λεπτά. Όταν φτάνεις στο Hardman Road, πήγαινε δεξιά.

Περπάτας μέχρι το σπίτι 6.

Καλό ταξίδι!

Anna

Η γειτονιά μου

Το σπίτι μου είναι κοντά στο κέντρο. Υπάρχουν μία εκκλησία και μία στάση στο κέντρο. Δεξιά από την εκκλησία υπάρχει μία καφετέρια.

Κοντά στο κέντρο υπάρχει ένα κρεπωλείο. Πίσω από την εκκλησία υπάρχει ένα περίπτερο και απέναντι στο περίπτερο υπάρχει μία τράπεζα. Μπροστά από την στάση υπάρχει ένα ταχυδρομείο.

Στην γειτονιά μου υπάρχουν πέντε εστιατόρια. Μακριά από το σπίτι μου υπάρχει ένα σούπερμαρκετ. Πίσω από το σούπερμαρκετ υπάρχει ένα ξενοδοχείο.

Δεξιά από το σπίτι μου υπάρχει ένα φαρμακείο και πίσω από το σπίτι μου υπάρχει μία φανάρια. Δίπλα στην φανάρια υπάρχει ένας φούρνος. Απέναντι στον φούρνο υπάρχουν ένα σχολείο και ένα γύπεδο.

Δείγματα γραπτών κειμένων γερμανόφωνων μαθητών

ση 7  
να πουλήσεις το σπίτι σου. Γράφεις μια αγγελία.  
verkaufen

## ΜΙΚΡΕΣ ΑΓΓΕΛΙΕΣ

Ένα όμορφο σπίτι στην φύση Βαυαρίας  
ήσυχο με λίγες αλλά καλές γειτονές  
Έχει 180 τ.μ., ισόγειο και πρώτος  
όροφος. Στο ισόγειο βρίσκει η κουζίνα,  
το σαλόνι με τζάκι και το μπάνιο.  
Στον πρώτο τρία μεγάλα δωμάτια και  
ένα δεύτερο, μοντέρνο μπάνιο.



## Γράψε-σβήσε

**1.9** Μετακόμισα πριν από λίγο καιρό, γιατί στο παλιό μου σπίτι είχα πολλά προβλήματα με τους γείτονες. Γράφω ένα γράμμα σε έναν φίλο / μια φίλη μου. Εξηγώ γιατί αποφάσισα να αλλάξω σπίτι, περιγράφω τη μετακόμιση, το καινούριο μου σπίτι και τι ένιωσα όταν άφησα το παλιό. (150 λέξεις περίπου)

Γεια σου Μαρία. Τώρα βρίσκω χρόνο να σου γράψω. Πριν από τρεις εβδομάδες μετακόμισα σε ένα άλλο σπίτι. Στο παλιό σπίτι αντιμετώπιζα πολλά προβλήματα με τους γείτονες που μένουν πάνω από το διαμέρισμά μου. Είχε πολύ φασαρία όλη νύχτα, έκαναν πάρτι κάθε βράδυ μέχρι το πρωί. Τους είπα αρκετές φορές ότι πρέπει να δουλέψω πολύ νωρίς και χρειάζομαι το ύπνο μου, αλλά δεν τους ένιασε, συνέχισαν με όλα αυτά. Ένας κοινός μας φίλος, ο Γιάννης, μου είπε που θα μετακομίζει και που μπορώ να πάρω το σπίτι του. Κοίταξα το σπίτι και μου άρεσε αμέσως. Είναι μεγάλο, καινούριο, ευρύχωρο και έχει ωραία κουζίνα. Έχω δύο μπαλκόνια και θέα. Μώθω λίγο λυπημένη ακόμη, γιατί μου άρεσε πολύ η περιοχή και ότι το πάρκο ήταν κοντά στο παλιό σπίτι, αλλά τώρα κοιμάμαι πολύ καλά κάθε νύχτα. Εσύ, τι κάνεις; Τι νέα; Χαίρετισματα και φιλάκια, Έλληνα



## Patakis - Teil 1

## Γράψε-σβήσε

**1.3** Είμαι σε ένα πάρτι μασκέ. Περιγράφω τα ρούχα που φοράω και αυτά που φοράνε οι άλλοι. (80 λέξεις)

Αυτό είναι ένα κλόουν με το κίτρινο παντελόνι και κόκκινο και ασπρό πουκαμύδο και κοκκινές-ασπρές κάλτσες. Η γυναίκα φοράει μαύρο κοστούμι.

Ο άνδρας φοράει μια πράσινη στολή.

Η άλλη γυναίκα είναι μια γάτα. Η βουλή είναι περσοκαλή και φοράει αυτιά γαύο στο κεφάλι της.



ΠΑ

κλικ p.81 άσκηση 2

Με λένε Λένα. Είμαι δεκαεννιά χρονών και είμαι από τη Γερμανία. Μένω κοντά στην Φρανκφουρτη, στην Χόφχαϊμ με τους γονείς μου. Έχω μια αδερφή. Μένει στο Βίζμπαντεν. Ο θείο, η θεία και τα ξαδέρφια μου μένουν στο Βερολίνο. Η ξαδέρφη μου έχει έναν γιο με τον άντρα της.

Η γονείς μου και η αδερφή μου μιλούν γερμανικά και αγγλικά. Εγώ μιλάω γερμανικά, αγγλικά, ισπανικά, λίγο γαλλικά και λίγο ελληνικά.

Ο άλλος θείο μου είναι από την Ουκρανία και τώρα μένει στο Καναδά με η γυναίκα του και τα παιδιά τους. Η γιαγιά μου και είναι από την Ουκρανία και μιλάει γερμανικά και ρωσικά. Τώρα δεν έχω παππούδες.

Εγώ έχω αγόρι. Τον λένε Γεράσιμο και είναι Έλληνας. Είναι από τη Θεσσαλονίκη και τώρα μένει στη Λευκάδα γιατί ο μπαμπας του είναι από τη Λευκάδα. Γεράσιμος μιλάει ελληνικά, αγγλικά και λίγο ιταλικά.

□ Στον ελεύθερο χρόνο μου παίζω ποδόσφαιρο και κάνω γυμναστική και συναντάω ο φίλος μου. Μου αρέσει ρολόι και αχώνερα ποδόσφαιρο και ακούω μουσική.

Δεν μου αρέσει πηγαίνω στο μουσείο και στο θέατρο.

Δύο φορές την εβδομάδα έχω μάθει ελληνικά.

Μια φορά την χρονιά είμαστε ταξιδεύουν.

Κάθε μέρα έχω μαγειρεύω φαγητό.



Γεννήθηκα στις 2 Μαρτίου 1974 στο Ουλμ.  
Μετακόμισα μερικές φορές μέσα στο Ουλμ  
όταν μεγάλωνα.

Μετά από το σχολείο ξεκίνησα μια μετεκπαίδευση  
στην εταιρεία του πατέρα μου ως σχεδιαστής γραφικών.  
Συνολικά δούλεψα για τον πατέρα μου για 14  
χρόνια. Άλλαξα δουλειά και άρχισα σε μια  
επιχείρηση φαρμακευτική ως σχεδιαστής γραφικών.  
Μετά από 2 χρόνια πήρα την απόλυση και ευτυχώς  
βρήκα μια άλλη δουλειά αμέσως.

Μετά από 4 χρόνια σε μια εταιρεία ιατρικής  
τεχνολογίας γύρισα στην φαρμακευτική εταιρεία.  
Λίγο μετά άλλαξα σε ένα άλλο τμήμα και έγινα  
Compliance Manager. Τώρα είμαι υπεύθυνη για  
Compliance. Μένω στο Waiblingen με τον σύντροφό  
μου. Τα ενδιαφέροντά μου είναι ταξίδια και  
φωτογραφία.