



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Δ.Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:

Η Διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας

Διπλωματική εργασία

**Η Ανάλυση λαθών στον γραπτό λόγο από δίγλωσσους μαθητές / τριες
στο Δημοτικό Σχολείο**

της

Μαρία Μιλκοπούλου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Άννα Χατζηπαναγιωτίδου, Αν. Καθηγήτρια Frederick
University

Εξεταστές:

Ντίνιας Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΑΠΘ

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2022

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας δεν θα ήταν εφικτή, χωρίς την υποστήριξη ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω. Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην κυρία Άννα Χατζηπαναγιωτίδου αναπληρώτρια Καθηγήτρια του τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, η οποία τέλεσε Επόπτρια της παρούσας Μεταπτυχιακής Εργασίας. Την ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, καθώς και για την επιστημονική της καθοδήγηση και τη συνεχή υποστήριξή της, κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας αυτής. Η συμβολή της, μέσω της διαρκής ανατροφοδότησης που μου παρείχε, σε κάθε μου βήμα υπήρξε πολύτιμη.

Ευχαριστίες οφείλω, επίσης, σε εκείνους τους ανθρώπους, συγγενείς και φίλους, που με υποστήριζαν, κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Κλείνοντας, δε θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, η κατανόηση και συμπαράσταση της οποίας ήταν, όχι μόνο σημαντική, αλλά και καθοριστική, για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής και, γενικότερα, των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Για τον λόγο αυτόν, η παρούσα εργασία αφιερώνεται στην οικογένειά μου.

Copyright © Μαρία Μιλκοπούλου, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

Όνοματεπώνυμο: Μαρία Μιλκοπούλου

A.E.M.: 80

Ηλεκτρονική διεύθυνση: mar.milko.633@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2021

Κατεύθυνση: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η Ανάλυση λαθών στο γραπτό λόγο από αλλόγλωσσους μαθητές / τριες στο Δημοτικό Σχολείο

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 03 – 07 - 2023

Η δηλούσα

Μαρία Μιλκοπούλου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την ανάλυση λαθών στον γραπτό λόγο από δίγλωσσους μαθητές/τριες στο δημοτικό σχολείο σε περιοχές της Κρήτης και της Φθιώτιδας. Οι μαθητές αυτοί θεωρούνται δίγλωσσοι, επειδή στην καθημερινότητά τους χρησιμοποιούν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, οπότε τα γλωσσικά λάθη τα οποία προκύπτουν είναι συχνά και πολυποίκιλα. Επιπλέον, πραγματοποιείται έρευνα σε εκπαιδευτικούς για να διερευνηθούν οι απόψεις τους και οι στάσεις τους ως προς τα γλωσσικά λάθη που πραγματοποιούν οι δίγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες στον γραπτό λόγο. Για ποιον λόγο πιστεύουν ότι οι μαθητές τους προβαίνουν σε γλωσσικά λάθη; Ποια είναι η διδακτική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών εκ μέρους τους; Ποιες είναι οι προτάσεις τους για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών των μαθητών τους, ώστε να βελτιωθεί η σχολική τους επίδοση; Αντικείμενο μελέτης για την παρούσα έρευνα αποτέλεσαν και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο, πρωτότυπο ερωτηματολόγιο.

Το «λάθος», ως αντικείμενο μελέτης, παρουσιάζει τεράστιο παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Πέρα από το γεγονός ότι μας δίνει πληροφορίες για τον τρόπο εξέλιξης και την πορεία της κατάκτησης μιας γλώσσας, εξαιτίας της φύσης του, μας βοηθά να διευκρινίσουμε το βαθμό κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων από τους μαθητές, να εντοπίσουμε τυχόν δυσκολίες και ανασφάλειες που αντιμετωπίζουν, να διακρίνουμε τα γλωσσικά στάδια προσαρμογής τους, έτσι ώστε να μπορούμε να αναδιοργανώσουμε τη διδασκαλία μας εξατομικευμένα ή ομαδικά, ανάλογα με τα είδη τους.

Αρχικά, το πρώτο μέρος της εργασίας είναι το θεωρητικό μέρος όπου γίνεται αναφορά στις εννοιολογικές προσεγγίσεις του λάθους και στην κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών. Ακολουθεί η αναφορά στα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες του γραπτού λόγου, ενώ στη συνέχεια, αναφέρεται η τυπολογία λαθών (γλωσσικά λάθη) και τα συχνά λάθη που συναντάμε κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους μαθητές. Η εργασία, έπειτα, επικεντρώνεται στο ζήτημα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης και το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται, με αναφορά στις στάσεις και παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στα γλωσσικά λάθη των μαθητών.

Στο δεύτερο μέρος παρατίθεται το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Αναλυτικά, παρουσιάζεται η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα, η συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Λέξεις - κλειδιά: λάθη , γραπτός λόγος , δίγλωσσοι μαθητές , εκπαιδευτικοί

Abstract

The present work deals with the analysis of errors in the written language by non-native students in primary school in areas of Crete and Fthiotida. These students are considered bilingual, because in their daily lives they use Greek as a second language, so the linguistic errors that arise are frequent and varied. In addition, teachers are surveyed to investigate their views and attitudes towards language mistakes made by non-native students in writing. Why do they think their students are making linguistic mistakes? What is their didactic treatment of language errors? What are their suggestions for addressing their students' language mistakes in order to improve their school performance? Primary school teachers were also the subject of study for this research using an original questionnaire as a research tool.

"Error", as a subject of study, is of enormous pedagogical interest. Apart from the fact that it gives us information about the evolution and course of language acquisition, due to its nature, it helps us clarify the degree of understanding of linguistic phenomena by students, to identify any difficulties and insecurities they face, to distinguish the language stages of their adaptation, so that we can reorganize our teaching individually or in groups, depending on their types.

Initially, the first part of the work deals is the theoretical part where reference is made to conceptual approaches to error and the categorization of linguistic errors. The following is a reference to the characteristics and difficulties of the written word, while then, the typology of errors (linguistic errors) and the frequent mistakes we encounter during the production of written language by students of other languages is mentioned. The work then focuses on the issue of bilingualism and bilingual education and the theoretical part is completed, with reference to the attitudes and interventions of teachers to students' linguistic errors.

The second part presents the research part of the work. In detail, the methodology, results, discussion and conclusions of the research are presented.

Keywords: errors, written language , bilingual students , teachers

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	5
Abstract.....	7
Κατάλογος Γραφημάτων	11
Εισαγωγή	13
Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό μέρος	16
Κεφάλαιο 1ο: Τι είναι λάθος	16
1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις του λάθους.....	16
1.2 Ανάλυση - Κατηγοριοποίηση γλωσσικών λαθών	18
Κεφάλαιο 2ο: Γλώσσα και γραπτός λόγος.....	23
2.1 Η γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της	23
2.2 Χαρακτηριστικά γραπτού λόγου	25
2.3 Δυσκολίες γραπτού λόγου	26
2.4 Γλωσσική ικανότητα	28
2.4.1 Γραμματική ικανότητα.....	30
2.4.2 Λεξιλογική ικανότητα.....	30
2.4.3 Σημασιολογική ικανότητα.....	30
2.4.4 Φωνολογική ικανότητα	31
2.4.5 Ορθογραφική ικανότητα	31
2.4.6 Ορθοφωνική ικανότητα.....	32
2.5 Επικοινωνιακή ικανότητα.....	32

Κεφάλαιο 3ο: Τυπολογία του γλωσσικού λάθους – Συχνά λάθη που συναντάμε σε γραπτό λόγο	33
3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	33
3.2 Ταξινόμηση του γλωσσικού λάθους	35
3.3 Είδη λαθών	39
3.3.1 Φωνητικά – φωνολογικά λάθη	39
3.3.2 Μορφολογικά - Γραμματικά λάθη	39
3.3.3 Μορφοσυντακτικά λάθη	40
3.3.4 Συντακτικά λάθη	40
3.3.5 Λεξιλογικά - Σημασιολογικά λάθη	40
3.3.6 Πραγματολογικά - Υφολογικά λάθη (κειμενικοί δείκτες)	40
Κεφάλαιο 4ο: Διγλωσσία	41
4.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	41
4.2 Τυπολογία της Διγλωσσίας.....	43
4.3 Διγλωσσία και Ελλάδα	47
4.4 Δίγλωσση εκπαίδευση	48
4.5 Λάθη στη χρήση της ελληνικής	51
4.5.1 Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως Γ1	52
4.5.2 Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως Γ2	53
Κεφάλαιο 5ο: Στάσεις και παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στα γλωσσικά λάθη των μαθητών.....	53
5.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών στα γλωσσικά λάθη των μαθητών	53

5.2 Τρόποι αντιμετώπιση του λάθους στον γραπτό λόγο	54
Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό μέρος	57
Κεφάλαιο 6ο: Μεθοδολογία έρευνας	57
6.1 Σκοπός της έρευνας.....	57
6.1.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα	57
6.1.2 Υποθέσεις της έρευνας	58
6.2 Δείγμα και Εργαλεία της έρευνας	59
6.2.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	61
6.3 Μέθοδος συλλογής ερευνητικού υλικού	61
6.4 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων	62
Κεφάλαιο 7ο: Αποτελέσματα - Συζήτηση.....	64
7.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	64
7.1.1 Κατανομή συλλογής των γραπτών κειμένων	79
7.1.2 Συσχετισμός λαθών	80
7.2 Αποτελέσματα έρευνας εκπαιδευτικών	84
7.2.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	84
7.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά λάθη στο γραπτό λόγο δίγλωσσων μαθητών / τριων.....	89
7.4 Έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας	96
7.5 Συζήτηση.....	97
Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα.....	102
Βιβλιογραφικές αναφορές	107

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	121

Κατάλογος Πινάκων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	84
ΠΙΝΑΚΑΣ 2 : ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	85
ΠΙΝΑΚΑΣ 3 : ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	86
ΠΙΝΑΚΑΣ 4 : ΕΙΔΟΣ ΚΑΤΟΧΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	87
ΠΙΝΑΚΑΣ 5 : ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ Η ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ - ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	88
ΠΙΝΑΚΑΣ 6 : ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙΤΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	89
ΠΙΝΑΚΑΣ 7 : ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΝΑ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.....	90
ΠΙΝΑΚΑΣ 8 : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΕΙ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	92
ΠΙΝΑΚΑΣ 9 : ΛΑΘΗ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΠΟΥ ΘΕΩΡΟΥΝΤΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ.....	93
ΠΙΝΑΚΑΣ 10 : ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΕΚ ΜΕΡΟΥΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ....	94
ΠΙΝΑΚΑΣ 11 : ΦΥΛΟ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΕΙ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΛΑΘΗ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ.....	96

Κατάλογος Γραφημάτων

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ.....	77
ΓΡΑΦΗΜΑ 2 : ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	78
ΓΡΑΦΗΜΑ 3 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΚΑΤΑ ΗΛΙΚΙΑ.....	79
ΓΡΑΦΗΜΑ 4: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΗΛΙΚΙΑΣ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ	79
ΓΡΑΦΗΜΑ 5: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΗΛΙΚΙΑΣ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ.....	80
ΓΡΑΦΗΜΑ 6 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΛΑΘΩΝ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ.....	81
ΓΡΑΦΗΜΑ 7 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΛΑΘΩΝ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ.....	82
ΓΡΑΦΗΜΑ 8 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΛΑΘΩΝ ΚΑΤΑ ΗΛΙΚΙΑ.....	83
ΓΡΑΦΗΜΑ 9 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΛΑΘΩΝ ΚΑΤΑ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟ	84
ΓΡΑΦΗΜΑ 10 : ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	85
ΓΡΑΦΗΜΑ 11 : ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	86
ΓΡΑΦΗΜΑ 12 : ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	87
ΓΡΑΦΗΜΑ 13 : ΕΙΔΟΣ ΚΑΤΟΧΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ.....	88
ΓΡΑΦΗΜΑ 14 : ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ Η ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ - ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	89

ΓΡΑΦΗΜΑ 15 : ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.....	90
ΓΡΑΦΗΜΑ 16 : ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΝΑ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.....	91
ΓΡΑΦΗΜΑ 17 : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΕΙ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ.....	92
ΓΡΑΦΗΜΑ 18 : ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΘΕΩΡΟΥΝΤΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	93
ΓΡΑΦΗΜΑ 19 : ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΕΚ ΜΕΡΟΥΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ..	95
ΓΡΑΦΗΜΑ 20 : ΦΥΛΟ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΕΙ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΛΑΘΗ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ.....	96

Εισαγωγή

Η ικανότητα γραφής περιλαμβάνει μία από τις ενεργές δεξιότητες στην εκμάθηση των γλωσσών. Η γραφή είναι ένας τρόπος έκφρασης γραπτών ιδεών. Με τη γραφή, οι ιδέες του μυαλού εξηγούνται μέσω γραπτού κειμένου. Επομένως, η γραφή πρέπει να είναι ξεκάθαρη για να γίνει κατανοητή. Πρέπει να προσδιορίζεται η ικανότητα τακτοποίησης λεξιλογίων. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο, η γραφή περιλαμβάνει μια πολύπλοκη δεξιότητα μάθησης, καθώς απαιτείται διαδικασία σκέψης στη γραφή (Pohan, 2017).

Η διάπραξη λαθών είναι μια αναπόφευκτη περίπτωση που εμφανίζεται στην ανθρώπινη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας (James, 1998). Τα σφάλματα αναγνωρίζονταν ως τα ανεπιθύμητα προβλήματα που προσπαθούσαν να αποτρέψουν οι εκπαιδευτικοί. Η αντίληψη ενός λάθους ως αρνητικού αποτελέσματος της εκμάθησης γλωσσών βασίστηκε στη συμπεριφοριστική θεωρία της μάθησης. Η συμπεριφοριστική θεωρία, που βασίζεται στο μοντέλο του Skinner, προτείνει ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία σχηματισμού συνήθειας, που προκύπτει από την ενίσχυση (River, 1968). Η ανταμοιβή για τη σωστή συμπεριφορά και η τιμωρία για το λάθος χρησιμοποιήθηκαν στη διαμόρφωση της λεκτικής συμπεριφοράς (Jones & Wheeler, 1983: 326).

Κατά συνέπεια, ένα σφάλμα γίνεται αντιληπτό ως τα στοιχεία που προκύπτουν από τη διαδικασία εκμάθησης γλωσσών κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές για την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας καθώς και για τη δοκιμή των υποθέσεων. Βασικά, ένα σφάλμα αναφέρεται σε μια αναγνωρίσιμη αλλαγή των γραμματικών στοιχείων ενός φυσικού ομιλητή, που παρουσιάζει την ικανότητα των μαθητών στη γλώσσα - στόχο (Brown, 2007). Τα λάθη θεωρούνται ως τα μη εγγενή αποτελέσματα της ανεπαρκούς γλωσσικής γνώσης των μαθητών. Ο Corder (1973:260) όρισε το σφάλμα ως *«εκείνα τα χαρακτηριστικά των δηλώσεων του μαθητή που διαφέρουν από εκείνα οποιουδήποτε φυσικού ομιλητή»*. Ο Lennon (1991:182) υποστήριξε τον ορισμό του Corder αναφέροντας ένα σφάλμα σε *«μια γλωσσική μορφή ή συνδυασμό μορφών που στο ίδιο πλαίσιο και υπό παρόμοιες συνθήκες παραγωγής, κατά πάσα πιθανότητα, δεν θα παρήχθησαν από τους ομολόγους των φυσικών ομιλητών»*. Επιπλέον, τα λάθη στην εκμάθηση της γλώσσας συμβαίνουν συστηματικά και επανειλημμένα χωρίς καμία ειδοποίηση από τους μαθητές (Gass &

Selinker, 2008: 102). Τα σφάλματα αναγνωρίζονται μόνο από εκπαιδευτικούς ή άλλους που διαθέτουν ακριβή γνώση του γραμματικού συστήματος.

Στην εποχή μας το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει καθημερινά προκλήσεις διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας. Η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία έχει ως αποτέλεσμα τη μεταφορά των γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων της γλώσσας προσέλευσης στη νέα γλωσσική πραγματικότητα. Άρα, χρειάζεται να υλοποιηθεί επαναπροσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα, ώστε η διδασκαλία η εφαρμόζεται στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας αλλά και στην άποψη ότι η ελληνική διδάσκεται σε αυτούς τους μαθητές ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Είναι λοιπόν κατανοητό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να έχει νέες ανάγκες ως προς τη σχολική πραγματικότητα.

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Η Διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας». Σκοπός της μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα «Η ανάλυση λαθών στο γραπτό λόγο από δίγλωσσους μαθητές /τριες στο δημοτικό σχολείο» είναι η μελέτη αναφορικά με την διερεύνηση και την κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών στο γραπτό λόγο δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών, καθώς και οι απόψεις και οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στα γλωσσικά λάθη των μαθητών.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος διακρίνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι εννοιολογικές προσεγγίσεις του λάθους και η κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών. Στο δεύτερο κεφάλαιο, ακολουθεί αναφορά στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και στις δυσκολίες του γραπτού λόγου, ενώ στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο, αναφέρεται η τυπολογία λαθών (γλωσσικά λάθη) και τα συχνά λάθη που συναντάμε σε γραπτό λόγο. Η εργασία, έπειτα, επικεντρώνεται στο ζήτημα της διγλωσσίας, αναλύεται η τυπολογία της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης και το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται, στο πέμπτο κεφάλαιο με αναφορά στις στάσεις και παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στα γλωσσικά λάθη των μαθητών.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, είναι το ερευνητικό μέρος, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα με τη συζήτηση και τους περιορισμούς της έρευνας.

Στη μεθοδολογία, διατυπώνονται οι στόχοι της έρευνας και οι ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τον στόχο της έρευνας. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας, τα εργαλεία και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων.

Στο κεφάλαιο «Αποτελέσματα» παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της μελέτης μέσω της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης. Η παρουσίασή των ευρημάτων συνοδεύεται με γραφήματα και πίνακες. Η εργασία ολοκληρώνεται με την συζήτηση ενώ χρησιμοποιείται, κατά περίπτωση, και το «εργαλείο» της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, στο πλαίσιο της διαλεκτικής διερεύνησης-σύγκρισης των δεδομένων μας με τα αντίστοιχα της σύγχρονης θεματικής βιβλιογραφίας.

Στο τέλος του κεφαλαίου, γίνεται η διατύπωση των συμπερασμάτων της έρευνας.

Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1ο: Τι είναι λάθος

1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις του λάθους

Τα γλωσσικά λάθη σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας μάθησης, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν. Ως μαθητές γλωσσών, μοιραζόμαστε την πνευματική και κοινωνική μας διαδικασία επικοινωνίας με άλλους. Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνουμε νέες γλώσσες μέσα από τα λάθη μας. Με το να μην κάνουν λάθη οι άνθρωποι δεν εξασκούν τη γλώσσα τους. Αυτό σημαίνει ότι δεν θα βελτιωθούν στην επικοινωνία ή την κατανόηση νέων γλωσσών (FernandezLopez, 1989: 32, οπ. αναφ. Λεονταρίδη, Soler & Morales, 2010: 91).

Σύμφωνα με τους Theodoropoulou & Papanastasiou, (2001: 199) τα γλωσσικά λάθη είναι αποκλίσεις από την τυπική γλώσσα που χρησιμοποιείται από μια κοινότητα. Τα σφάλματα θα μπορούσαν να οριστούν ως οποιαδήποτε αντιληπτή απόκλιση από τη γραμματική και τη σύνταξη της γλωσσικής ανάπτυξης ενός ατόμου ή από τα αποδεκτά κοινωνικά μέσα επικοινωνίας. Η εσφαλμένη επικοινωνία ενός γλωσσικού συστήματος οδηγεί σε εσφαλμένη γραμματική. Αυτό συμβαίνει όταν οι άνθρωποι παράγουν ακούσια γλωσσικές δομές που παραβιάζουν τα κοινωνικά γλωσσικά πρότυπα όπως η σύνταξη, η μορφολογία, η φωνολογία ή η σημασιολογία. Τέτοια λάθη κάνουν τους ανθρώπους να παρεξηγούν ο ένας τον άλλον σε παρόμοιες καταστάσεις επικοινωνίας (Moussiu, 2010).

Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί, όπως η Φουνδοπούλου πιστεύουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν από τα λάθη τους, αφού αυτά αποτελούν αφορμή για την κατάκτηση της νέας γνώσης. Επίσης, το λάθος είναι μέσο ενθάρρυνσης και λειτουργεί ως μέσο εμπλουτισμού της υπάρχουσας γνώσης. Αυτό τους οδηγεί σε νέες γνώσεις και ενισχύει το ενδιαφέρον τους για μάθηση ακόμη περισσότερο. Επιπλέον, αυτό το σφάλμα χρησιμεύει ως χρήσιμο εργαλείο διδασκαλίας για τα τρέχοντα σχολικά τους μαθήματα.

Οι προτάσεις για ένα παιδαγωγικό πλαίσιο περιελάμβαναν ταξινόμηση λαθών με βάση το περιεχόμενό τους. Η εσφαλμένη εφαρμογή ενός κανόνα, η άγνοια ή η

έλλειψη κατανόησης για τη δομή ενός γλωσσικού συστήματος ή η ανεπαρκής γνώση αντιμετωπίζονται ως λάθη. Εάν μια επιλογή λέξης σχετίζεται με εσφαλμένη εφαρμογή ενός κανόνα, θεωρείται σφάλμα ή ολίσθηση στη χρήση της γλώσσας. Είναι δυνατό να διορθωθούν τα λόγια κάποιου που στερείται γλωσσικής ικανότητας, αλλά όχι κάποιου που δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα (Katsimali, 2007: 168).

Τα λάθη οφείλονται σε κόπωση ή ψυχολογικούς παράγοντες. Αυτό είναι το πώς ο Fernandez Lopez (1997) βλέπει τα λάθη. Υποδεικνύει ότι τα λάθη, τα σφάλματα και άλλα προβλήματα ποσοτικοποιούνται σε μια κλίμακα σοβαρότητας σφαλμάτων. Στη συνέχεια, αυτοί οι δείκτες ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες, απροσεξίας, σποραδικών σφαλμάτων και συστηματικών σφαλμάτων.

Σύμφωνα με τη Ράπτη (2002:13) το να κάνει κανείς λάθος συνεπάγεται ότι δεν εφαρμόζει έναν κανόνα ή μια θεωρία που γνωρίζει. Ωστόσο, κάποιος κάνει ένα λάθος όταν ψάχνει για μια νέα θεωρία. Αντίθετα, ο Selinker (197) πίστευε ότι τα λάθη των μαθητών που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα δεν προκλήθηκαν από τις δομές της πρώτης τους γλώσσας. Αντίθετα, τα λάθη τους προκλήθηκαν από παρεμβολές στη γλώσσα τους. Ο Mella (2006) συμφώνησε με την αξιολόγηση του Selinker και πρόσθεσε ότι τα λάθη των μαθητών αντανάκλυσαν την ύπαρξη ενός ενδιάμεσου γλωσσικού συστήματος. Αυτό το σύστημα είναι γνωστό ως διαγλώσσα και αποτελείται από κανόνες που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές για να παράγουν μηνύματα στη δεύτερη γλώσσα. Οι μαθητές ξένων γλωσσών χρειάζονται περισσότερα από ένα γλωσσικά συστήματα για να κατασκευάσουν τη σωστή σύνταξη και γραμματική. Ωστόσο, πολλοί άνθρωποι επιλέγουν να χρησιμοποιούν μόνο τη μητρική τους γλώσσα όταν μαθαίνουν μια δεύτερη ή μια ξένη γλώσσα. Αυτό οφείλεται στις αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και στις κακές στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές κατασκευάζουν μεμονωμένες γλώσσες αντί να μαθαίνουν σωστές γλωσσικές δομές.

Εξαιτίας αυτού, τα λάθη στη μάθηση μεταφράζονται σε μέσο ανατροφοδότησης για τους δασκάλους, καθώς βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη μάθηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η ενθάρρυνση και η σωστή καθοδήγηση των μαθητών από τον δάσκαλό τους μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να αναπτυχθούν γλωσσικά. Το «λάθος» δεν είναι ένδειξη της αποτελεσματικότητας του εργαλείου ή της ακατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας. Αντίθετα, δείχνει ότι ο εκπαιδευτής έχει εφαρμόσει εσφαλμένα μια

συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση. Αυτό δείχνει ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία του πρέπει να αναθεωρηθεί. Το να ληφθούν υπόψη τα λάθη των μαθητών είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ερευνητικών δεξιοτήτων. Αυτό επιτρέπει επίσης, στους μαθητές να βοηθήσουν τον δάσκαλό τους να βελτιώσει τις μεθόδους του (Τουμπάσις, 1994). Αντί να αναγνωρίζουμε τα λάθη ως την αρχή της διόρθωσης εσφαλμένων γλωσσικών δομών, πρέπει να δούμε την ανάλυση των λαθών ως την αρχή της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο το μυαλό επεξεργάζεται τις πληροφορίες σχετικά με τα γλωσσικά δεδομένα και τις πιθανές αιτίες.

Συνοψίζοντας, το λάθος δεν αντιμετωπίζεται ως αδυναμία του συστήματος διδασκαλίας αλλά φανερώνει το βαθμό δυσκολίας τον οποίο αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής κατά την διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας και ταυτόχρονα αναδεικνύει τόσο την πρόοδό του όσο και την βοήθεια που χρειάζεται για την επίτευξή της.

1.2 Ανάλυση - Κατηγοριοποίηση γλωσσικών λαθών

Μπορούμε να πραγματοποιήσουμε ανάλυση λαθών σε διαφορετικά επίπεδα και να τα κατηγοριοποιήσουμε βάσει διαφόρων κριτηρίων. Για το λόγο αυτό, έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις από συγγραφείς και ερευνητές που κατά καιρούς ασχολήθηκαν με την κατηγοριοποίηση και ανάλυση των λαθών.

Ανάλογα με την ανάλυση του γλωσσικού επιπέδου τα λάθη στο γλωσσικό σύστημα, διακρίνονται σε λάθη φωνητικού ή φωνολογικού, μορφολογικού, συντακτικού, σημασιολογικού και λεξιλογικού επιπέδου, λάθη που αφορούν στη χρήση της γλώσσας, όπως η ανάμειξη διαφορετικών επιπέδων ύφους ή η παραβίαση κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς και λάθη που αφορούν στη γραπτή μορφή της γλώσσας (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου 2001:200). Οι Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου (2007: 176) διακρίνουν πέντε βασικές κατηγορίες λαθών:

- α. τα ορθογραφικά λάθη που εμπεριέχουν τις υποκατηγορίες των κλιτικών, παραγωγικών και λεξικών μορφημάτων,
- β. τα τονικά λάθη που εμπεριέχουν τις υποκατηγορίες του λανθασμένου τονισμού και της χρήσης των άτονων λέξεων,
- γ. τα μορφοσυντακτικά λάθη που εμπεριέχουν τις υποκατηγορίες της χρήσης των άρθρων, της χρήσης των κλιτικών και συμπληρωματικών δεικτών, των σχέσεων συμφωνίας, της μορφολογίας του ουσιαστικού και του ρήματος και της σειράς των όρων,

- δ. τα σημασιολογικά λάθη με τις υποκατηγορίες της χρήσης προθέσεων, συνδέσμων, των δεικτών «θα» και «να» και τη χρήση κειμενικών δεικτών,
- ε. τα λεξιλογικά λάθη με τις υποκατηγορίες της χρήσης σωστής λέξης σε σημασιολογικό και μορφολογικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον James (1998:130) τα γλωσσικά λάθη διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- α. τα λάθη λόγου που εντοπίζονται στον τονισμό, στη στίξη και την ορθογραφία,
- β. τα λάθη σύνθεσης κειμένου που εντοπίζονται στο επίπεδο του λεξιλογίου, της σημασιολογίας, της γραμματικής και του συντακτικού,
- γ. τα λάθη περιεχομένου και ύφους που εντοπίζονται στην έκφραση ή στη διατύπωση του γραπτού λόγου.

Παρόλο που τα λάθη χαρακτηρίζονται πολύπλοκα και δύσκολα εντάσσονται σε μία μόνο κατηγορία. Οι πληροφορίες που δύναται να αντληθούν από τις ταξινομήσεις και τις συχνότητες των λαθών μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την αξιολόγηση της μεθόδου διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική τους αξιοποίηση.

Κατά τον Corder (1974:131) τα λάθη γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν βάση γλωσσολογικών και ψυχολογικών παραγόντων με σκοπό να βοηθηθεί ο μαθητής κατά τη διαδικασία μάθησης. Ο Corder (1974) διακρίνει τρία στάδια συστηματικότητας κατά τη διαδικασία μάθησης και καταλληλότητας μιας έκφρασης σε σχέση με το γλωσσοκοινωνικό περιβάλλον.

Το πρώτο στάδιο είναι το προσυστηματικό (prosystematic), στο οποίο καταγράφονται λάθη λόγω άγνοιας από τους μαθητές των δομών και των κανόνων της γλώσσας - στόχου. Τα λάθη είναι τυχαία και ο μαθητής αδυνατεί να τα διορθώσει, αφού αγνοεί την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου συστήματος. Επίσης, δεν μπορεί να τα διορθώσει ούτε να εξηγήσει το λόγο που επέλεξε ένα συγκεκριμένο τύπο.

Στο συστηματικό στάδιο (systematic) που αποτελεί το δεύτερο στάδιο, ο μαθητής κάνει συστηματικά λάθη εξαιτίας της εφαρμογής λανθασμένης αποκωδικοποίησης ενός κανόνα. Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής παρόλο που δεν μπορεί να διορθώσει το λάθος του, μπορεί να εξηγήσει τον τρόπο παραγωγής του.

Το τρίτο στάδιο είναι το μετασυστηματικό (postsystematic) το οποίο αποτελεί στάδιο εξάσκησης κατά τη διάρκεια του οποίου, ο μαθητής κατακτά δεξιότητες για την

γλωσσική παραγωγή. Ο μαθητής έχει μάθει τον σωστό κανόνα και τα λάθη που διαφαίνονται, οφείλονται κυρίως στην έλλειψη προσοχής ή σφάλματος της μνήμης οπότε ο μαθητής μπορεί να τα διορθώσει, όταν του ζητηθεί. Στα πλαίσια της ερμηνείας του λάθους γίνεται προσπάθεια εξακρίβωσης των αιτιών του λάθους. Ωστόσο, η εξήγηση του λάθους σας περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι μονοδιάστατη καθώς εμπλέκονται διάφορες αιτίες και γι' αυτό το λόγο ζητείται η συνδρομή της ψυχολογολογίας (Corder, 1974: 128).

Ο Corder (1974:130-131) διακρίνει την εξήγηση του λάθους σε τρεις κατηγορίες:

- α. Στα λάθη μεταφοράς (transfer), όπου ο μαθητής μεταφέρει στοιχεία της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη καθώς υποθέτει ότι τα δύο γλωσσικά συστήματα λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο.
- β. Στα λάθη αναλογίας ή υπεργενίκευσης (analogical or overgeneralization), όπου ο μαθητής γνωρίζει έναν κανόνα αλλά δεν έχει ακόμα συνειδητοποιήσει την ομάδα κατηγοριών στην οποία αυτός εφαρμόζεται.
- γ. Και τέλος, στα λάθη εκπαίδευσης που οφείλονται σε λάθος επιλογή στη μέθοδο διδασκαλίας και στο διδακτικό υλικό.

Ο Richards (1971, στο Μέλλα, 2006: 31) στηριζόμενος στο ίδιο πλαίσιο προτείνει τις ακόλουθες πηγές λαθών:

- α. παρεμβολή, δηλαδή, τα λάθη που προέρχονται από τη μεταφορά στοιχείων από την πρώτη γλώσσα στη γλώσσα – στόχο.
- β. Υπεργενίκευση, δηλαδή, τα λάθη που προκαλούνται από την εφαρμογή κανόνων της δεύτερης γλώσσας σε περιπτώσεις όπου δεν ισχύουν.
- γ. Λάθη απόδοσης που αφορούν μη συστηματικά λάθη που οφείλονται σε ψυχοσωματικούς παράγοντες όπως κούραση, κενά μνήμης, σύγχυση κ.ά.
- δ. Ενδείξεις μεταβατικού σταδίου που σχετίζονται με λάθη που μαρτυρούν τη φυσική ακολουθία εξέλιξης στη διάρκεια εκμάθησης της γλώσσας στόχου.
- ε. Στρατηγικές επικοινωνίας και αφομοίωσης, δηλαδή, λάθη που οφείλονται στην προσπάθεια του μαθητή να επικοινωνήσει χωρίς ωστόσο να έχει αφομοιώσει τις απαραίτητες γραμματικές δομές.
- στ. Λάθη που οφείλονται στον εκπαιδευτικό λόγω υιοθέτησης λανθασμένων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Ο Richards (1971) όρισε τα διαγλωσσικά σφάλματα ως τα σφάλματα που προκαλούνται από την παρέμβαση της μητρικής γλώσσας. Αυτά τα σφάλματα είναι τα αποτελέσματα της εφαρμογής των στοιχείων της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές στις προφορικές ή γραπτές επιδόσεις τους στη γλώσσα - στόχο. Όταν έρχονται αντιμέτωποι με μια νέα γλώσσα, οι άνθρωποι τείνουν να δημιουργούν συνειδητά ή ασυνείδητα μια σύνδεση μεταξύ αυτού που ήδη γνωρίζουν και αυτού που δεν γνωρίζουν. Οι εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν την υπάρχουσα γνώση της μητρικής τους γλώσσας στην απόδοση της γλώσσας στόχου (Ellis, 1997). Στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι αναπόφευκτο να μάθει κανείς μια ξένη γλώσσα αποκλειστικά χωρίς να εξαρτάται από κάποια γλωσσικά χαρακτηριστικά της γλώσσας που έχει ήδη αποκτήσει. Σε κάθε περίπτωση, η παρέμβαση μπορεί να συμβεί σε διάφορους τομείς των γλωσσικών συνιστωσών συμπεριλαμβανομένης της φωνολογίας, της μορφολογίας, της γραμματικής, της σύνταξης, του λεξιλογίου και της σημασιολογίας (Ellis, 2008). Επιπλέον, η επιρροή εμφανίζεται σε βαθμό στον οποίο τόσο η μητρική γλώσσα όσο και η γλώσσα στόχος διαφέρουν ή μοιάζουν μεταξύ τους. Η επιρροή είναι ισχυρότερη όπου υπάρχουν μεγαλύτερες εμφανίσεις διαφορών (Odlin, 1989). Όταν οι γλωσσικές αρχές της μητρικής γλώσσας διαφέρουν πολύ από αυτές της γλώσσας στόχου, οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν και αρχίζουν να εφαρμόζουν τους κανόνες και δομές της μητρικής γλώσσας στη μαθησιακή τους διαδικασία (Krashen, 1981).

Από την άλλη υπάρχουν τα ενδογλωσσικά λάθη. Αυτά τα σφάλματα αναφέρονται στα λάθη που συμβαίνουν λόγω των αναποτελεσματικών χαρακτηριστικών της μάθησης, όπως η εσφαλμένη εφαρμογή κανόνων και η άγνοια των περιορισμών των κανόνων (Richards, 1971). Τα ενδογλωσσικά σφάλματα, επομένως, είναι άσχετα με την παρέμβαση στη μητρική γλώσσα, αλλά οδηγούνται από την ίδια τη γλώσσα - στόχο. Στη διαδικασία εκμάθησης γλωσσών, αυτά τα σφάλματα συνήθως συμβαίνουν όταν οι μαθητές έχουν αποκτήσει ανεπαρκή γνώση (Kaweera, 2013). Επίσης, ο Richards (1971:209) εξήγησε ότι τα αναπτυξιακά λάθη είναι τα σφάλματα που συμβαίνουν όταν *«ο μαθητής προσπαθεί να δημιουργήσει υποθέσεις για την αγγλική γλώσσα από την περιορισμένη εμπειρία του από αυτήν στην τάξη ή στο σχολικό βιβλίο»*.

Συνεπώς, ένας ακόμη τρόπος κατηγοριοποίησης και ανάλυσης των λαθών είναι η διάκριση σε:

α) διαγλωσσικά λάθη, τα οποία οφείλονται στη μεταφορά γλωσσικών συνηθειών - δομών και σημασιών - της μητρικής γλώσσας στη γλώσσα - στόχο και

β) ενδογλωσσικά λάθη που οφείλονται σε δυσκολίες εντός του γλωσσικού συστήματος όπως η πολυπλοκότητα δομών και τα τυπολογικά χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας (Αναστασιάδη κ.α., 2008, στο Βερβίτης, Καπουρκατσίδου & Stojicic, 2012:718).

Σύμφωνα με τη Σελλά - Μάζη (χ.χ: 48 - 49), τα ενδογλωσσικά λάθη διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- α. Την υπεργενίκευση η οποία φορά λάθη που προκύπτουν όταν γλωσσικοί κανόνες και δομές εφαρμόζονται σε περιπτώσεις που δεν ισχύουν.
- β. Στην απλοποίηση ή μείωση της περισσολογίας, όπως η μη μορφολογική δήλωση του πληθυντικού όταν υπάρχει το αριθμητικό.
- γ. Στο λάθος προς χάριν μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας δηλαδή η προσπάθεια ενός δίγλωσσου να επικοινωνήσει με την επινοήση ενός λεξιήματος προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία.
- δ. Στο λάθος που προκαλείται από τον τρόπο διδασκαλίας, λάθη που προκύπτουν από τον τρόπο ή τη μέθοδο της διδασκαλίας, όπως η περίπτωση του διπλοτονισμού των λέξεων.

Είναι εμφανές, ότι το φαινόμενο της γλωσσικής μεταφοράς οδηγεί στη δημιουργία «ενδιάμεσων» γλωσσικών συστημάτων. Συγκεκριμένα, οι διασταυρώσεις γλωσσικών ομοιοτήτων και διαφορών καταλήγουν στη διάκριση δύο ειδών μεταφορών, της θετικής και της αρνητικής (Σελλά - Μάζη , 2001: 45). Στην πρώτη περίπτωση, οι διαγλωσσικές ομοιότητες διευκολύνουν το δίγλωσσο άτομο, καθώς παράγουν θετικές μεταφορές σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα, ενώ η αρνητική μεταφορά δεν πρέπει να ταυτίζεται πάντα με την παραγωγή λαθών γιατί περιλαμβάνει στοιχεία τα οποία επηρεάζουν τη γλωσσική συμπεριφορά του δίγλωσσου όπως: η υποπαραγωγή (underproduction), ή η αποφυγή (avoidance) δομικών στοιχείων, τα οποία απουσιάζουν από τη μητρική γλώσσα του δίγλωσσου ή διαφέρουν αρκετά από τα αντίστοιχα της μητρικής του γλώσσας με αποτέλεσμα οι ιδιαίτερες αυτές γλωσσικές δομές να μην εμφανίζονται συχνά στη γλωσσική του παραγωγή. Σαν συνέπεια εμφανίζεται η υπερπαραγωγή (overproduction), όπου ο μαθητής αποφεύγει τη χρήση δύσκολων γραμματικών ή

συντακτικών δομών και κάνει χρήση παραγωγής απλών και συντομιών φράσεων.

Η λανθασμένη (production errors) περιλαμβάνει τρία είδη λαθών:

- α. τις υποκαταστάσεις (substitutions), τη χρήση δηλαδή λεξημάτων και μορφημάτων της μητρικής στη δεύτερη γλώσσα.
- β. Τα εκτυπώματα (calques) τη μεταφορά δηλαδή δομικών σχημάτων και τις διαστρεβλώσεις (alterations) μορφολογικών και συντακτικών κυρίως στοιχείων, που οφείλονται σε διαγλωσσικές και ενδογλωσσικές παρεμβολές.
- γ. Την παρερμηνεία (misinterpretation) που απορρέει από την επιρροή των δομικών στοιχείων της μητρικής γλώσσας τα οποία προκαλούν σύγχυση στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος στη δεύτερη γλώσσα.

Η ανάλυση λαθών αποτελεί μια διαδικασία μέσα από την οποία επωφελούνται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές. Βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν μια δεύτερη ξένη γλώσσα, αφού μέσα από αυτήν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν τον τρόπο και τον λόγο που έγινε το λάθος με σκοπό να το χρησιμοποιήσουν για να το διορθώσουν και να μάθουν μέσα από αυτό. Με άλλα λόγια, η διαδικασία αυτή άλλαξε τον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα λάθη, αφού πλέον αυτά αντιμετωπίζονται ως εργαλεία μάθησης.

Η ανάλυση λαθών αποκαλύπτοντας *«τα δύσκολα σημεία κάθε γλώσσας συμβάλλει στην απενοχοποίηση του γλωσσικού λάθους στα πρώτα βήματα της εκμάθησης, καταδεικνύει την καθολικότητα εμφάνισης του λάθους σε μαθητές κάθε εθνικότητας και προωθεί την εξοικείωση των μαθητών με τα στοιχεία της γλώσσας άλλων πολιτισμών»* (Αναστασιάδη - Συμεωνίδη , Βλέτση , Μητσιάκη , Μποζονέλου & Χούμα , 2008).

Κεφάλαιο 2ο: Γλώσσα και γραπτός λόγος

2.1 Η γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της

Η γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας και αντιμετωπίζεται ως θεμελιώδες στοιχείο της επικοινωνιακής ικανότητας μεταξύ των ανθρώπων. Λειτουργεί ως ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς μεταβάλλεται συνεχώς.

Για να μπορέσει ο κάθε άνθρωπος να φτάσει στην κατάκτηση μιας γλώσσας χρειάζεται να κινητοποιήσει γνωστικές λειτουργίες σε συνδυασμό με την κοινωνική του δράση και τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το ευρύτερο περιβάλλον του. Πολλοί μελετητές ασχολήθηκαν με το κομμάτι της γλωσσολογίας.

Οι Bloch & Trager (Τσολακίδης, 2011:2) ορίζουν τη γλώσσα ως ένα σύστημα από αυθαίρετα φωνητικά σύμβολα, με τη βοήθεια των οποίων μια κοινωνική ομάδα μπορεί να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί. Ο Μπαμπινιώτης (1998:30) ορίζει τη γλώσσα ως έναν κώδικα σημείων ορισμένης μορφής (γλωσσικής) με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Με άλλα λόγια, και στους δύο ορισμούς τονίζεται η επικοινωνιακή και κοινωνική λειτουργία που κατέχει η γλώσσα αφού αφενός ο ρόλος της γλώσσας αφορά στην ικανοποίηση των επικοινωνιακών αναγκών του ατόμου αποτελώντας παράγοντα διαμόρφωσης και έκφρασης ατομικής και συλλογικής ταυτότητας λειτουργώντας ως κριτήριο κοινωνικής ένταξης ή αποκλεισμού. Αφετέρου, γίνεται αντιληπτή και η σχέση γλώσσας και κοινωνίας, καθώς η γλωσσική δραστηριότητα αποτελεί κοινωνική λειτουργία. Η γλώσσα επίσης, αποτελεί βασικό εργαλείο καλλιέργειας της σκέψης και όργανο διαμόρφωσης της προσωπικότητας του κάθε ατόμου (Βάμβουκας, 2004: 155).

Η γλώσσα ως βασικό εργαλείο επικοινωνίας εξυπηρετεί πολλαπλές λειτουργίες. Ο Jacobson παρουσιάζει έξι βασικές λειτουργίες της γλώσσας.

Αρχικά, η γλώσσα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αναφορική ή παραστατική με βασική λειτουργία τη μετάδοση πληροφοριών από τον πομπό στο δέκτη. Ακόμη, η γλώσσα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως συναισθηματική ή συγκινησιακή ή εκφραστική, όπου ο πομπός μέσα από αυτήν εκφράζει συναισθήματα, βιώματα και στάσεις. Η γλώσσα επίσης, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως συνδηλωτική ή βουλευτική ή προτρεπτική, όπου ο πομπός κατευθύνει τον δέκτη σε συγκεκριμένες δράσεις. Γίνεται δηλαδή μια προσπάθεια επίτευξης ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος από την πλευρά του ακροατή. Μια γλώσσα μπορεί να χαρακτηριστεί ως φατική καθώς η χρησιμοποιείται ως ένα κανάλι επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι η λειτουργία της σχετίζεται με την έναρξη, την διατήρηση και των τερματισμό της επαφής μιας επικοινωνίας μεταξύ των ομιλητών. Μια γλώσσα ακόμη, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μεταγλωσσική, όπου ο λόγος και η χρήση της γλώσσας εστιάζεται στο σχολιασμό και στη χρήση της ίδιας της γλώσσας μέσα από την παροχή

διευκρινίσεων (γραμματική, λεξιλόγιο). Τέλος, μια γλώσσα μπορεί να είναι ποιητική με στόχο η χρήση να εστιάζει στην επεξεργασία της μορφής του μηνύματος (Τσολακίδης, 2011:9).

Ο Ελβετός γλωσσολόγος Ferdinand de Saussure, θεμελιωτής της σύγχρονης γλωσσολογίας διέκρινε τη γλώσσα σε τρία βασικά χαρακτηριστικά στην ομιλία, τη γλώσσα και το λόγο. Με τον όρο ομιλία αναφέρεται στη γλώσσα ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο και ποικιλόμορφο επικοινωνιακό είδος. Ο όρος γλώσσα, αντιστοιχεί σε ένα σύστημα αυθαίρετων συμβόλων που τα μέλη μιας κοινότητας έχουν στον εγκέφαλό τους και περιλαμβάνει παραδείγματος χάριν τη φωνολογία, το λεξιλόγιο και τη γραμματική. Τέλος, ο όρος λόγος αναφέρεται στη πραγμάτωση της γλώσσας από το άτομο σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, υπόθεση ατομική και παροδική (Βελούδης, 2008: 5 - 6).

Η γλώσσα αποτελεί ένα πολύπλοκο συμβολικό σύστημα, ένα ειδικό σύστημα ήχων, κανόνων και εννοιών που βρίσκονται σε στενή σχέση μεταξύ τους. Τα γλωσσικά αυτά στοιχεία επιτρέπουν στα μέλη της ίδιας γλωσσικής κοινότητας να επικοινωνούν, να μεταδίδουν ιδέες, σκέψεις, να μεταβιβάζουν κοινωνική εμπειρία και να εκφράζουν επιθυμίες και συναισθήματα.

2.2 Χαρακτηριστικά γραπτού λόγου

Η ομιλία και η γραφή είναι οι δύο κύριες μορφές γλωσσικής επικοινωνίας. Και οι δύο εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και χρησιμοποιούνται για την επίτευξη διαφορετικών στόχων. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο για να ακούσουν και να μιλήσουν με κάποιον και τον γραπτό λόγο για να διαβάσουν και να γράψουν κάτι (Πολίτης, 2006).

Ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται από στοιχεία που τον διαφοροποιούν από τον προφορικό λόγο. Οι διαφορές αυτές μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου έγκειται στο κομμάτι της γραμματικής και του λεξιλογίου. Στον γραπτό λόγο δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε γραμματικούς κανόνες, σχεδιάζεται με προσοχή ο λόγος που παρουσιάζεται και χαρακτηρίζεται από εντέλεια σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο στον οποίο συχνά εντοπίζονται λάθη σε γραμματικούς κανόνες και γενικότερα παρουσιάζει ελλείψεις.

Σύμφωνα με τον Μήτση (2004: 70 -72) τα βασικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου είναι η διάρκεια, η άνεση αντίδρασης, η απόσταση, η συστηματικότητα και η

τυπικότητα. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας, ιδιαίτερη σημασία έχει ο συνδυασμός της δομικής και κοινωνικής πλευράς της γλώσσας, η ορθή εφαρμογή δηλαδή των γραμματικο-συντακτικών δομών και κανόνων του γλωσσικού συστήματος και η σύνταξη του κειμενικού λόγου προσαρμοσμένου στις εκάστοτε επικοινωνιακές ανάγκες.

Η παραγωγή και η ανάγνωση ενός κειμένου αποτελούν διαδικασίες πολυσύνθετες και δύσκολες. Ο Σπαντιδάκης αναφέρει ότι η εκμάθησή τους ωστόσο, αποτελεί σημαντικό στόχο του σχολείου, αφού οι διαδικασίες αυτές μπορούν να διδαχθούν. Η εκμάθηση του γραπτού λόγου, ορίζεται ως βασικός διδακτικός στόχος του σχολείου καθώς συνδέεται στενά με τη σχολική εξέλιξη και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης του μαθητή και επίσης αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία τεχνικές, γνώσεις και δεξιότητες με σκοπό να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά τον γραπτό λόγο. Ο κάθε μαθητής χρειάζεται να αναπτύξει και να κατακτήσει μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν στην οργάνωση, την επεξεργασία και την κατανόηση πληροφοριών με σκοπό να παράγει γραπτό κείμενο.

2.3 Δυσκολίες γραπτού λόγου

Η παραγωγή του γραπτού λόγου αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία καθώς χρειάζεται πολύ καλή κατοχή γνώσης της γλώσσας. Οι μαθητές συχνά παρατηρούμε ότι έρχονται αντιμέτωποι με σοβαρές δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου όπως ορθογραφικά λάθη, έλλειψη συνοχής σε περιεχόμενο και μορφή, μεταφορά στοιχείων του προφορικού λόγου στον γραπτό, στοιχεία που καθιστούν τον τρόπο παραγωγής ενός κειμένου προβληματικό. Ο Σπαντιδάκης αναφέρει ότι τα προβλήματα παραγωγής του γραπτού λόγου μπορούν να χωριστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες ορίζουν την ποιότητα και την ποσότητα του λόγου των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα τα προβλήματα χωρίζονται σε:

- α. προβλήματα γνωστικών –μεταγνωστικών δεξιοτήτων τα οποία περιλαμβάνουν:
 - προβλήματα σχεδιασμού και
 - προβλήματα βελτίωσης ιδεών.
- β. Προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων τα οποία που περιλαμβάνουν:
 - προβλήματα γραφής με το χέρι,

- προβλήματα ορθογραφίας,
- προβλήματα λεξιλογίου και
- προβλήματα στίξης, σύνταξης, τονισμού, χρήσης πεζών και κεφαλαίων.

Οι παραπάνω δυσκολίες έχουν ως αποτέλεσμα την άρνηση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο και την αποφυγή της χρήσης του λαμβάνοντας υπόψη την δυσάρεστη εμπειρία τους.

Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η αναγκαιότητα ανάπτυξης από την πλευρά του μαθητή στρατηγικών και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου καθώς και δημιουργίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού – αποτελεσματικού σχεδιασμού διδασκαλίας και μαθησιακού περιβάλλοντος, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία του γραπτού λόγου όπως είναι:

- το λόγιο λεξιλόγιο,
- η χρήση των σημείων στίξεων αντί της επιτόνησης,
- η αποφυγή χρήση στερεοτυπικών εκφράσεων του προφορικού λόγου,
- η αποφυγή παρεκβάσεων,
- η αποφυγή ελλείψεων,
- η αποφυγή επαναλήψεων,
- η αποφυγή γεμισμάτων,
- η χρήση του πλάγιου λόγου,
- η χρήση της παθητικής σύνταξης,
- η χρήση δευτερευουσών προτάσεων,
- η παρουσία των υπονοημάτων,
- τα συμπυκνωμένα νοήματα,
- η αυστηρή και προσεγμένη σύνταξη,
- η χρήση μορφολογικών ενδεικτών για επίτευξη μεγάλου βαθμού κειμενικής συνάφειας,
- η εφαρμογή των τυπικών χαρακτηριστικών της μορφής που απαιτεί κάθε είδους γραπτού κειμένου και ,
- η αυστηρή κειμενική δομή.

Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται με τη δομή και το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου, το βαθμό κατανόησης των δομικών στοιχείων και το επίπεδο εμπέδωσης γλωσσικών κανόνων λειτουργούν ως δείκτες δυσκολιών που

εμφανίζονται κατά τον έλεγχο της γραπτής δραστηριότητας των μαθητών. Η αδυναμία των μαθητών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της παραγωγής και της ανάγνωσης του γραπτού λόγου σχετίζονται με παράγοντες κοινωνικούς, πολιτιστικούς αλλά και οικονομικούς. Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να οργανώνεται και να σχεδιάζεται εφαρμόζοντας κατάλληλες διδακτικές ενέργειες με σκοπό την διευκόλυνση των μαθητών στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υποστηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στον γραπτό λόγο λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις του μαθητή και εφαρμόζοντας μια υποστηρικτική μάθηση. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τονίζει την επικοινωνιακή λειτουργία που έχει ο γραπτός λόγος μέσα από τη σύνδεση των σχολικών δραστηριοτήτων και να δημιουργεί βιώματα επιτυχίας και να αναπτύσσει τις μεταγνωσιακές ικανότητες των μαθητών. Τέλος, ο Σπαντιδάκης συμπληρώνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διδάσκει στους μαθητές το πώς δομούνται τα διάφορα κειμενικά είδη και να τους δίνει τον απαραίτητο χρόνο που χρειάζονται για την ολοκλήρωση των γραπτών κειμένων τους.

2.4 Γλωσσική ικανότητα

Η γλώσσα όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι ένα πολύπλοκο σύστημα με πρωταρχικό σκοπό την ικανοποίηση πρακτικών αναγκών επικοινωνίας, την ανταλλαγή ιδεών, συναισθημάτων και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, η διδασκαλία στοχεύει στη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τον ψυχικό και κοινωνικό τους χώρο και επιδιώκοντας την ενεργό συμμετοχή τους με σκοπό να μπορούν να αφομοιώνουν τα μορφωτικά αγαθά.

Η γλωσσική ικανότητα αφορά στην κατάκτηση της γνώσης της γλώσσας ως σύστημα. Η γλωσσική ικανότητα είναι διαφορετική σε κάθε ομιλητή, καθώς εξαρτάται από το βαθμό ανάπτυξης του εσωτερικού γραμματικού μηχανισμού. Πιο συγκεκριμένα, αφορά σε νοητικές αναπαραστάσεις των γλωσσικών κανόνων που διαμορφώνουν την γραμματική του ομιλητή, η οποία του δίνει την δυνατότητα να κατανοεί και να παράγει έναν άπειρο αριθμό γλωσσικών μηνυμάτων (προτάσεων).

Σύμφωνα με τους Χαραλαμπίδου & Χατζησαββίδη (1997:55), «η γλωσσική ικανότητα είναι η συνειδητή κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος, η γνώση δηλαδή φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών κανόνων».

Η γλωσσική ικανότητα πραγματοποιείται σταδιακά από την παιδική ηλικία και εξελίσσεται ανάλογα με την ηλικία του κάθε ατόμου μέχρι τη στιγμή της ταύτισης του διαμορφούμενου γλωσσικού κώδικα με τη γλώσσα των ενηλίκων. Ο Μήτσος (2014: 8) αναφέρει, ότι «η γλωσσική ικανότητα είναι η παραδειγματική διάσταση της γλώσσας, δηλαδή η εσωτερική συστηματική οργάνωση των γλωσσικών στοιχείων που συνιστά την αόρατη πλευρά της γλώσσας. Αυτό προϋποθέτει την κατοχή του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή τη μορφή, το περιεχόμενο και τις δομές του κώδικα».

Η ολοκληρωμένη γνώση της γλώσσας καθορίζεται από ένα συνδυασμό δεκαέξι γλωσσικών ικανοτήτων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης (MacNamara, 196, στο Μυλωνά, 2010: 247) :

- Ικανότητες κωδικοποίησης:
 - Ομιλώ: σημασιολογικό, συντακτικό, λεξικό, φωνηματικό.
 - Γράφω: σημασιολογικό, συντακτικό, λεξικό, φωνηματικό.
- Ικανότητες αποκωδικοποίησης:
 - Ακούω: σημασιολογικό, συντακτικό, λεξικό, φωνηματικό.
 - Γράφω: σημασιολογικό, συντακτικό, λεξικό, φωνηματικό.

Η γλωσσική ικανότητα αποτελείται από έξι επιμέρους τομείς σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (χ.χ: 127), οι οποίοι πρέπει να κατακτηθούν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο για να θεωρηθεί ότι ένα άτομο κατέχει μια γλώσσα. Οι έξι τομείς είναι:

- α. γραμματική ικανότητα,
- β. λεξιλογική ικανότητα,
- γ. σημασιολογική ικανότητα,
- δ. φωνολογική ικανότητα,
- ε. ορθογραφική ικανότητα,
- στ. ορθοφωνική ικανότητα.

2.4.1 Γραμματική ικανότητα

Η γραμματική ικανότητα σχετίζεται με τη γνώση γραμματικών φαινομένων της γλώσσας και την ικανότητα παραγωγής εκφράσεων και προτάσεων σύμφωνα με τις γλωσσικές αρχές. Η γραμματική μιας γλώσσας αποτελεί το σύνολο των αρχών από τις οποίες προκύπτουν οι προτάσεις.

Η γραμματική οποιασδήποτε γλώσσας θεωρείται σύνθετη και πολύπλοκη. Αποτελείται από τη διάκριση μεταξύ μορφολογίας και σύνταξης. Η μορφολογία αφορά στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι λέξεις εσωτερικά καθώς επίσης και στα μέσα τροποποίησης μιας λέξης. Η σύνταξη αφορά στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι λέξεις μέσα στις προτάσεις ακολουθώντας ένα σύνολο κανόνων. Η ικανότητα δημιουργίας προτάσεων με σκοπό την απόδοση νοημάτων αποτελεί βασικό στοιχείο της επικοινωνιακής ικανότητας (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα, χ.χ.: 130-133).

2.4.2 Λεξιλογική ικανότητα

Η λεξιλογική ικανότητα αφορά στη γνώση του λεξιλογίου μιας γλώσσας, το οποίο περιλαμβάνει λεξικά και γραμματικά στοιχεία καθώς και στην ικανότητα της χρήσης του. Τα λεξικά στοιχεία αποτελούνται από καθιερωμένες εκφράσεις που μαθαίνονται και χρησιμοποιούνται καθώς και από προτασιακούς τύπους, σταθερούς συνδυασμούς λέξεων και μεμονωμένες λέξεις όπως είναι τα ρήματα, τα ουσιαστικά και τα επίθετα. Στα γραμματικά στοιχεία περιλαμβάνονται κλειστές λεξικές κατηγορίες όπως είναι τα άρθρα, οι προσωπικές, ερωτηματικές και κτητικές αντωνυμίες, τα επιρρήματα, οι προθέσεις, τα βοηθητικά ρήματα κ.α. (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα, χ.χ.: 128-129).

2.4.3 Σημασιολογική ικανότητα

Η σημασιολογική ικανότητα είναι η ικανότητα ελέγχου της σημασίας των λεξικών και γραμματικών στοιχείων από τους μαθητές. Η λεξική σημασιολογία περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με:

- α. τη σχέση των λέξεων σε ένα κείμενο και
- β. τη σχέση των λέξεων μεταξύ τους.

Η γραμματική σημασιολογία ασχολείται με τις σημασίες γραμματικών στοιχείων, κατηγοριών, δομών και διαδικασιών, ενώ η πραγματολογική σημασιολογία

επικεντρώνεται στη μελέτη των σχέσεων όπως συναγωγή, προϋπόθεση, υπονόηση κ.α. (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα, χ.χ.: 133-134).

2.4.4 Φωνολογική ικανότητα

Η φωνολογική ικανότητα σχετίζεται με τη γνώση και τις δεξιότητες που χρειάζονται για την κατανόηση και την παραγωγή σωστών εκφράσεων σε σχέση με (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα, χ.χ.: 135):

- τις μονάδες ήχου της γλώσσας (φωνήματα) και την πραγμάτωσή τους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα (αλλόφωνα).
- Τα φωνητικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα φωνήματα όπως είναι η ηχηρότητα, η στρογγυλότητα, η ρινικότητα κ.α.
- Τη φωνητική σύσταση των λέξεων όπως η συλλαβική δομή.
- Τη φωνητική των προτάσεων, δηλαδή τον τονισμό των προτάσεων, το ρυθμό και τον επιτονισμό.
- Τη φωνητική μείωση, δηλαδή τη μείωση φωνηέντων, την αφομοίωση, την αποβολή, τους ισχυρούς και ασθενείς τύπους.

2.4.5 Ορθογραφική ικανότητα

Η ορθογραφική ικανότητα περιλαμβάνει τη γνώση και τις δεξιότητες που χρειάζονται για την παραγωγή γραπτών κειμένων. Με άλλα λόγια, είναι η ικανότητα του να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί κάποιος τα σύμβολα, συστήματα γραφής όπως το αλφάβητο, από τα οποία αποτελούνται τα γραπτά κείμενα. Αναλυτικότερα, οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν και να παράγουν (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα, χ.χ.: 135-136):

- α. τον τύπο των γραμμάτων σε διακριτή και συνεχιζόμενη μορφή (κεφαλαία – πεζά),
- β. τη σωστή γραφή των λέξεων,
- γ. τη χρήση των σημείων στίξης και των συμβάσεων τους ως προς τη χρήση τους,
- δ. τις τυπογραφικές συμβάσεις και τέλος,
- ε. τα λογογραφικά σύμβολα.

2.4.6 Ορθοφωνική ικανότητα

Η ορθοφωνική ικανότητα αφορά στην ικανότητα παραγωγής της ορθής προφοράς και έκφρασης στην διαδικασία ανάγνωσης ενός κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα, χ.χ.: 136):

- α. τη γνώση των ορθογραφικών συμβάσεων,
- β. την ικανότητα χρήσης του λεξικού και τη γνώση των συμβάσεων που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση της προφοράς,
- γ. τη γνώση των συνεπειών των γραπτών τύπων στη φραστική οργάνωση και τον επιτονισμό (σημεία στίξης) και
- δ. την ικανότητα επίλυσης αμφισημιών μέσα από τα συμφραζόμενα.

2.5 Επικοινωνιακή ικανότητα

Η επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα που έχει ο κάθε ομιλητής να χρησιμοποιεί τον λόγο του σωστά και κατάλληλα στις διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι επικοινωνιακή ικανότητα συνδέεται με τη γλωσσική ικανότητα. Με άλλα λόγια, τη γλωσσική ικανότητα δεν μπορούμε να την διαχωρίσουμε από την επικοινωνιακή ικανότητα, καθώς η δομή της γλώσσας και η χρήση της, η εσωτερική και εξωτερική λειτουργία της είναι αλληλοεξαρτώμενες και αλληλένδετες. Η κατανόηση και η παραγωγή γραμματικών σωστών προτάσεων σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια είναι και οι δύο σημαντικές πτυχές της γλωσσικής επικοινωνίας.

Για να μπορέσει κάποιος να επικοινωνήσει σε μία γλώσσα χρειάζεται να γνωρίζει τη γραμματική της γλώσσας αυτής καθώς επίσης, και να κατέχει κοινωνικοπολιτισμικές και πραγματολογικές γνώσεις όπως για παράδειγμα η χρήση ενικού - πληθυντικού αριθμού και άλλα (Στελλάκης, 2014).

Μία προσέγγιση της επικοινωνιακής ικανότητας στηρίζεται στην άποψη ότι η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελείται από τέσσερα στοιχεία (Papaefthymiou-Lytra, 1993:13):

- α. τη στρατηγική ικανότητα, η οποία αναφέρεται στο γνωστικό χαρακτήρα του ατόμου καθώς και στις μαθησιακές στρατηγικές που αναπτύσσει και χρησιμοποιεί σε μαθησιακούς και επικοινωνιακούς σκοπούς.

- β. Τη γλωσσική ικανότητα, η οποία αναφέρεται στο γραμματικό και λεκτικό εξοπλισμό που κατέχει το άτομο και έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει μέσω της γλώσσας.
- γ. Την κοινωνιο-γλωσσολογική ικανότητα, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα που έχει το άτομο να γνωρίζει τι να πει, σε ποιον να το πει, ποτέ να το πει και πού να το πει και
- δ. την πολιτισμική ή πραγματολογική ικανότητα, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα που έχει το άτομο να συνθέτει τους κανόνες δίνοντάς του τη δυνατότητα να επικοινωνήσει και να μάθει μέσω της γλώσσας.

Η ανάπτυξη γνώσης σε αυτούς τους τομείς επικοινωνίας απαιτεί μια πολύπλοκη διαδικασία. Πρέπει να προσεγγιστεί προσεκτικά και με βλέμμα προς την κατανόηση των κοινωνιογλωσσικών κανόνων και συμβάσεων που χρησιμοποιούνται. Επίσης, η βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων απαιτεί προσαρμογές στην ομιλία κάποιου προκειμένου να ταιριάζουν στην τρέχουσα κατάσταση. Αυτές οι σκέψεις είναι σημαντικές για κάθε προσπάθεια αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Κεφάλαιο 3ο: Τυπολογία του γλωσσικού λάθους – Συχνά λάθη που συναντάμε σε γραπτό λόγο

3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης, οι συνήθειες του παρελθόντος επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνονται οι νέες συνήθειες (Ellis, 1998). Η γραμματική που αποτυπώνεται στο μυαλό ως πρώτη γλώσσα θα εμποδίσει την εύκολη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας κατά τη μελέτη μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτή η παρέμβαση εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της προληπτικής αναστολής, η οποία συμβαίνει όταν η υπάρχουσα μάθηση εμποδίζει την απόκτηση νέων συμπεριφορών. Όταν οι μαθητές μεταφέρουν τη συσκευή πραγματοποίησης από την πρώτη τους γλώσσα στη δεύτερη, είναι πιθανό να προκύψει σφάλμα στη δεύτερη γλώσσα, επειδή οι μαθητές θα μεταφέρουν τη συσκευή υλοποίησης από την πρώτη τους γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα.

Κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας τα λάθη είναι αναπόφευκτα (Li, 2021:238). Ένα λάθος είναι ένα είδος σφάλματος απόδοσης, στο οποίο ο μαθητής

χρησιμοποιεί λανθασμένα τη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, ένα σφάλμα είναι μια δομή που αποκλίνει από την τυπική γλώσσα που αντικατοπτρίζει τη διαγλωσσική ικανότητα του μαθητή (Kirkgoz,2010). Οι Lightbown και Spada (2006) υποστήριξαν ότι τα λάθη στην κατάκτηση της γλώσσας και στην κατανόηση της γραμματικής είχαν γίνει ουσιαστικοί παράγοντες που σηματοδοτούν την ανάπτυξη του διαγλωσσικού συστήματος των μαθητών της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η άποψη αναφέρθηκε επίσης, από τους Muftah και Galea (2013).

Τα σφάλματα ορίζονται ως πτυχές των δηλώσεων των μαθητών που διαφέρουν κατά κάποιο τρόπο από αυτές των φυσικών ομιλητών και οι μαθητές μιας γλώσσας στόχου δεν γνωρίζουν τα λάθη τους και ως εκ τούτου δεν μπορούν να τα διορθώσουν (Corder, 1981). Η ανάλυση σφαλμάτων είναι η διαδικασία αντιμετώπισης, υπολογισμού και ανάλυσης αυτών των σφαλμάτων. Ανάλυση σφαλμάτων, σύμφωνα με τον Richards (1984) όπως αναφέρεται στο Tomlinson (2011) είναι η μελέτη και ανάλυση σφαλμάτων που παράγονται από μαθητές μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Η συγγραφή αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση ακόμα και στην πρώτη γλώσσα. Το γράψιμο σε μια ξένη γλώσσα είναι αναμφίβολα πιο δύσκολο. Ως αποτέλεσμα, πολλοί μελετητές προσπάθησαν να εντοπίσουν τα πιο διαδεδομένα λάθη γραφής. Οι δάσκαλοι θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν καλύτερα τις δυσκολίες των μαθητών στην εκμάθηση της γλώσσας εάν κατανοήσουν καλύτερα τα λάθη που κάνουν και από πού προέρχονται στη διαδικασία γραφής της γλώσσας. Θα βοηθήσει επίσης, στην εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών που θα βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν πιο αποτελεσματικά (Heydari & Bagheri, 2012).

Η έννοια των λαθών διαφοροποιείται, ακολουθώντας τις διαδικασίες και τις επιπτώσεις τους στη διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών. Ορισμένοι γλωσσολόγοι έχουν καταλήξει σε διάφορους ορισμούς, καθώς οι μελετητές έχουν διαφορετικούς τρόπους να εξετάσουν και να διαφοροποιήσουν τις δύο έννοιες. Ο Edge (1994) κάνει μια αναλογία δίνοντας παραδείγματα κάποιου που γράφει προτάσεις που περιέχουν κάποιες αποκλίνουσες προτάσεις. Στην περίπτωση που το άτομο μπορούσε να διορθώσει μόνος του τις αποκλίνουσες προτάσεις μετά την επισήμανση των λαθών, ονομάζεται «λάθος». Πιστεύεται ότι εάν το άτομο προσέχει τις λεπτομέρειες, θα μπορούσε εύκολα να διορθώσει τις αποκλίνουσες προτάσεις. Σε αυτή την περίπτωση, αν το θέμα ιδωθεί από την οπτική γωνία ενός δασκάλου, ανεξάρτητα από το τι προκαλεί τα λάθη, και εάν οι μαθητές μπόρεσαν να διορθώσουν μόνοι τους τις

αποκλίνουσες προτάσεις, αυτό ονομάζεται «λάθος». Από την άλλη, υπάρχει μια άλλη κατηγορία για λάθη που μεμονωμένοι μαθητές δεν μπορούν να διορθώσουν ακόμα κι αν αυτά επισημανθούν. Σε αυτήν την περίπτωση, εάν οι μαθητές δεν μπορούν να διορθώσουν μόνοι τους ένα λάθος, ακόμη και όταν επισημαίνονται τα λάθη, τότε οι μαθητές μπορούν να είναι σίγουροι ότι έχουν διαπράξει ένα «λάθος» (Abdullah et al., 2021).

Οι Bartram και Walton (2001) έκαναν διάκριση μεταξύ «λάθους» και «σφάλματος». Σύμφωνα με αυτούς, τα λάθη συμβαίνουν λόγω της αδυναμίας των μαθητών να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν στην πράξη. Από την άλλη πλευρά, τα σφάλματα συμβαίνουν, όταν οι μαθητές δοκιμάζουν κάτι εντελώς νέο και το κάνουν λάθος. Ο Ellis (1998) έκανε επίσης, διάκριση μεταξύ των δύο όρων. Σύμφωνα με τον ίδιο, τα λάθη αναφέρονται σε κενά στη γνώση των μαθητών και συμβαίνουν λόγω της έλλειψης γνώσης των σωστών γραμματικών τύπων από τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, τα λάθη αντιπροσωπεύουν σπάνια κενά στην απόδοση και μερικές φορές συμβαίνουν λόγω της αδυναμίας των μαθητών να επιτύχουν αυτό που ήδη γνώριζαν.

Από τους τρεις ορισμούς και τις διαφορές που δίνονται παραπάνω, μπορεί να συνοψιστεί ότι τα λάθη συμβαίνουν λόγω απροσεξίας. Γνωρίζουν τις σωστές μορφές, αλλά λόγω κάποιων λόγων όπως κενά μνήμης, σωματικές καταστάσεις όπως κούραση, ψυχολογικές καταστάσεις όπως έντονα συναισθήματα ή βιαστικοί, διαπράττουν λάθη. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να διορθώσουν τα λάθη μόλις εντοπιστούν. Από την άλλη πλευρά, τα σφάλματα συμβαίνουν λόγω έλλειψης γνώσης των μαθητών, η οποία διαφαίνεται όταν κάνουν συνεχώς τα ίδια λάθη. Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση να διορθώσουν τα λάθη ακόμα κι αν τα λάθη εντοπίζονται (Jahara, S. F. & Abdelrady, 2021).

3.2 Ταξινόμηση του γλωσσικού λάθους

Γενικότερα, μελετώντας τη βιβλιογραφία εντοπίζονται αρκετές ταξινομήσεις των λαθών, από διάφορους μελετητές. Άλλες φορές το γλωσσικό λάθος κατηγοριοποιείται σε μορφολογικού τύπου αποκλίσεις, όπως η παράλειψη και η προσθήκη στοιχείων ή άλλες φορές τα γλωσσικά λάθη συνδέονται με τα γλωσσικά επίπεδα, όπως το φωνολογικό, το λεξιλογικό, το συντακτικό και άλλα. Ωστόσο, η απόλυτη κατηγοριοποίηση των λαθών αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, αφού ο κάθε ερευνητής που θα προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει μια συγκεκριμένη τυπολογία

λαθών θα πρέπει να λάβει σοβαρές αποφάσεις για να καταφέρει να ταξινομήσει ένα λάθος. Για τον λόγο αυτό, φαίνεται να υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία των τύπων ταξινόμησης των γλωσσικών λαθών που επινοεί ο κάθε ερευνητής.

Μια προσέγγιση υποστηρίζει ότι η κατηγοριοποίηση του γλωσσικού λάθους διακρίνεται σε τρεις γενικές κατηγορίες οι οποίες είναι:

- α. τα λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα,
- β. τα λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας και
- γ. τα λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας.

Τα λάθη που σχετίζονται με το γλωσσικό σύστημα είναι αυτά τα λάθη που κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το επίπεδο της γλώσσας και είναι:

- α. τα λάθη στο φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο,
- β. τα λάθη στο μορφολογικό επίπεδο,
- γ. τα λάθη στο συντακτικό επίπεδο και
- δ. τα λάθη στο σημασιολογικό και λεξικό επίπεδο.

Τα λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας είναι τα λάθη που σχετίζονται πιο πολύ με τον προφορικό λόγο παρά με τον γραπτό λόγο, και για την κατανόηση των λαθών αυτών είναι απαραίτητη η εμπλοκή των κοινωνικών παραγόντων. Στα λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας εντάσσονται τα ορθογραφικά λάθη. Ωστόσο, τα πιο πολλά από αυτά ανήκουν στην ιστορική ορθογραφία και είναι αποτέλεσμα ελλιπούς εκμάθησης των κανόνων που την αποτελούν. Τα ορθογραφικά λάθη συνδέονται άμεσα με τη σχολική γλωσσική διδασκαλία (Σκαρπέλος, 2009:4-6).

Σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου και την Παπαναστασίου τα λάθη χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

- α. στα λάθη που σχετίζονται με το γλωσσικό σύστημα και ταξινομούνται σε φωνολογικό - φωνητικό (λάθη σε προφορά), μορφολογικό (λάθη που εμφανίζονται στην διατήρηση της εσωτερικής αύξησης), συντακτικό (λάθη σε εκφορά του λόγου), σημασιολογικό (λάθη ως προς τη σημασία μια λέξης που χρησιμοποιείται σε μια περίπτωση) και σε λεξιλογικό επίπεδο.
- β. Στα λάθη που εμφανίζονται στη χρήσης της γλώσσας. Εδώ περιλαμβάνονται τα λάθη που γίνονται στον προφορικό λόγο, ως προς τη λάθος χρήση του ενικού ή του πληθυντικού αριθμού, τη λάθος χρήση ενός γένους ή τη λάθος χρήση ύφους.

γ. Στα λάθη στην γραπτή μορφή της γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή κυριότερα λάθη είναι τα ορθογραφικά και τα λάθη στη χρήση των σημείων στίξης. Από την επιρροή του προφορικού λόγου είναι συνηθισμένο φαινόμενο να υπάρχει έλλειψη σημείων στίξεων σε έναν γραπτό λόγο.

Ο Carl James (1998:130) ταξινομήσε τα γλωσσικά λάθη χωρίζοντας τα σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία περιέλαβε τα λάθη λόγου, δηλαδή τα λάθη που εμφανίζονται στην ορθογραφία, στον τονισμό και στην στίξη. Στην δεύτερη κατηγορία τα λάθη σύνθεσης κειμένου, αναφερόμενος στα λάθη του λεξιλογίου, της γραμματικής, του συντακτικού και της σημασιολογίας. Και στην τελευταία κατηγορία περιέλαβε τα λάθη του περιεχομένου και του ύφους, δηλαδή τα λάθη που εμφανίζονται στην έκφραση και στην διατύπωση του γραπτού λόγου.

Ο Corder ήταν από τους πρώτους μελετητές που ασχολήθηκε με την θεωρία των γλωσσικών λαθών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα λάθη είναι σημαντικά για τον μαθητή, επειδή παρέχουν πολλές πρόσθετες πληροφορίες για την ύλη που διδάσκονται οι μαθητές. Επιπλέον, τα λάθη προσφέρουν ενδείξεις για το πως μαθαίνει ένας μαθητής και λειτουργούν ως μηχανισμοί, τους οποίους χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αποκαλύπτουν τους κανόνες της δεύτερης γλώσσας.

Ο Corder (1973: 257, 1974:123, 1975:202) διακρίνει και κατηγοριοποιεί τα λάθη σε:

- α. λάθη,
- β. σφάλματα και
- γ. παραδρομές.

Τα λάθη είναι αποκλίσεις χαρακτηριστικές του γλωσσικού συστήματος του μαθητή. Μέσα από τα λάθη αυτά εντοπίζεται η ανεπαρκής γνώση των μαθητών για τους κανόνες μιας γλώσσας και με αυτό τον τρόπο επηρεάζεται η γλωσσική τους ικανότητα. Τα λάθη, ο Corder (1974; 124-5) τα διακρίνει σε λάθη πρόσληψης και λάθη έκφρασης.

Τα σφάλματα θεωρούνται αποκλίσεις της γλώσσας κοινωνικά ακατάλληλες που χρησιμοποιούνται σε ανάλογη περίσταση (κοινωνικές γκάφες).

Οι παραδρομές της γλώσσας είναι γλωσσικές αποκλίσεις που οφείλονται σε παράγοντες όπως το άγχος, η κούραση, η αφηρημάδα, η συναισθηματική φόρτιση και άλλα. Αυτές οι γλωσσικές παραδρομές δεν εμφανίζονται συχνά και ο μαθητής είναι σε θέση να τις διορθώσει μόλις τις εντοπίσει.

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη και την Παπαδοπούλου (2007:176) εντοπίζονται πέντε κατηγορίες λαθών, οι οποίες είναι:

- α. τα ορθογραφικά λάθη,
- β. τα τονικά λάθη (λάθος χρήση του τόνου στις λέξεις),
- γ. τα μορφοσυντακτικά λάθη (η λάθος χρήση σειράς του υποκειμένου, του ουσιαστικού, του ρήματος, και των υπόλοιπων όρων),
- δ. τα σημασιολογικά λάθη και
- ε. τα λεξιλογικά λάθη (η χρήση της λάθος λέξης στην σωστή πρόταση).

Ο James (1998:179) κατηγοριοποιεί τα λάθη σε τέσσερις κατηγορίες. Αυτές είναι:

- α. τα λάθη παρεμβολής όπου δέχονται επιρροές από την πρώτη γλώσσα του μαθητή.
- β. Τα ενδογλωσσικά λάθη, τα οποία σχετίζονται με τις διεργασίες που πραγματοποιεί ο μαθητής για να αναπτύξει τη γλωσσική ικανότητα στην δεύτερη γλώσσα. Τα ενδογλωσσικά λάθη χωρίζονται σε υποκατηγορίες:
 - τα λάθη υπεργενίκευσης, δηλαδή τα λάθη που εμφανίζονται ο μαθητής λόγω λάθους χρήση ενός κανόνα,
 - τα λάθη κατά αναλογία, για παράδειγμα η λάθος χρήση του ενικού η του πληθυντικού αριθμού,
 - τα λάθη ανάλυσης, η χρήση δηλαδή ενός κανόνα που δεν ισχύει στην ελληνική γλώσσα,
 - τα λάθη ελλιπής εφαρμογή του κανόνα, είναι τα λάθη που οφείλονται στην υπογενίκευση ενός κανόνα,
 - τα λάθη υπερβολικής επεξεργασίας, δηλαδή η λάθος χρήση λέξεων της ίδιας οικογένειας,
 - τα λάθη υπεραπλούστευσης, αναλυτικότερα η λανθασμένη χρήση ρηματικών συμπληρωμάτων και
 - τα λάθη υπερδιόρθωσης, δηλαδή η εκτεταμένη χρήση ενός κανόνα.
- γ. Τα λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής που εμφανίζονται από την προσπάθεια των μαθητών να επικοινωνήσουν στη δεύτερη γλώσσα χωρίς να έχουν κατακτήσει την γλώσσα στον κατάλληλο βαθμό. Για τον λόγο αυτό στην ομιλία τους αναπτύσσουν στρατηγικές οι οποίες βασίζονται κάποιες στην πρώτη γλώσσα και κάποιες στην δεύτερη.

- δ. Τα συνεπαγωγικά λάθη εμφανίζονται συνήθως από την ελλιπή διδασκαλία ενός κανόνα ή από την υπεργενίκευση ενός κανόνα.

3.3 Είδη λαθών

3.3.1 Φωνητικά – φωνολογικά λάθη

Φωνητικά λέγονται τα λάθη που εμφανίζονται στο προφορικό λόγο και στην προφορά χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα όμως ως προς την κατανόηση της γλώσσας. Γλωσσικές φωνητικές αποκλίσεις εντοπίζονται σε επίπεδο διαλεκτικό. Όταν για παράδειγμα ένας φθόγγος της δεύτερης γλώσσας μοιάζει πολύ με κάποιο φθόγγο της πρώτης γλώσσας και για το λόγο αυτό ο μαθητής δεν διαμορφώνει μία νέα φωνητική κατηγορία όπως θα έπρεπε αλλά αντιλαμβάνεται το νέο φθόγγο ως όμοιο με το φθόγγο της πρώτης του γλώσσας (Flege 1995, Ocke-Schwen and Murray 2007: 118).

Τα φωνολογικά λάθη είναι επίσης τα λάθη, τα οποία εντοπίζονται στην προφορά αλλά δημιουργούν πρόβλημα στην κατανόηση της γλώσσας. Αυτά προκύπτουν σαν αποτέλεσμα σύγχυσης φθόγγων. Η σύγχυση αυτή εντοπίζεται συνήθως ανάμεσα σε σύμφωνα τα οποία βρίσκονται πολύ κοντά στον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης.

3.3.2 Μορφολογικά - Γραμματικά λάθη

Τα γραμματικά και μορφολογικά λάθη εντοπίζονται στο γραπτό λόγο των αλλοδαπών μαθητών και συναρτώνται σε μεγάλο βαθμό με λανθασμένες ορθογραφικές επιλογές. Τα λάθη που εντοπίζονται στο γραπτό λόγο σχετίζονται με την ορθογραφία και συνήθως αφορούν στην κλίση, δηλαδή γραμματικά λάθη, και με εκείνα που αφορούν στην παραγωγή, δηλαδή μορφολογικά λάθη. Για παράδειγμα, μερικά είδη γραμματικών λαθών είναι τα εξής:

- λανθασμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την κατάληξη των ρημάτων (π.χ. έχι),
- λανθασμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την κατάληξη των ουσιαστικών (π.χ. η άνθρωπη).

Μερικά είδη μορφολογικών λαθών είναι τα εξής:

- λανθασμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την παραγωγική κατάληξη των ουσιαστικών (π.χ. τα άμαξα δηλαδή οι άμαξες),

- λανθασμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την παραγωγική κατάληξη των ρημάτων σε -εύω, -ώνω, -ίζω (π.χ.καθαρήζω, δαγκώνω, μαγυρέβο),
- λανθασμένη απόδοση γραμματικού γένους στα ουσιαστικά της ελληνικής: (π.χ. στο τάξι αντί για στην τάξη).

Όπως αποδεικνύει η επεξεργασία των γραπτών των μαθητών, τα μορφολογικά λάθη των μαθητών ως προς την απόδοση του γραμματικού γένους στις λέξεις είναι πολλά και συνήθη. Τις περισσότερες φορές η λανθασμένη απόδοση του γένους μπορεί να αποδοθεί είτε στην απουσία γραμματικού γένους στη μητρική γλώσσα των μαθητών είτε στο ότι η επιλογή του γένους στην ελληνική φαινομενικά είναι σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετη, γεγονός που συνιστά έναν ενδογλωσσικό παράγοντα δυσκολίας για τους μαθητές.

3.3.3 Μορφοσυντακτικά λάθη

Τα μορφοσυντακτικά λάθη εντοπίζονται στο γραπτό λόγο των μαθητών και συναρτώνται σε παράλειψη ή προσθήκη άρθρου, σε συμφωνία γένους, αριθμού, προσώπου και πτώσης. Επίσης, σχετίζονται με την παράλειψη ή την προσθήκη πρόθεσης και ως προς τη φωνή και την έγκλιση (π.χ. παλιά οι άνθρωποι έγγραφε με μηχανή).

3.3.4 Συντακτικά λάθη

Τα συντακτικά λάθη εντοπίζονται στο γραπτό λόγο των μαθητών και συναρτώνται σε μεγάλο βαθμό με λανθασμένες συντακτικές επιλογές όπως είναι η παράλειψη συνδέσμου/ λέξης, η λανθασμένη επιλογή συνδέσμου, η ανύπαρκτη συντακτική δομή καθώς και η λανθασμένη τοποθέτηση σειρά των όρων.

3.3.5 Λεξιλογικά - Σημασιολογικά λάθη

Τα λεξιλογικά – σημασιολογικά λάθη στο γραπτό λόγο σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων και την επίδραση από τη μητρική γλώσσα, κάνοντας χρήση πολλές φορές είτε λανθασμένης λέξης είτε λέξης που δεν υπάρχει στο λεξιλόγιο του γλωσσικού συστήματος που χρησιμοποιείται.

3.3.6 Πραγματολογικά - Υφολογικά λάθη (κειμενικοί δείκτες)

Στο γραπτό λόγο επίσης, συχνά εντοπίζουμε και λάθη πραγματολογικά – υφολογικά. Αυτά οφείλονται στην επίδραση που έχει ο κάθε μαθητής από τη μητρική του

γλώσσα. Για παράδειγμα υφολογικά λάθη παρατηρούνται ως προς τη δήλωση της ευγένειας (π.χ. κυρία Μαρία, μπορεί να δώσει το μπουφάν;).

Επίσης, πραγματολογικά λάθη εντοπίζονται εξαιτίας της σύγχυσης μεταξύ λαϊκού και λόγιου ύφους. Στα λάθη αυτά εντάσσονται και οι κειμενικοί δείκτες ή αλλιώς δείκτες οργάνωσης λόγου. Οι κειμενικοί δείκτες μπορεί να είναι σύνδεσμοι, επιρρήματα, επιρρηματικές φράσεις, μόρια, παρενθετικές φράσεις, μεταγλωσσικές εκφράσεις και άλλα.

Κεφάλαιο 4ο: Διγλωσσία

4.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η διγλωσσία αποτελεί ένα πολύμορφο παγκόσμιο φαινόμενο με βασικά χαρακτηριστικό της, την συμβίωση διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών στον ίδιο χώρο. Όταν ένα άτομο έχει την ανάγκη να επικοινωνήσει σε δύο ή περισσότερες γλώσσες, γίνεται δίγλωσσος. Αυτή η εναλλακτική χρήση γλωσσών από το ίδιο άτομο σε ένα περιβάλλον όπου οι άνθρωποι μιλούν διαφορετικές γλώσσες είναι αυτό που ορίζει τη διγλωσσία. Στην ελληνική γλώσσα ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται όταν γίνεται αναφορά σε κοινωνίες ή κοινότητες, αλλά και σε μεμονωμένα άτομα που χρησιμοποιούν πάνω από μια γλώσσα.

Η διγλωσσία προκύπτει όταν ένα δύο γλώσσες συναντώνται, δηλαδή όταν αλλόγλωσσες ομάδες αναγκάζονται να έρθουμε σε επικοινωνία ή όταν ένα άτομο επιθυμεί να μάθει και να μιλήσει μία γλώσσα διαφορετική από τη δική του. Οι παράγοντες οι οποίοι οδηγούν στην εμφάνιση της διγλωσσίας είναι κυρίως, μορφωτικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί, θρησκευτικοί αλλά μπορεί επίσης, να οφείλεται και σε εξωτερικούς παράγοντες ή στην προσωπική επιλογή του ατόμου. Γενικότερα, η αποσαφήνιση του όρου της διγλωσσίας δεν είναι πολύ εύκολο να οριστεί επακριβώς και να ερμηνευτεί.

Η Τριάρχη-Herrmann (2000: 45) στην προσπάθειά της να αποσαφηνίσει την έννοια της διγλωσσίας την ορίζει πιστεύοντας ότι ένα άτομο είναι δίγλωσσο όταν έχει την ικανότητα να μιλά και να γράφει σε κάθε γλώσσα χωρίς μεγάλες δυσκολίες και μπορεί να αναπτύξει αυτή την ικανότητα με βάση την έκθεσή του σε πολιτιστικά

περιβάλλοντα κοινωνικές συνήθειες, φυσιολογία και ψυχολογία. Αυτή η διαδικασία είναι συνεχής και προσωπική (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 45).

Μια άλλη προσέγγιση αναφέρει ότι οι άνθρωποι επικοινωνούν μέσω εναλλακτικής χρήσης γλώσσας από διαφορετικά άτομα σε μια ανταλλαγή που έχει ως αποτέλεσμα κάθε γλώσσα να χρησιμοποιείται από πολλά άτομα ταυτόχρονα (Γεωργογιάννης, 1999:147). Επιπλέον, τα άτομα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τις δύο γλώσσες ως μητρική γλώσσα θεωρούνται δίγλωσσα.

Σύμφωνα με τον Saunders ένα άτομο μπορεί να ονομαστεί δίγλωσσο όταν έχει κατακτήσει δυο γλώσσες άψογα ή έστω να μπορεί να καταλαβαίνει και να προφέρει μερικές λέξεις ή φράσεις στην δεύτερη γλώσσα (Saunders, 1984:9).

Ο Claude Hagege (Ταντσή, 2012:9) υποστηρίζει ότι ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως δίγλωσσο, επειδή διατηρεί ζωντανή τη μνήμη των δύο γλωσσών μέσω της διαρκούς χρήσης τους.

Η γλωσσική ικανότητα είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να δηλωθεί η ικανότητα ενός ατόμου να αναπαριστά μια γλώσσα, να υπάρχει δηλαδή γλωσσική πραγμάτωση. Η γλωσσική πραγμάτωση αναφέρεται στην κατανόηση και στην παραγωγή μίας γλώσσας. Η γλωσσική δυνατότητα και η γλωσσική επάρκεια είναι όροι συνώνυμοι της γλωσσικής ικανότητας. Από την άλλη, γλωσσική επίδοση δείχνει το αποτέλεσμα της γλωσσικής ικανότητας (Colin Baker, 2001:48).

Ο Colin Baker (2001), δηλώνει ότι ένα άτομο είναι δύσκολο να απαντήσει όταν ρωτηθεί αν μιλάει δύο γλώσσες. Αυτό συμβαίνει επειδή το άτομο μπορεί να είναι ικανό να μιλήσει δύο γλώσσες, αλλά στην πραγματικότητα να μιλάει μια γλώσσα, ενώ άλλος μπορεί να είναι ικανός να μιλήσει μία γλώσσα και να γράφει μία άλλη. Με άλλα λόγια, υπάρχει διαφορά στην επάρκεια μιας γλώσσας και στην χρήση μίας γλώσσας.

Η διγλωσσία όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι ένα πολύμορφο φαινόμενο, δηλαδή ανήκει στον κλάδο της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της διδακτικής παιδαγωγικής. Η κοινωνιολογία και η κοινωνιογλωσσολογία εξετάζουν την διγλωσσία στο πλαίσιο των πολιτισμικών και κοινωνικών σχέσεων του

δίγλωσσου ατόμου. Η διδακτική της παιδαγωγικής μελετά τις μεθόδους διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας.

4.2 Τυπολογία της Διγλωσσίας

Κάθε άτομο μαθαίνει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του την μητρική του γλώσσα, η οποία είναι βασική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Η μητρική γλώσσα συμβάλλει στην συναισθηματική ανάπτυξη και στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου. Η διγλωσσία αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο και για να κατανοηθεί καλύτερα παρουσιάζεται σε διάφορες κατηγοριοποιήσεις. Η κατανόηση της πολυπλοκότητας και της καθολικότητας της διγλωσσίας απαιτεί την κατανόηση των διαφορετικών κατηγοριοποιήσεων αυτού του φαινομένου. Ορισμένες από αυτές τις κατηγοριοποιήσεις υλοποιούνται και αναλύουν την κοινωνική και την ατομική διγλωσσία ως ξεχωριστές ομάδες. Ο Baetens - Beardsmore (1986, οπ. αναφ. Γαλάντωμος, 2012:27) δηλώνει ότι είναι φυσικό φαινόμενο να υπάρχουν άπταιστοι ομιλητές δύο γλωσσών σε μια συγκεκριμένη κοινότητα. Αυτό αναφέρεται ως κοινωνική διγλωσσία και δεν θεωρείται ευκαιριακό φαινόμενο (Μήτσης 2003, όπως αναφέρεται στον Γαλάντομο, 2012: 27). Η κοινωνική διγλωσσία αναφέρεται στην γλωσσική κατάσταση μιας κοινωνίας στην οποία υπάρχει χρήση δυο ή περισσότερων γλωσσών. Ο Μήτσης αναφέρει ότι η κοινωνική διγλωσσία διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αφορά άτομα που ομιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες, αλλά ζουν σε μια κοινωνία. Η δεύτερη περιλαμβάνει τα άτομα που ζουν στην ίδια κοινωνία και χρησιμοποιούν ίδιες δύο ή περισσότερες γλώσσες. Τέλος, η τρίτη συμπεριλαμβάνει κοινωνίες στις οποίες μονάχα ένα τμήμα του πληθυσμού είναι μονόγλωσσο, ενώ το υπόλοιπο είναι δίγλωσσο (Μήτσης, 1998:33).

Η ατομική διγλωσσία αναφέρεται στα άτομα ή σε ομάδες ατόμων που ζουν σε μονόγλωσσο περιβάλλον. Η ταξινόμηση της ατομικής διγλωσσίας μπορεί να αναλυθεί στηριζόμενη σε τρία κριτήρια. Αυτά περιλαμβάνουν:

1. την ηλικία,
2. τα γλωσσικά κριτήρια και
3. τα ψυχοκοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια.

Σύμφωνα με το κριτήριο της ηλικίας, η διγλωσσία ταξινομείται σε ταυτόχρονη και διαχρονική, αφού μετά τη γέννηση, η έκθεση του παιδιού και στις δύο γλώσσες

συμβαίνει είτε φυσικά είτε διαδοχικά. Εάν δηλαδή, ένα παιδί γεννηθεί με ταυτόχρονη διγλωσσία, θα έρθει σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα του ταυτόχρονα με την πρώτη του γλώσσα. Αντίθετα, εάν ένα παιδί γεννηθεί σε διαδοχική διγλωσσία, θα έρθει σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα του, αφού η πρώτη του γλώσσα έχει εδραιωθεί καλά. Το άτομο που είναι ταυτόχρονα δίγλωσσο έχει δύο μητρικές γλώσσες. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι κατέχει και τις δύο γλώσσες άριστα. Το πόσο καλά θα μάθει κανείς μια γλώσσα σημαντικό ρόλο παίζουν οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί παράγοντες που έρχεται αντιμέτωπος ο άνθρωπος.

Η διγλωσσία με βάση την ηλικία ταξινομείται επίσης σε πρώιμη και μεταγενέστερη. Πρώιμη λέγεται η διγλωσσία, όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται πριν την εφηβεία (παιδική ηλικία), και μεταγενέστερη λέγεται όταν κατακτάται στην εφηβεία ή μετά την εφηβεία (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 59).

Οι άνθρωποι επίσης, μπορούν να χαρακτηριστούν ως φυσικά ή πολιτισμικά δίγλωσσοι λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο εκμάθησης της δεύτερης ξένης γλώσσας. Η φυσική διγλωσσία είναι το αποτέλεσμα καθημερινών αλληλεπιδράσεων με τους μητρικούς ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, η πολιτιστική διγλωσσία επιτυγχάνεται μέσω της επίσημης εκπαίδευσης όπως τα μαθήματα στο σχολείο ή στο φροντιστήριο.

Με βάση τα γλωσσικά κριτήρια, η διγλωσσία διακρίνεται σε ισότιμη, συνθετική και εξαρτημένη. Στην ισότιμη διγλωσσία, ο δίγλωσσος ομιλητής κατακτά τις δύο γλώσσες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ενώ στη συνθετική διγλωσσία, ο δίγλωσσος ομιλητής συγχωνεύει τα δύο γλωσσικά συστήματα, ώστε το ένα να εξαρτάται από το άλλο. Στην συνθετική διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα, οι λέξεις δηλαδή και στις δύο γλώσσες διατηρούνται ξεχωριστά. Η σημασία τους είναι ίδια, αλλά είναι δύο ξεχωριστές λέξεις για κάθε γλώσσα. Στην συνθετική διγλωσσία το δίγλωσσο άτομο έχει αναπτύξει ένα εσωτερικό σημασιολογικό, γλωσσικό σύστημα, το οποίο έχει συνδέσει με συγκεκριμένες λέξεις για κάθε γλώσσα. Αυτό γίνεται, όταν ένα δίγλωσσο άτομο χρησιμοποιεί εναλλακτικά και τις δύο γλώσσες στο άμεσο περιβάλλον του.

Τέλος, στην εξαρτημένη διγλωσσία, ο δίγλωσσος ομιλητής κατακτά τη δεύτερη γλώσσα βασιζόμενος στην πρώτη γλώσσα, που συνήθως είναι η μητρική. Η εκμάθηση αυτή της δεύτερης γλώσσας συνήθως γίνεται σε φροντιστήρια ή σε σχολικό περιβάλλον. Σε αυτού του είδους διγλωσσίας υποτάσσονται οι δομές της Γ2

στις δομές της Γ1. Με άλλα λόγια, η συνθετική και η εξαρτημένη διγλωσσία περιλαμβάνουν τη δημιουργία μιας υβριδικής γλώσσας συνδυάζοντας δύο συστήματα σε ένα. Από την άλλη πλευρά, η ισότιμη διγλωσσία περιλαμβάνει δύο άτομα που μαθαίνουν τις αντίστοιχες γλώσσες τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Όσον αφορά το τρίτο κριτήριο, το ψυχοκοινωνιο-γλωσσικό δηλαδή στην ανάλυση των επιπτώσεων που έχει η διγλωσσία στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, η διγλωσσία μπορεί να χωριστεί σε τρεις τύπους την προσθετική, την αφαιρετική και την ουδέτερη. Κατά την προσθετική διγλωσσία, η γλώσσα προέλευσης και η δεύτερη γλώσσα αναπτύσσονται παράλληλα με το άτομο να κατακτά δεξιότητες και ικανότητες και στα δύο γλωσσικά συστήματα, γεγονός που έχει άμεση θετική επίδραση στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Τριάρχη-Herrmann, 2000:66). Στην προσθετική διγλωσσία συνήθως ανήκουν παιδιά μεικτών γάμων και παιδιά που μαθαίνουν την δεύτερη γλώσσα ακόμα από την παιδική τους ηλικία. Η αφαιρετική διγλωσσία, αφορά τη συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού (Skutnabb - Kangas & Toukomma 1976, και Andreou,2009). Αυτά τα ίδια αποτελέσματα ισχύουν και για την εξωτερική τους αντίληψη από το κοινωνικό σύνολο. Όπως αναφέρουν οι Τριάρχη - Herrmann (2000), Lambert (1975) και Galantomos (2012 :27 - 29), αυτές οι επιδράσεις προέρχονται επίσης, από τη στάση ενός ατόμου απέναντι στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στην περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας, ασκείται πίεση προκειμένου να περιοριστεί η χρήση της πρώτης γλώσσας έχοντας ως αποτέλεσμα την επιβράδυνση της γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου. Η αφαιρετική διγλωσσία εμφανίζεται στα άτομα, τα οποία η πολιτική και η κοινωνική πίεση του περιβάλλοντος, τους ανάγκασε να μάθουν την δεύτερη γλώσσα. Αυτού του είδους η διγλωσσία εμφανίζεται στα παιδιά των μειονοτήτων, των οποίων η πρώτη γλώσσα και ο πολιτισμός υποβαθμίζονται από την πλειονότητα. Όσον αφορά την ουδέτερη διγλωσσία, αυτή αφορά τη θετική αντίληψη του δίγλωσσου παιδιού για το γλωσσικό του περιβάλλον.

Ο πιο συνηθισμένος λόγος για τον οποίο ένα παιδί μεγαλώνει δίγλωσσο είναι ότι οι γονείς έχουν δύο διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Μπορούν να ενεργούν σύμφωνα με την αρχή του συντρόφου, που σημαίνει ότι κάθε γονέας μιλά στο παιδί στη δική του γλώσσα. Αυτή είναι μια δυνατότητα για κάθε γονέα να διατηρήσει τη δική του γλωσσική ταυτότητα ενώ επικοινωνεί με το παιδί. Αυτό είναι επίσης, χρήσιμο για να διευκολύνει το παιδί να διατηρεί επαφή με τον παππού και τη γιαγιά και άλλους

συγγενείς που μπορεί να ζουν στο εξωτερικό. Μερικές φορές μπορεί να προκύψουν προβλήματα, όταν ο ένας γονέας δεν είναι εξοικειωμένος με τη γλώσσα του άλλου (Köktürk et al., 2016).

Δεν είναι μόνο η διάσταση μεταξύ των γλωσσών της μητέρας και του πατέρα σχετική για την παιδική γλωσσική κατάκτηση, αλλά συμβαίνουν και άλλοι λειτουργικοί γλωσσικοί διαχωρισμοί. Για παράδειγμα, η γλώσσα της οικογένειας είναι σημαντική. Αυτή είναι η γλώσσα που ομιλείται στην οικογένεια. Επίσης, η γλώσσα που χρησιμοποιείται μεταξύ των αδερφών έχει σημαντικό ρόλο. Ακόμη, η γλώσσα παιχνιδιού κατέχει σημαντικό ρόλο. Αυτή είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί το παιδί όταν παίζει ή μονολογεί. Η τέταρτη πτυχή είναι η περιβαλλοντική γλώσσα, που σημαίνει τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζει το παιδί. Η τελευταία γίνεται όλο και πιο σημαντική για το παιδί λόγω της αυξανόμενης επιρροής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των συνομηλίκων κ.λπ. Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό θα γίνει η δυνατή γλώσσα τελικά γιατί ο δίγλωσσος ομιλητής δεν είναι απλώς το άθροισμα δύο μονόγλωσσων. Τα συστήματα ομιλίας εξαρτώνται το ένα από το άλλο και επηρεάζουν το ένα το άλλο ταυτόχρονα (Köktürk et al., 2016).

Αυτό αναδεικνύει πολλές πτυχές που υπερβαίνουν την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, όπως η ισχυρή και η αδύναμη γλώσσα. Η διάκριση μεταξύ ισχυρής και αδύναμης γλώσσας δείχνει ότι υπάρχει πάντα διαφορά μεταξύ των δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες. Αλλά αυτή η ανισορροπία μπορεί να αλλάξει. Οι Harding - Esch & Riley (2003: 23) κάνουν λόγο για ελιτιστική και λαϊκή διγλωσσία. Ισχυρίζονται όμως ότι δεν είναι εύκολο να διακρίνουμε τις κατηγορίες ακριβώς επειδή οι συνθήκες για δίγλωσσες ή πολύγλωσσες οικογένειες υπάρχουν πλέον σε ένα πολύ ευρύτερο φάσμα. Όχι μόνο διεθνείς γάμοι, αλλά και δάσκαλοι, στρατιώτες, επιχειρηματίες, μεταφραστές ή τεχνικοί διασχίζουν όλη την Ευρώπη και είναι κυρίως πιο προνομιούχοι από τους εργαζόμενους μετανάστες από φτωχότερες χώρες χωρίς καλό μορφωτικό υπόβαθρο. Αλλά αυτό δεν εξηγεί ότι ο πλούτος τους θα έλυνε αυτόματα τα γλωσσικά προβλήματα της πιο ελιτιστικής ομάδας. Παρόλο που η διάκριση είναι σχετική και η ελιτιστική διγλωσσία αναφέρεται κυρίως σε μέλη της μεσαίας τάξης, καλά μορφωμένα μέλη των περισσότερων κοινωνιών, η λαϊκή διγλωσσία σημαίνει ότι άτομα από εθνοτικές ομάδες κοινωνιών έπρεπε να γίνουν δίγλωσσα ακούσια για να επιβιώσουν. Η πιο σημαντική διαφορά είναι ότι οι ελιτιστές γονείς έχουν την επιλογή να υποστηρίξουν την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αλλά οι λαϊκοί

δίγλωσσοι αντιμετωπίζουν την ανάγκη να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα που προκλήθηκε από πολιτικές ή οικονομικές συνθήκες. Η διγλωσσία είναι ομαδική καθώς και ατομική, επειδή μπορεί επίσης να είναι μια χώρα δίγλωσση. Οι δίγλωσσες κοινωνίες και τα δίγλωσσα άτομα αντιμετωπίζουν διαφορετικές συνθήκες που καθορίζουν και την επάρκειά τους (Köktürk et al., 2016).

4.3 Διγλωσσία και Ελλάδα

Στην Ελλάδα την περίοδο μεταξύ 1925 – 1935 ξεκίνησαν οι πρώτες οργανωμένες προσπάθειες δίγλωσσης εκπαίδευσης. Λόγω της Συνθήκης των Σεβρών, η οποία προστάτευε τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων, δημιουργήθηκαν στη χώρα αρκετά σχολεία που δίδασκαν τους μαθητές τη βλάχικη γλώσσα. Τα περισσότερα από αυτά τα σχολεία ιδρύθηκαν σε περιοχές της Βόρειας Ελλάδας κατά τη δεκαετία 1925 -1935. Κάποια σχολεία συνέχισαν ακόμη και να διδάσκουν βλαχόφωνους κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

Οι σλαβόφωνοι κάτοικοι της Μακεδονίας χρησιμοποίησαν το πρώτο αλφάβητο που δημιουργήθηκε το 1925 και αποτέλεσε την πρώτη γραπτή αποτύπωση της διαλέκτου των σλαβόφωνων της περιοχής. Ωστόσο, η εκπαίδευση αυτών των μαθητών δεν μπορούσε να συνεχιστεί κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου (Σέλλα-Μάζη, 2001). Αντίθετα, εφαρμόστηκαν νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι για την εκπαίδευση του πληθυσμού στις βόρειες περιοχές της Ελλάδας.

Στον Ελλαδικό χώρο υφίσταται γλωσσική ποικιλομορφία αφού από την δημιουργία του ελληνικού κράτους και μέχρι σήμερα χρησιμοποιούνται παράλληλα ποικίλες γλώσσες. Οι ποικίλες γλώσσες είναι η ελληνική, η τουρκική, η πομακική, η βλάχικη, η αρβανίτικη και η σλαβομακεδόνικη. Παρά το συντριπτικό ποσοστό γλωσσικής ομοιομορφίας που εμφανίζει η Ελλάδα σήμερα, εξακολουθεί να υπάρχει δίγλωσσος πληθυσμός. Στον ελλαδικό χώρο σήμερα, πέρα από την επίσημη γλώσσα του κράτους, την ελληνική και σύμφωνα με την Συνθήκη της Λωζάννης η μόνη γλώσσα που εγγυάται τη νομική προστασία είναι η τουρκική. Αυτό συμβαίνει επειδή, η Συνθήκη αναφέρει ότι μόνο η τουρκική έχει νομική προστασία εκτός της ελληνικής. Η τουρκική γλώσσα χρησιμοποιείται από τους τουρκόφωνους της Θράκης ως μητρική γλώσσα. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται νομικά στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης χάρη σε αυτή τη συνθήκη (Τσιτσελίκης, 2001 όπως αναφέρεται στον Γαλάντομο, 2012: 220 - 221). Η

εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, σε όλες τις βαθμίδες της από το δημοτικό μέχρι το λύκειο είναι δίγλωσση. Αυτό σημαίνει ότι στο σχολικό περιβάλλον τα μισά μαθήματα διδάσκονται στα ελληνικά και τα άλλα μισά στα τουρκικά.

4.4 Δίγλωσση εκπαίδευση

Ο Colin Baker (2001:274) υποστηρίζει ότι ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη σχετίζεται με τον τρόπο που λειτουργεί η εκπαίδευση για να προάγει δύο γλώσσες και η δεύτερη με τον τρόπο που η εκπαίδευση που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων.

Παρόλο που εξακολουθούν να υπάρχουν φωνές που ισχυρίζονται ότι η πολυγλωσσία θα μπορούσε να είναι εμπόδιο και όχι όφελος, είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να απολέσει μεγάλο πλεονέκτημα για το παιδί, επειδή τα πλεονεκτήματα είναι περισσότερα από τα πιθανά μειονεκτήματα. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, υπάρχουν πολλοί παράγοντες και προϋποθέσεις για τις οποίες οι γονείς αποφασίζουν ή αναγκάζονται να αποφασίσουν να μεγαλώσουν ένα παιδί με περισσότερες από μία γλώσσες. Η διγλωσσία παρουσιάζει εξαιρετικά διαφορετικά πρότυπα σε όλο τον κόσμο και τα δίγλωσσα άτομα ζουν σε ίση ποικιλία γλωσσικών καταστάσεων (Harding - Esch & Riley, 2003: 77). Αυτό δεν περιορίζεται μόνο στην οικεία ή ιδιωτική κατάσταση, αλλά και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να συμβάλλουν και να συμμετέχουν στην διαδικασία.

Αυτό οφείλει να συμβαίνει πριν την εισαγωγή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και επομένως το νηπιαγωγείο παίζει σημαντικό ρόλο. Το παιδί έχει επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, μέχρι και τρία χρόνια, έχει δηλαδή, αρκετό χρόνο για να αναπτύξει έναν ορισμένο βαθμό ικανότητας που θα διατηρήσει αργότερα στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, ο χρόνος πριν από το έκτο έτος της ηλικίας είναι πολύ γόνιμος για την κατάκτηση της γλώσσας και δημιουργείται μια ευημερούσα βάση για τη μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο. Η προσχολική αγωγή λοιπόν, έχει πολύ θετικό αντίκτυπο στη δίγλωσση ανάπτυξη του παιδιού. Με αυτό τον τρόπο, οι γλωσσικές γνώσεις και οι ικανότητες των παιδιών βελτιώνονται σημαντικά και το παθητικό λεξικό ωφελείται πάρα πολύ. Οι συνθήκες αυτές συμβάλλουν θετικά για την εισαγωγή και την

κατάλληλη έναρξη του παιδιού στην σχολική μαθησιακή διαδικασία (Köktürk et al., 2016).

Η δίγλωσση εκπαίδευση δεν επιτελείται όμως μόνο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μπορεί να επιτευχθεί μέσα στην οικογένεια, μέσα από την συναναστροφή με συνομηλίκους και μέσα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Η οικογένεια διαδραματίζει μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και του γλωσσικού κώδικα του παιδιού. Το σχολείο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την εκμάθηση μιας γλώσσας για έναν μαθητή, αφού η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο είναι σημαντική, διότι ο μαθητής μέσα από την μάθηση οικοδομεί την καινούργια γλώσσα. Τέλος, η συναναστροφή με συνομηλίκους επηρεάζει θετικά την γλωσσική επικοινωνία ενός παιδιού (Μπασλής, 2006 :110).

Η δίγλωσση εκπαίδευση στο παιδαγωγικό πλαίσιο του σχολείου θα πρέπει επίσης, να περιλαμβάνει δίγλωσσες τάξεις σε διαφορετικά μαθήματα. Η δεύτερη γλώσσα πρέπει να είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην τάξη. Η δίγλωσση διδασκαλία θα πρέπει να περιλαμβάνει βελτίωση της γλώσσας καθώς και των ικανοτήτων και των γνώσεων στο ίδιο το αντικείμενο. Αυτό είναι το αντικείμενο της διαπολιτισμικής μάθησης και φέρνει πολλές νέες προοπτικές και ευκαιρίες για δασκάλους και μαθητές, καθώς και στη γλώσσα και τη γνώση του συγκεκριμένου θέματος (Köktürk et al., 2016).

Οι ερευνητές προσπάθησαν να ταξινομήσουν διαφορετικούς τύπους δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εξέτασαν πολλούς παράγοντες κατά τη δημιουργία αυτών των προγραμμάτων, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών οικογενειών του σπιτιού, των γλωσσικών οικογενειών του προγράμματος σπουδών, των γλωσσικών οικογενειών της κοινότητας, του περιφερειακού κύρους και των στόχων του προγράμματος σπουδών (Γαλαντόμος, 2012: 200). Ο Reich διακρίνει τρία είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η πρώτη είναι η δίγλωσση εκπαίδευση που γίνεται σε ακριβά ιδιωτικά σχολεία και απευθύνεται σε παιδιά των ξένων ανώτατων τάξεων στους οποίους η μητρική γλώσσα δεν είναι η γλώσσα κύρους της χώρας που διαμένουν. Η δεύτερη δίγλωσση εκπαίδευση απευθύνεται σε μειονότητες που ανήκουν σε μεσαίες και κατώτερες τάξεις και μπορούν να ασκήσουν πολιτικές πιέσεις και η τρίτη απευθύνεται σε παιδιά μεταναστών και σε ομάδες που είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά αδύναμες. Στην Ελλάδα λειτουργούν κυρίως τα δύο πρώτα είδη. Το πρώτο είδος είναι γνωστότερο στην Ελλάδα και αφορά τα

ιδιωτικά ξενόγλωσσα σχολεία, τα οποία εποπτεύονται από τις μορφωτικές αντιπροσωπίες ξένων κρατών στην χώρα μας, με το πρόγραμμα σπουδών των οποίων λειτουργούν. Το δεύτερο είδος δίγλωσσης εκπαίδευσης εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό στην Ελλάδα, περιλαμβάνοντας τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Στην χώρα μας επικρατεί η ατομική δίγλωσσία. Ενώ υπάρχουν άτομα και ομάδες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία λειτουργεί ως μονόγλωσση.

Η δίγλωσση εκπαίδευση χωρίζεται σε διάφορα είδη. Η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση επιδιώκει τη μετάβαση του δίγλωσσου μαθητή προς την χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας και την εγκατάλειψη της μητρικής. Από την άλλη μεριά η δίγλωσση εκπαίδευση της διαφύλαξης έχει στόχο να καλλιεργήσει τη μειονοτική γλώσσα στον μαθητή, δίνοντας βάση στην αίσθηση της πολιτισμικής του ταυτότητας, διατηρώντας τα δικαιώματα της πρώτης γλώσσας. Οι Otheguy και Otto (1980:351) δημιούργησαν τον διαχωρισμό της διατήρησης σε:

- α. στατική διατήρηση επιχειρεί να κρατήσει τις γλώσσες δεξιότητες στο επίπεδο που έχει ήδη ο μαθητής πριν ξεκινήσει το σχολείο,
- β. και στη εξελικτική διατήρηση που στοχεύει να αναπτύξει τις δεξιότητες του μαθητή στη μητρική γλώσσα στο προφορικό και γραπτό λόγο.

Ο Baker (2006a) σημειώνει ότι υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες όταν πρόκειται για τη δίγλωσση εκπαίδευση: η μηδενική μορφή της δίγλωσσης εκπαίδευσης, η αδύνατη μορφή της δίγλωσσης εκπαίδευσης και η ισχυρή μορφή. Η μηδενική μορφή αφορά στην αντικατάσταση της μητρικής γλώσσας ενός παιδιού με την κυρίαρχη γλώσσα. Η αδύναμη μορφή της δίγλωσσης εκπαίδευσης εστιάζει στη περιορισμένη διδασκαλία στη μητρική γλώσσα του παιδιού μέχρι αυτή να εγκαταλειφθεί πλήρως προς όφελος της κυρίαρχης γλώσσας και τέλος, η ισχυρή μορφή που αποτελεί την πλήρη διδασκαλία στη μητρική γλώσσα του παιδιού (Γαλάντομος, 2012:203).

Τα δίγλωσσα παιδιά επιτρέπεται να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, κάτι που τα βοηθά να παραμείνουν στη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, σταδιακά οδηγούνται στο να εγκαταλείψουν τη μητρική τους γλώσσα υπέρ της κυρίαρχης γλώσσας. Με ισχυρή δίγλωσση εκπαίδευση, ο στόχος είναι να δημιουργηθούν διγράμματοι ενήλικες που να είναι σε θέση να αναπτύξουν πολιτισμικό πλουραλισμό (Baker, 2006a). Αυτό προκύπτει διότι η ισχυρή δίγλωσση εκπαίδευση ενθαρρύνει τη

δημιουργία πολλαπλών γλωσσών μέσα στο σχολικό σύστημα (Γαλαντόμος, 2012: 203).

Η δίγλωσση εκπαίδευση συμβάλλει, ώστε όλοι οι άνθρωποι να έχουν πρόσβαση σε όσες γλώσσες επιθυμούν να γνωρίζουν ή είναι αναγκασμένοι να γνωρίζουν εξαιτίας κάποιων αναγκών. Στην διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας υπάρχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η δίγλωσση εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε πληθυσμούς που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και επιδιώκει να λύσει προβλήματα που προκύπτουν με την επαφή διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Κυπριανού, 2011: 34).

4.5 Λάθη στη χρήση της ελληνικής

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα εξαιτίας της μεγάλης προσέλευσης των μεταναστών το σχολείο έχει αποκτήσει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Για το λόγο αυτό έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες και μελέτες με σκοπό να αναπτυχθούν κατάλληλοι μέθοδοι και κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για την πιο αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών.

Αυτό το γεγονός καθιστά ως σημαντική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να προσαρμοστούν στα καινούργια δεδομένα με σκοπό να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία εκμάθησης μιας οποιασδήποτε γλώσσας όπως είναι ο ατομικός, ο κοινωνικός και ο γλωσσικός. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες είναι ο χρόνος διαμονής ενός μαθητή στην Ελλάδα, ο χρόνος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και η χρήση της ελληνικής γλώσσας μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον. Τα λάθη που εμφανίζουν οι μαθητές στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών. Τα γλωσσικά λάθη γενικότερα αποκαλύπτουν τον τρόπο σκέψης με βάση όσα έχει διδαχτεί ένας μη φυσικός ομιλητής της ελληνικής γλώσσας. Οι μη φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας στην εκμάθηση της αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες. Τα λάθη που συνηθίζουν να κάνουν οι μη φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας εντοπίζονται στο φωνολογικό, στο μορφολογικό, στο συντακτικό και στο λεξιλογικό επίπεδο. Τα ελληνικά σχολεία δεν διαθέτουν όλα τάξεις υποδοχής η μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας μέσω των

οποίων οι μαθητές που προέρχονται από άλλο γλωσσικά περιβάλλοντα να μπορούν να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα.

Τα λάθη όπως προαναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο είναι σημαντικά για τον μαθητή διότι μας παρέχουν πληροφορίες για την ύλη που διδάσκονται οι μαθητές, προσφέρουν ενδείξεις για το πως μαθαίνει ένας μαθητής και λειτουργούν ως μηχανισμοί, τους οποίους χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αποκαλύπτουν τους κανόνες της δεύτερης γλώσσας.

4.5.1 Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως Γ1

Οι παρεξηγήσεις και τα λάθη από μη γηγενείς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας προκύπτουν από τέσσερις κατηγορίες λαθών. Αυτά περιλαμβάνουν:

1. σφάλματα παρεμβολής,
2. ενδογλωσσικά λάθη,
3. σφάλματα στρατηγικής επικοινωνίας και
4. επαγωγικά λάθη.

Τα προβλήματα παρεμβολής εκδηλώνονται, όταν οι μαθητές μαθαίνουν για πρώτη φορά μια γλώσσα. Τα ενδογλωσσικά λάθη σχετίζονται με τις ενέργειες που κάνει ο κάθε μαθητής για να αναπτύξει τη γλωσσική ικανότητα στην δεύτερη γλώσσα. Οι υποκατηγορίες των ενδογλωσσικών σφαλμάτων περιλαμβάνουν την υπεργενίκευση, τα σφάλματα ανάλυσης και τα σφάλματα αναλογίας. Τα σφάλματα υπεργενίκευσης προέρχονται από την εσφαλμένη εφαρμογή της γλώσσας που βασίζεται σε κανόνες. Τα σφάλματα αναλογίας αφορούν τη χρήση του πληθυντικού ή του ενικού αριθμού ενώ τα σφάλματα ανάλυσης δείχνουν πώς να μην εφαρμόζονται κανόνες που η χρήση τους δεν ισχύει στην ελληνική γλώσσα. Η ακατάλληλη εφαρμογή των ρηματικών συμπληρωμάτων οδηγεί σε υπερδιορθώσεις στα ελληνικά. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν λάθη επικοινωνίας επιχειρώντας να μιλήσουν μια δεύτερη γλώσσα που μόλις πρόσφατα άρχισαν να μαθαίνουν χωρίς να την έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό. Η γλώσσα τους είναι τόσο ανεπαρκής που χρησιμοποιούν στρατηγικές που βασίζονται στην πρώτη τους γλώσσα παράλληλα με αυτές που βασίζονται στη δεύτερη. Τα σφάλματα που βασίζονται σε επαγωγικό συλλογισμό συνήθως προέρχονται από την υπερβολική διδασκαλία ενός μαθήματος ή την ελλιπή υποδιδασκαλία ενός κανόνα (James,1998:179). Οι μαθητές οι οποίοι δεν προέρχονται

από τον ελλαδικό χώρο αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα όχι μόνο για να εξυπηρετήσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες αλλά και για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις.

Η ελληνική γλώσσα που διδάσκεται στα μειονοτικά σχολεία μπορεί να θεωρείται ως ξένη, καθώς διδάσκεται σε αλλογενείς μαθητές, αλλά και ως δεύτερη, επειδή οι μαθητές κινούνται σε δίγλωσσο περιβάλλον.

4.5.2 Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως Γ2

Οι άνθρωποι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα συνήθως για εκπαιδευτικούς ή επαγγελματικούς λόγους. Οι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας σύμφωνα με τον Altman (1980) είναι η ηλικία, το φύλο, η μητρική γλώσσα, ο τρόπος εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, η προδιάθεση, τα κίνητρα, οι στάσεις, η προσωπικότητα, το γνωστικό/μαθησιακό ύψος και οι στρατηγικές εκμάθησης (Γαλαντόμος, 2012:96).

Οι μαθητές που διδάσκονται την Ελληνική ως Γ2 εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά ορθογραφικών και μορφοσυντακτικών λαθών στον γραπτό λόγο τους από τους μαθητές που δεν διδάσκονται συστηματικά. Δείχνουν επίσης, υψηλότερα επίπεδα προσπάθειας όταν μαθαίνουν τη νέα τους γλώσσα. Η λανθασμένη τοποθέτηση του τόνου ή η απουσία τόνου καταλογίζονται ως λάθη τονισμού. Άλλα κοινά γλωσσικά σφάλματα που κάνουν είναι τα λάθη στην προφορά που οφείλονται στη χρήση του ενικού αντί του πληθυντικού αριθμού. Συχνά εμφανίζουν λάθη στη γραμματική, όπως η εσφαλμένη επιλογή γράμματος ή η διαγραφή ενός γράμματος. Πρόσθετα λάθη μπορούν να βρεθούν στην ορθογραφία, όπως η λανθασμένη επιλογή μιας λέξης.

Κεφάλαιο 5ο: Στάσεις και παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στα γλωσσικά λάθη των μαθητών

5.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών στα γλωσσικά λάθη των μαθητών

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ως γλωσσικό λάθος ορίζεται κάθε απόκλιση από τους γλωσσικούς κανόνες. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι το γλωσσικό λάθος είναι η λάθος σύνταξη, η λάθος έκφραση και τα ορθογραφικά λάθη. Άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι γλωσσικό λάθος είναι η μη σωστή χρήση της

γλώσσας. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι ως γλωσσικό λάθος ορίζεται το γλωσσικό στοιχείο που έχει απόκλιση από την γλωσσική νόρμα που έχει καθοριστεί από μια κοινωνία. Στο σχολείο το λάθος σχετίζεται με την παραγωγή γλωσσικών δομών που δεν είναι αποδεχτά από τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού και από τα φωνολογικά, μορφολογικά σημασιολογικά κριτήρια.

Μέσα στην σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός κατέχει σημαντικό ρόλο για την σχολική επιτυχία των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που παρέχει στους μαθητές του αξίες, στάσεις, κανόνες και συμπεριφορές (Σπύρος Κρίβας, 2005: 130). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην σχολική τάξη είναι να επιλύει με τρόπο αποτελεσματικό οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτει στην τάξη του και να διαμορφώνει κατάλληλα την διδασκαλία του λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο και την διαπολιτισμικότητα των μαθητών που βρίσκονται στην τάξη του.

Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλία του, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμάζεται με βάση τις αδυναμίες των μαθητών του και να ενδιαφέρεται για το επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τα λάθη των μαθητών θα πρέπει να αντιμετωπίζονται από τον εκπαιδευτικό ως πηγή πληροφόρησης και ως μια αφορμή για νέα μάθηση και διδακτική αξιοποίηση τους.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, θα πρέπει να καταβάλουν προσπάθεια να κατανοήσουν την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα όλων των μαθητών, να δίνουν ίσες ευκαιρίες σε κάθε μαθητή και να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους ανάλογα το επίπεδο των μαθητών τους (Χρήστος Τσιρώνης, 2008: 127).

5.2 Τρόποι αντιμετώπιση του λάθους στον γραπτό λόγο

Τα γλωσσικά λάθη είναι εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, ο οποίος χρειάζεται να εστιάζει σ' αυτά, να τα διορθώνει και όχι να αδιαφορεί και να τα προσπερνάει.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν υλοποιηθεί, οι μαθητές προβαίνουν σε γλωσσικά λάθη κυρίως επειδή είναι δίγλωσσοι και πολύγλωσσοι. Μια άλλη άποψη δηλώνει ότι οι μαθητές προβαίνουν σε γλωσσικά λάθη λόγω έλλειψης γνώσεων ή και μαθησιακών δυσκολιών ή και από την έλλειψη βοήθειας από τους γονείς τους. Επιπλέον, υποστηρίζεται και η γνώμη ότι οι μαθητές προβαίνουν σε γλωσσικά λάθη εξαιτίας της βιασύνης και της απροσεξίας ή εξαιτίας της μη σωστής εκπαίδευσης.

Στηριζόμενη στη βιβλιογραφία, αρκετές είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μη φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας στην εκμάθησή της. Σημαντικοί παράγοντες είναι:

- α. ο χρόνος διαμονής του μαθητή στην Ελλάδα,
- β. ο χρόνος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και
- γ. η χρήση της ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Selinker τα λάθη που εμφανίζουν οι μαθητές στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών. Τα λάθη αποκαλύπτουν τον τρόπο σκέψης με βάση όσα έχει διδαχτεί ένας μη φυσικός ομιλητής της ελληνικής γλώσσας (Διακουμή, Εξαδάκτυλος, Κουρμπάνη, Σεκερτζή και Τόλιας, 2006 :132).

Στην βιβλιογραφία επίσης, αποτυπώνεται η άποψη ότι σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση και εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων συμβάλλει η παράμετρος της ηλικίας των μαθητών και κυρίως των μαθητών στο δημοτικό σχολείο η γνώση της ορθογραφίας φαίνεται ότι βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου (Γκότοβος,1992: 75).

Ο Cummins εστιάζει στους δίγλωσσους μαθητές και παρατηρεί ότι για την απόκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν την κατάκτηση της ορθογραφίας, η ηλικία είναι ένας από τους σημαντικούς παραμέτρους. Οι δίγλωσσοι μαθητές από τάξη σε τάξη έρχονται σε μεγαλύτερη επαφή με τη γλώσσα και τα κείμενά της, κατακτώντας με τον τρόπο αυτό όλο και περισσότερο τις ορθογραφικές δεξιότητες (Cummin, 2005:104).

Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που έχουν προσδοκίες από τους μαθητές πιστεύουν ότι τα παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν και είναι σε θέση να ανακαλύψουν τις δυνατότητες τους και να τις αξιοποιήσουν. Κατά την διδασκαλία ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμάζεται με βάση τις αδυναμίες των μαθητών του και να ενδιαφέρεται για το επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η παιδαγωγική και η διδακτική διαπραγμάτευση του λάθους χωρίζεται σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει το λάθος, στο δεύτερο στάδιο προσπαθεί να διαγνώσει την αιτία του λάθους και στην

συνέχεια εντάσσει το λάθος στην αντίστοιχη κατηγορία και στο τρίτο και τελευταίο στάδιο ο εκπαιδευτικός διορθώνει το λάθος και συγχρόνως δημιουργεί συνθήκες αξιοποίησης του (Κώστας Βαΐνας, 2007: 22).

Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η διδακτική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών επιτυγχάνεται μέσα από την διόρθωση, την συνεχή εξάσκηση και τις επαναλήψεις. Μία άλλη ημερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα γλωσσικά λάθη αντιμετωπίζονται παρουσιάζοντας κανόνες στην τάξη με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), με τη δημιουργία ευχάριστων δραστηριοτήτων μέσω των ΤΠΕ ή μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) κατέχουν κυρίαρχο ρόλο πλέον στην κοινωνία και επηρεάζουν την εκπαίδευση, αφού οι μαθητές μέσα από αυτές δουλεύουν με πιο ευχάριστο τρόπο και μαθαίνουν με τρόπο πιο δημιουργικό.

Μια άλλη προσέγγιση είναι ο εντοπισμός και αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών από τον ίδιο τον μαθητή, δίνοντας σ' αυτόν την κατάλληλη βοήθεια να ανακαλύπτει και να διορθώνει τα λάθη μόνος του. Η αυτοδιόρθωση σύμφωνα με τον Lawley είναι μια τεχνική κατάλληλη για τη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών, καθώς επίσης και των υπόλοιπων λαθών στη γραμματική και στο λεξιλόγιο. Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν αυτήν την τεχνική (Lawley, 2016: 878).

Αξιοσημείωτη, όμως, είναι και η άποψη ότι το διάβασμα περισσότερων βιβλίων είτε σχολικών είτε εξωσχολικών αλλά και η παρακολούθηση ταινιών με ελληνικούς υπότιτλους βοηθάει στην αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών. Η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές τόσο γενικότερα, αλλά και ειδικότερα αυτούς τους μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα ώστε να αποκτήσουν πλουσιότερο λεξιλόγιο, και να αρχίσουν να χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη προθυμία τη δεύτερη γλώσσα στον προφορικό τους λόγο. Η ενασχόληση τους με την ελληνική λογοτεχνία βοηθάει τους μαθητές να κάνουν λιγότερα λάθη στον προφορικό και γραπτό τους λόγο και να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους. Τέλος, τα τμήματα ένταξης επίσης, βοηθάνε στην αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών.

Στο δεύτερο μέρος που ακολουθεί, παρουσιάζουμε τη μεθοδολογία της έρευνας καθώς και τα αποτελέσματά της.

Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 6ο: Μεθοδολογία έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε τον στόχο της έρευνας και να θέσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα, που σχετίζονται άμεσα με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς και τις υποθέσεις που προκύπτουν από τους προβληματισμούς που αναπτύσσονται. Στην συνέχεια, θα παρουσιαστεί το δείγμα, με παράθεση των κριτηρίων με βάση τα οποία συγκροτήθηκε το σώμα των γραπτών κειμένων των μαθητών, τα εργαλεία και η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού.

6.1 Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό να διερευνήσει, να παρουσιάσει και να κατηγοριοποιήσει τα κύρια λάθη που γίνονται στο γραπτό λόγο από δίγλωσσους μαθητές, στηριζόμενη σ' αυτά που αποτυπώνονται από τα τετράδια εκθέσεων του γραπτού υλικού των μαθητών, οι οποίοι μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, η έρευνα ενδιαφέρεται και για τη διερεύνηση και την καταγραφή των απόψεων και των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα γλωσσικά λάθη στον γραπτό λόγο μαθητών.

Παρουσιάζεται αρχικά, η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας προκειμένου να διερευνηθεί εάν και πώς οι δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο αντιμετωπίζουν δυσκολίες και σε ποιες παραμέτρους στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, που για αυτούς δεν είναι η μητρική αλλά προσεγγίζεται ως δεύτερη, ξένη γλώσσα.

6.1.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Ο βασικός σκοπός της έρευνας διαιρείται σε δύο βασικά ζητήματα. Το πρώτο σχετίζεται με τη διερεύνηση του αριθμού αλλά και το είδος των γλωσσικών λαθών που κάνουν μαθητές του δημοτικού σχολείου όταν παράγουν γραπτό λόγο, μαθαίνοντας την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα ή ως ξένη γλώσσα. Το δεύτερο σχετίζεται με τη διερεύνηση και τη καταγραφή των απόψεων και των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα λάθη στο γραπτό λόγο των δίγλωσσων μαθητών/τριων στο δημοτικό σχολείο.

Αυτοί είναι οι βασικοί άξονες της εργασίας αλλά υφίστανται και επιμέρους παραμέτρους που είναι οι εξής: α) να εντοπισθούν, να περιγραφούν και να κατηγοριοποιηθούν τα κυριότερα λάθη των μαθητών, β) να μελετηθεί η συχνότητα των λαθών αυτών, γ) να γίνει σύγκριση των λαθών με βάση μεταβλητές που είναι η ηλικία και το φύλο και δ) ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν στη δεύτερη ξένη γλώσσα δομικά στοιχεία που έχουν κατακτηθεί από την πρώτη γλώσσα.

Επιπλέον, παράμετροι είναι α) τα λάθη που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι μεγαλύτερης βαρύτητας στο γραπτό λόγο (δηλ. ορθογραφικά, συντακτικά, στίξης, λεξιλογικά, μορφολογικά, εκφραστικά), β) οι λόγοι που πιστεύουν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές προβαίνουν σε γλωσσικά λάθη, γ) ποια είναι η διδακτική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών εκ μέρους τους (δηλ. όταν τα εντοπίζουν, πώς τα διαχειρίζονται διδακτικά;) και τέλος, δ) οι προτάσεις τους για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών των μαθητών, ώστε να βελτιωθεί η σχολική επίδοσή τους.

Η διερεύνηση αυτών των παραμέτρων θα οδηγήσει στο να εξαχθούν συμπεράσματα που συνδέονται με τα στοιχεία εκείνα της ελληνικής γλώσσας που χαρακτηρίζονται δύσκολα ή είναι διαφορετικά από χαρακτηριστικά της πρώτης για τους μαθητές αυτούς γλώσσας. Επιπλέον, θα εξαχθούν συμπεράσματα για το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών αλλά και για τη γλωσσική τους ικανότητα και για την εξέλιξη τους.

6.1.2 Υποθέσεις της έρευνας

Ευρύτερη υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι δίγλωσσοι μαθητές κάνουν γλωσσικά λάθη σε όλα τα γλωσσικά υποσυστήματα παρά τις όποιες προσπάθειες για ενισχυτική διδασκαλία και για διδασκαλία της ελληνικής προσαρμοσμένη στις γλωσσικές και ψυχο-κοινωνικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών. Η αρχική αυτή υπόθεση περιλαμβάνει επιμέρους θέματα υποθέσεων:

1. Τα γλωσσικά λάθη που εμφανίζονται στο γραπτό λόγο των δίγλωσσων αυτών μαθητών ανήκουν στο φωνολογικό, μορφολογικό, μορφοσυντακτικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης.
2. Οι μαθητές που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου κάνουν λιγότερα λάθη από τους μαθητές που φοιτούν στις μικρότερες τάξεις.
3. Τα κορίτσια διαπράττουν λιγότερα λάθη από τα αγόρια.

4. Σημαντικό ποσοστό λαθών προέρχεται από μεταφορά γνώσης από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα.
5. Σημαντικό ποσοστό λαθών προέρχεται από την απόσταση μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων, της πρώτης γλώσσας του μαθητή και της ελληνικής γλώσσας.

6.2 Δείγμα και Εργαλεία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, ο πληθυσμός της έρευνας ταξινομείται σε δύο ομάδες. Αρχικά, η έρευνα αυτή μελετά τη γλωσσική ικανότητα πενήντα εννέα (59) δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου μέσα από την ανάλυση λαθών κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Τα υποκείμενα του δείγματος είναι αλλόγλωσσοι μαθητές του δημοτικού σε δημόσια ελληνικά σχολεία της περιοχής της Φθιώτιδας και της Κρήτης. Τα παιδιά είναι πρώιμα δίγλωσσα, αφού μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα πριν την εφηβεία τους και έρχονται σε επαφή με αυτήν ταυτόχρονα με τη μητρική τους γλώσσα. Το δείγμα οριστικοποιήθηκε με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα: Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα, την οποία γνωρίζουν και μιλάνε, είναι διαφορετική από την προς εκμάθηση γλώσσα, που είναι η ελληνική.
- Ηλικία: Αποτέλεσε ένα από τα βασικά κριτήρια επιλογής του δείγματος. Οι ηλικίες των μαθητών κυμαίνονται μεταξύ 7 και 12 ετών, καθώς βασική επιδίωξη της μελέτης μας είναι η σύγκριση των λαθών μαθητών δημοτικού σχολείου και η εξαγωγή συμπερασμάτων για τη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών.
- Φύλο: Ως προς το φύλο του δείγματος επιδιώχθηκε μια ισόποση αντιπροσώπευση δεδομένου ότι υπάρχει πρόθεση σύγκρισης του ποσοστού λαθών μεταξύ των δύο φύλων. Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των 59 μαθητών, το δείγμα αποτελείται από 29 αγόρια (49%) και 30 κορίτσια που φοιτούν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με τον Sinclair (1996, στο Γούτσος, 2006: 34) σώμα κειμένου, θεωρείται *«κάθε συλλογή τμημάτων μιας συγκεκριμένης γλώσσας που επιλέγονται και διατάσσονται σύμφωνα με συγκεκριμένα γλωσσολογικά κριτήρια, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αντιπροσωπευτικό δείγμα της γλώσσας αυτής»*. Ως

σώμα κειμένων, στην έρευνα αυτή ορίζεται ένα δομημένο σύνολο κειμένων που έχουν παραχθεί από τους μαθητές/τριες.

Τα σώματα κειμένων είναι μία πηγή αναφοράς και σημαντικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για να περιγραφεί και για να μελετηθεί η γλώσσα και με βάση τους στόχους και τους σκοπούς που τίθενται για μελέτη τα σώματα κειμένων διαίρονται σε υποσύνολα, όπως για παράδειγμα σε μονόγλωσσα ή πολύγλωσσα, σε προφορικού ή γραπτού λόγου.

Ένα σώμα κειμένων αφορά σε συλλογή αρκετά μεγάλη κειμένων αυθεντικών. Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιείται ο όρος σώμα κειμένων, παρόλο που δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός, μόνο για να αναδειχθεί το γεγονός ότι ακολουθήθηκε κάποιο σύστημα στη συλλογή των κειμένων με βάση γλωσσολογικά και κοινωνικά κριτήρια για να υπάρχει, κατά το δυνατόν, κάποια ομοιογένεια. Το δείγμα αποτελείται από ένα σώμα πενήντα εννέα (59) γραπτών κειμένων από σχολικές εκθέσεις μαθητών και μαθητριών. Ο αριθμός δεν είναι μεγάλος αλλά το υλικό που συγκεντρώθηκε είναι αντιπροσωπευτικό προκειμένου να ικανοποιηθούν οι στόχοι της έρευνας.

Η έρευνα επιπλέον, επεκτείνεται και στον πληθυσμό με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε, πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε στην εφαρμογή Google Forms. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 14 ερωτήσεις. Αρχικά, περιλαμβάνει 4 ερωτήματα για τη συλλογή δημογραφικών χαρακτηριστικών. Στη συνέχεια, περιλαμβάνει 10 ειδικά ερωτήματα σχετικά με το θέμα της έρευνας. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι κλειστού τύπου στην πλειοψηφία τους, ωστόσο, υπήρχαν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς είτε να δικαιολογήσουν κάποια απάντησή τους είτε να καταγράψουν την άποψή τους σε μια άλλη ερώτηση. Η διατύπωση των κλειστών ερωτήσεων ήταν τέτοια, ώστε να απαντώνται με συγκεκριμένο αριθμό επιλογών, κάτι που διευκολύνει την κωδικοποίησή τους και τα συμπεράσματα διεξάγονται με μεγαλύτερη ευκολία (Verma & Mallick, 2004).

6.2.1 Περιορισμοί της έρευνας

Βασική επιφύλαξη της έρευνας συνιστά η γενίκευση των αποτελεσμάτων κυρίως λόγω του μικρού αριθμού δείγματος των αλλόγλωσσων μαθητών. Ως αδυναμία, αναγνωρίζεται η αποκλειστική εστίαση στη δομική ανάλυση των στοιχείων των προτάσεων αγνοώντας το ευρύτερο (εξω)-γλωσσικό περιβάλλον.

Επιπλέον, η απουσία συνεντεύξεων και ουσιαστικής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και επικοινωνίας με τους μαθητές δεν επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση των γλωσσικών στάσεων και συμπεριφορών των υποκειμένων της έρευνας, προκειμένου να έχουμε σφαιρική αντίληψη για τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τις δυσκολίες που συναντούν και την αντιμετώπιση του λάθους.

Οφείλουμε να επισημάνουμε, ότι δεν υπήρχε απόλυτη αριθμητική ισορροπία ανάμεσα στα γραπτά των αγοριών και των κοριτσιών, αν και ο παράγοντας του φύλου εξετάστηκε ως μεταβλητή και συγκρίναμε τα γραπτά των αγοριών και των κοριτσιών με γνώμονα το σύνολο των λαθών που κάνουν. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί η δυσκολία προσδιορισμού των λαθών με ακρίβεια και αντικειμενικότητα, καθώς και το γεγονός ότι το θέμα του «λάθους» είναι σύνθετο και πολυδιάστατο και κατ' επέκταση αδύνατο να εξαντληθεί στα πλαίσια μιας εργασίας.

6.3 Μέθοδος συλλογής ερευνητικού υλικού

Καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε το δείγμα των αλλόγλωσσων μαθητών να είναι τυχαία διαστρωματωμένο. Σ' αυτήν την περίπτωση, το πλήθος χωρίζεται σε «στρώματα» σύμφωνα με κάποιο χαρακτηριστικό και πραγματοποιείται τυχαία δειγματοληψία στο κάθε στρώμα ξεχωριστά (Δημητρόπουλος,2009:56).

Η συλλογή των δεδομένων των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2022 –2023. Αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί ποσοτική συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου. Επειδή τα αποτελέσματα είναι αντικειμενικά και ο ερευνητής δεν γνωρίζει ποιος απαντά σε κάθε ερώτηση, επιλέχθηκε μια ποσοτική προσέγγιση για τη μελέτη. Στις ποσοτικές έρευνες, οι συμμετέχοντες απαντούν αυθόρμητα ως μέρος της διαδικασίας και τα

ερωτηματολόγια, έχουν το πλεονέκτημα ότι συλλέγουν, αναλύουν, περιγράφουν και ερμηνεύουν δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από μια ομάδα ανθρώπων. Αυτά θεωρούνται η πιο έγκυρη μορφή συλλογής δεδομένων και χρησιμοποιούνται στους περισσότερους τομείς σπουδών (Cohen et al. 2008).

Η προσέγγιση του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας «βολικής» δειγματοληψίας, η οποία οδήγησε στη συγκέντρωση 30 συμπληρωμένων και αξιοποιήσιμων ερωτηματολογίων. Αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να προσεγγίσει ένα ικανοποιητικό μέρος του πληθυσμού που βρίσκεται κοντά του. Στη βιβλιογραφία το «βολικό» δείγμα συναντάται και ως «ευκαιριακό» ή «συμπτωματικό» ή «ευκαιρίας» ή και ακόμη «ευκολίας», καθώς υπάρχει η δυνατότητα εύκολης πρόσβασης (Cohen et al. 2008).

6.4 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Η προτεινόμενη μεθοδολογία στην παρούσα έρευνα για την ανάλυση και την διερεύνηση του γραπτού υλικού χρησιμοποιεί τις δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει ο συνδυασμός των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Σε ό,τι αφορά την ποσοτική προσέγγιση, ο στόχος είναι μέσα από τη διερεύνηση κάποιων μεμονωμένων καταστάσεων και ενός αριθμού περιπτώσεων για να φανούν κοινωνικές τάσεις και φαινόμενα (Τσιώλης, 2011). Σύμφωνα με τον Leray (2008: 6) η ποιοτική ανάλυση επιτρέπει στον ερευνητή να εξετάσει με μεθοδικό τρόπο τα στοιχεία ενός σώματος βασιζόμενος σε συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις. Η συνδυαστική και συμπληρωματική χρήση των δύο μορφών ανάλυσης των εκθέσεων των αλλόγλωσσων μαθητών ευνοεί την αποτελεσματικότητα της έρευνας, καθώς αρκετές φορές για να πραγματοποιήσουμε μια ποιοτική έρευνα είναι απαραίτητη η περιγραφική ανάλυση, τα αριθμητικά δεδομένα και οι στατιστικές συγκρίσεις (Δραγώνα, 1990).

Η υιοθέτηση της μεθοδολογικής προσέγγισης επιτρέπει την παρουσίαση των δεδομένων με αριθμητικά στοιχεία (ποσοτική ανάλυση), τα οποία εν συνεχεία μετατρέπονται σε πληροφορίες και ερμηνεύονται μέσω της ποιοτικής ανάλυσης. Η τεχνική αυτή δομημένη στη σύνθεση της στατιστικής διαχείρισης των ευρημάτων και της ερμηνείας τους λειτουργεί ως ασφαλιστική δικλείδα (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009) μεταξύ των πιθανοτήτων μιας απλοποιημένης γενίκευσης, από τη μια πλευρά, και μιας γλωσσικής υπερ-ανάλυσης, από την άλλη.

Με βάση τους στόχους και τις υποθέσεις που τέθηκαν για τη διενέργεια της έρευνας θα ακολουθηθούν και οι εξής μέθοδοι:

- Η περιγραφική μέθοδος με την οποία παρουσιάζονται τα ευρήματα λαμβάνοντας υπόψη τα στατιστικά δεδομένα.
- Η αναλυτική μέθοδος με την οποία αναλύονται τα στοιχεία που συλλέγονται.
- Η συγκριτική μέθοδος με την οποία γίνεται σύγκριση των δεδομένων.
- Η ερμηνευτική μέθοδος, η οποία διαλέγεται ανάμεσα στην αντικειμενικότητα και την υποκειμενικότητα και επεξηγεί τα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί.

Ανάλογη είναι και η έρευνα πεδίου που σχεδιάστηκε, για τους εκπαιδευτικούς και υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση ελέγχθηκε η εγκυρότητα του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, με σκοπό να διαπιστωθεί η δυνατότητα του να συλλέξει τις επιθυμητές πληροφορίες. Η δεύτερη φάση περιλάμβανε τη διανομή και συλλογή του ερωτηματολογίου, η οποία διήρκεσε από 4 μέχρι 18 Ιανουαρίου του 2023.

Για να ολοκληρωθεί η συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες δεν απαιτούνταν πάνω από 10 λεπτά. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε ηλεκτρονική μορφή στους εκπαιδευτικούς και συμπληρώθηκαν σε δικό τους χρόνο και τόπο. Έγινε προσπάθεια να απαντηθεί όσο το δυνατόν πιο μεγάλος αριθμός ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν, στη συνέχεια, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται τόσο με τη μορφή πινάκων όσο και με τη μορφή γραφημάτων.

Κεφάλαιο 7ο: Αποτελέσματα - Συζήτηση

7.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν η συζήτηση, οι περιορισμοί της έρευνας και οι μελλοντικές κατευθύνσεις. Επίσης, θα παρουσιαστούν και τρόποι διαχείρισης και παρέμβασης των γλωσσικών λαθών στο γραπτό λόγο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ταξινόμηση των λαθών έγινε σύμφωνα με το σύστημα κατηγοριοποίησης των Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλου, Καρακύργιου, Μουμτζή & Παναγιωτίδου (2006: 21-27), το οποίο, αποτελείται από 14 κατηγορίες με βάση τα μέρη του λόγου της παραδοσιακής 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. Κάθε κατηγορία εξετάζεται ως προς τη μορφολογία και τη σύνταξη, ενώ η κατηγορία της σύνταξης αφορά στη συντακτική σειρά λέξεων.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι γενικές διακρίσεις των λαθών και οι επιμέρους κατηγορίες αυτών:

(1) Άρθρο			
(1^α) Γραμματική-μορφολογία			
Οριστικό:		Αόριστο:	
Μορφολογία	Ορθογραφία	Μορφολογία	Ορθογραφία

(1^β) Μορφο-σύνταξη
Οριστικό αντί αορίστου
Αόριστο αντί οριστικού
Παράλειψη άρθρου
Επιπλέον άρθρου
Παράλειψη εμπρόθετου άρθρου

(2) Ουσιαστικά			
(2^α) Γραμματική-μορφολογία			
Αρσενικό:		Θηλυκό:	
Μορφολογία	Ορθογραφία	Μορφολογία	Ορθογραφία
Ουδέτερο:			
Μορφολογία	Ορθογραφία		
Ανόμαλα			
Ουσιαστικά/γένη			
(2^β) Μορφο-σύνταξη			
Πτώση υποκειμένου/κατηγορημένου			
Συμφωνία κατηγορουμένου με υποκείμενο/αντικείμενο			
Παράλειψη υποκειμένου			
Εκφορά αντικειμένου (έμμεσο, άμεσο)			
Πτώση ποιητικού αιτίου			

(3) Επίθετο			
(3^α) Γραμματική-μορφολογία			
Μορφολογία			
Ορθογραφία			
Πολύς/ορθογραφία			
Συγκριτικός:		Υπερθετικός:	
Μορφολογία	Ορθογραφία	Μορφολογία	Ορθογραφία
Ανόμαλα/ελλειπτικά			
Παραθετικά/μορφολογία			
(3^β) Μορφο-σύνταξη			
Χρήση επιρρήματος αντί επιθέτου			

(4) Αντωνυμία	
(4^α) Γραμματική-μορφολογία	
Μορφολογία	
Ορθογραφία	
(4^β) Μορφο-σύνταξη	
Αντωνυμία ως έμμεσο αντικείμενο	
Αντωνυμία ως άμεσο αντικείμενο	
Λάθος επιλογή αντωνυμίας	
Παράλειψη αντωνυμίας	
Επιπλέον αντωνυμία	

(5) Ρήμα	
(5^α) Γραμματική-μορφολογία	
Αύξηση-καταλήξεις:	
Μορφολογία	Ορθογραφία
Βοηθητικά ρήματα/μορφολογία	
Ενεργητική/μορφολογία	
Παθητική/μορφολογία	
Ευναιρεμένα/μορφολογία	
Ελλειπτικά-ανώμαλα/μορφολογία	
Σχηματισμός ενεργητικής μετοχής:	
Μορφολογία	Ορθογραφία
Σχηματισμός παθητικής μετοχής:	
Μορφολογία	Ορθογραφία
(5^β) Μορφο-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	
Ευφωνία ρήματος με υποκείμενο	

(6) Επίρρημα	
(6^α) Γραμματική-μορφολογία	
Μορφολογία	
Ορθογραφία	
Συγκριτικός:	
Μορφολογία	Ορθογραφία
Υπερθετικός:	
Μορφολογία	Ορθογραφία
(6^β) Μορφο-σύνταξη	
Χρήση επιθέτου αντί επιρρήματος	
Παράλειψη επιρρήματος	
Λάθος επιλογή επιρρήματος	
Επιπλέον επίρρημα	

(7) Πρόθεση	
(7^β) Μορφο-σύνταξη	
Λάθος επιλογή πρόθεσης	
Επιπλέον πρόθεση	
Παράλειψη πρόθεσης	

(8) Συνδέσμοι	
(8^α) Μορφολογία	
Μορφολογία	
(8^β) Σύνταξη	
Λάθος επιλογή συνδέσμου	
Επιπλέον χρήση συνδέσμου	
Παράλειψη συνδέσμου	

(9) Ορθογραφία
Χρήση μικρών γραμμάτων σε κύρια ονόματα
Μικρό γράμμα μετά από τελεία και στην αρχή της πρότασης
Λάθη στο θέμα
Φωνητική ορθογραφία
Συναίρεση
Εκθλιψη
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
Ατονη λέξη
Ατονο κείμενο

(12) Λεξιλόγιο
Παραγωγή
Σύνθεση
Επιλογή/σημασιολογία
Ανύπαρκτη λέξη
Εκφράσεις/στερεότυπες εκφράσεις
Επιπλέον λέξη/έκφραση

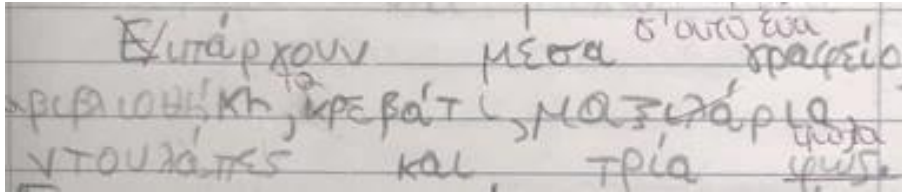
(13) Πλάγιος λόγος
Μετατροπές από ευθύ σε πλάγιο λόγο

(14) Σύνταξη
Εντακτική σειρά λέξεων
Πλήρης ασυνταξία

(1) Άρθρο

- Οριστικό/μορφολογία: *στιν βρίσι <στη βρύση>, του ποταμό <του ποταμού> , στα κανονικό*
- Οριστικό/ορθογραφία: *στιν <στην>, τιν Αρτεμις <την Άρτεμη>, η άνθρωποι <οι άνθρωποι>, τι δροσιά <τη δροσιά>.*
- Αόριστο/μορφολογία: *πίγα μεια μέρα <πήγα μια μέρα>.*
- Αόριστο/ορθογραφία: *κάπιο κυνιτό ενως ανθρώπου <κάποιο κινητό ενός ανθρώπου>.*
- Οριστικό αντί αορίστου: *πίρε τηλέφωνο το αστενοφόρο <πήρε τηλέφωνο το ασθενοφόρο>.*
- Παράλειψη άρθρου: *πήγαν η μαμά, μπαμπάς και φίλοι <ο μπαμπάς και οι φίλοι>, αυτή είναι παιδί και εγώ είμαι δασκάλα <αυτή είναι το παιδί και εγώ είμαι η δασκάλα>, ειπάρχουν μέσα γραφείο βιβλιοθήκη κρεβάτι μαξιλάρια ντουλαπες... <υπάρχουν μέσα το γραφείο, η βιβλιοθήκη, το κρεβάτι, τα μαξιλάρια, οι ντουλάπες>.*

τι δροσιά άρτεμης στιν σε κρεβάτι



(2) Ουσιαστικό

- Αρσενικό/μορφολογία: ο αθλητής <ο αθλητής>, χρονό <χρονών>.
- Αρσενικό/ορθογραφία: των μπαμπά <τον μπαμπά>, η άνθρωποι, κυπος, κερος, Γιοργω, <οι άνθρωποι, κήπος, καιρός, Γιώργος>, η καλικάντζαρι <οι καλικάντζαροι>, τον περαστικον <των περαστικών>.
- Θηλυκό/μορφολογία: τη συγκεκριμένη <την συγκεκριμένη>, επαρχική πόλυ <επαρχιακή πόλη>.
- Θηλυκό/ορθογραφία: διαχιρίστρια <διαχειρίστρια>, βρίσι <βρύση>, ψιχρεμία <ψυχραιμία>, αδερφί, <αδερφή>, στην κίτρινη <στην κίτρινη>, η πράξις <οι πράξεις>.
- Ουδέτερο/ορθογραφία: σκυλή <σκυλί>, προινο <πρωινό>, κινιγιτό <κνηγητό>, μαθήματο <μαθήματα>.
- Ουσιαστικά/γένη: το αρκουδάκι είναι μικρή και μέσα της έχει, <το αρκουδάκι είναι μικρό και μέσα του έχει>.

η άνθρωποι

στην κλειδί

πολύ όρεο

των μπαμπά

τον μεροιστικόν.

(3) Επίθετο

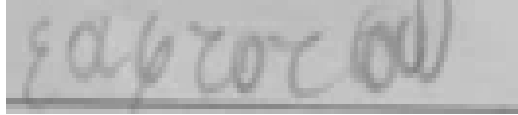
- Μορφολογία: πολή όρεα <πολύ ωραία>, οι αγαπημένε μου <οι αγαπημένες μου>.
 - Ορθογραφία: ορεα <ωραία>, πολί <πολύ>, ορθογόνιο <ορθογώνιο>, κίτρινη <κίτρινη>, δίκεος <δίκαιος>, τελευτεο, <τελευταίο>.
 - Πολύς/ορθογραφία: πολά, πολί <πολλά, πολύ>.
 - Υπερθετικός/ορθογραφία: πιο καλύτερα <καλύτερα>.
- Χρήση επιρρήματος αντί επιθέτου: πολύ φιλι <πολλή φίλη>.

τελευτεο

οι αγαπημένε μου δίκιος.

(4) Αντωνυμία

- Μορφολογία: *εμένανε* <εμένα>, *αυτήνους* <αυτούς>, *εαφτοτου* <εαυτό του>.
- Ορθογραφία: *εγώ* <εγώ>, *αφτί* <αυτοί>, *εσι* <εσύ>, *τον κρίψαμε* αλλά *δεν τον βρήκε* <τον κρύψαμε αλλά δεν τον βρήκε>, *τι χρησιμοποιή* <τη χρησιμοποιεί>.
- Αντωνυμία ως έμμεσο αντικείμενο: *δεν τις είπε* <δεν τους είπε>.
- Αντωνυμία ως άμεσο αντικείμενο: *θα τονπο* <θα του πω>.
- Επιπλέον αντωνυμία : *ας που με μπορεί να* <άσε που μπορεί να>, *όταν που με τηλεφωνί* <όταν μου τηλεφωνεί>.



(5) Ρήμα

- Καταλήξεις/ορθογραφία: *έχι* <έχεις>, *φανταστη* <φανταστεί>, *ξερι* <ξέρει>, *λήη* <λέει>, *θέλοι* <θέλει>, *χέρετε* <χαίρεται>, *βάφι* <βάφει>, *κάτσο* <κάτσω>.
- Βοηθητικά ρήματα/ορθογραφία: *ίμε* <είμαι>, *είμε* <είμαι>, *ίσε* <είσαι>, *είχαι* <είχε>.
- Βοηθητικά ρήματα/μορφολογία: *δεν εχονται διαφορετικές ιδέες* <δεν έχουν διαφορετικές ιδέες>, *αυτές έχει πολλά μολίδια* <αυτές έχουν πολλά μολύβια>.
- Παθητική/μορφολογία: *η φίλι μου δίχνετε τιν πόλι* <η φίλη μου δείχνει την πόλη>.
- Σχηματισμός ενεργητικής μετοχής/ορθογραφία: *πέζοντας* <παίζοντας>, *μιλόντας* <μιλώντας>.
- Σχηματισμός παθητικής μετοχής/μορφολογία: *ζεστασμένος* <ζεσταμένος>, *σιμφονισμένος* <συμφωνημένος>, *ντιμένος* <ντυμένος>, *βαμενο* <βαμμένο>.
- Σχηματισμός παθητικής μετοχής/ορθογραφία: *ραμένος* <ραμμένος>, *Βαμένος* <βαμμένος> *βαμενο*.
- Παράλειψη ρήματος: *θα σας όταν πάτε στο σχολείο* <θα σας χρειαστούν, όταν πάτε στο σχολείο>.
- Λανθασμένη χρήση χρόνων/εγκλίσεων: *μπορείς πας* <μπορείς να πας>, *Θα είμαστε ομάδα και πέζουμε μπάλα* <θα είμαστε ομάδα και θα παίζουμε μπάλα>.
- Παράλειψη αντικειμένου: *η γονίς μαλόνουν* <οι γονείς μαλώνουν + αντικείμενο>.
- Συμφωνία ρήματος με υποκείμενο: *στην αρχή δεν έβρισκα*, <στην αρχή δεν έβρισκαν>, *Ο Γρηγόρης και η αδερφή του έκανα βόλτα* <Ο Γρηγόρης και η αδερφή του έκαναν βόλτα>.

(6) Επίρρημα

- Μορφολογία: *τότες* <τότε>, *γύρα* <γύρω>.
- Ορθογραφία: *κάτο* <κάτω>, *έξο* <έξω>, *μαζή* <μαζί>, *εκή* <εκεί>, *πάνο* <πάνω> *σινεχια* <συνέχεια>.
- Χρήση επιθέτου αντί επιρρήματος : *μου αρέσει πολλή* <μου αρέσει πολύ>.

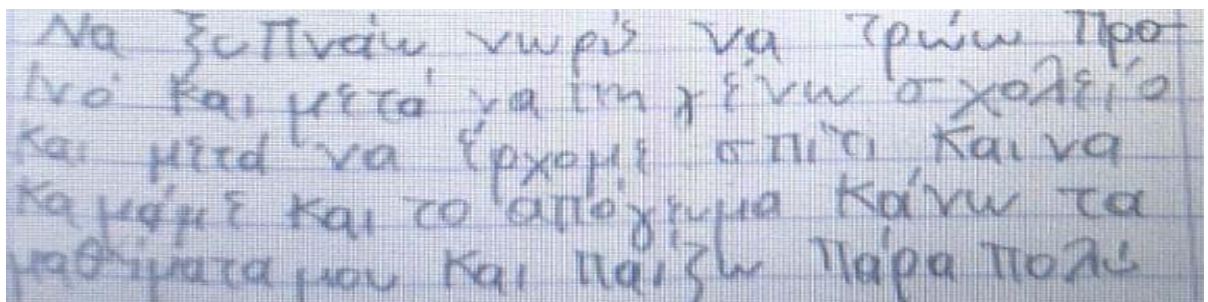
~~Το τοπίο γύρω της~~

(7) Πρόθεση

- Λάθος επιλογή πρόθεσης: *πήρα στην μαμά μου λεφτά* <πήρα από την μαμά μου λεφτά>.
- Παράλειψη πρόθεσης: *...το τοπίο γύρα της είναι πολύ βλάστηση...* <...το τοπίο γύρω της είναι με πολλή βλάστηση...>.

(8) Σύνδεσμοι

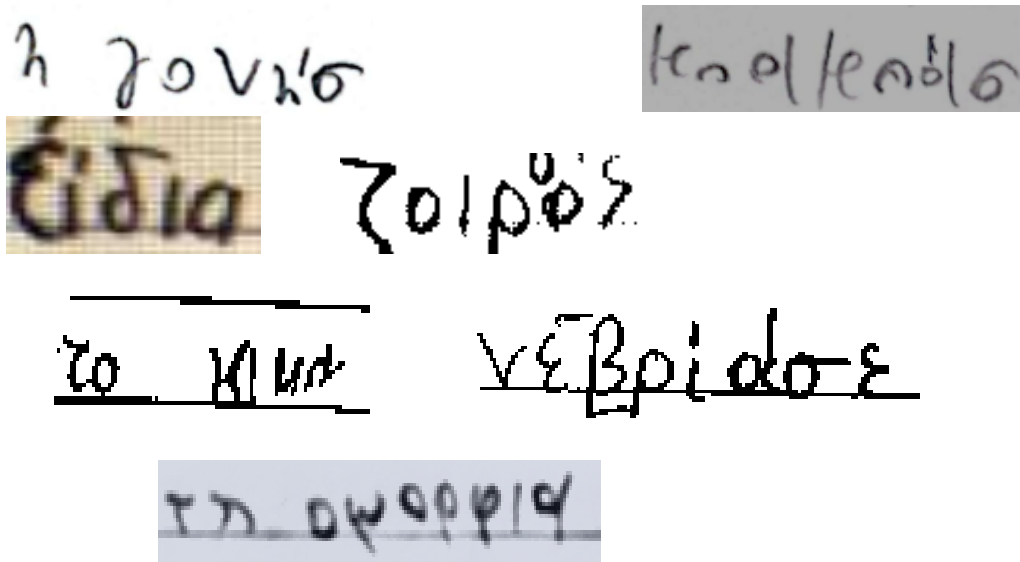
- Μορφολογία συνδέσμων: *επειδής* <επειδή>, *διλαδί* <δηλαδή>, *όντα* <όταν>.
- Παράλειψη συνδέσμου: *... και το απόγευμα κάνω τα μαθήματα μου και παίζω πάρα πολύ...* < και το απόγευμα να κάνω τα μαθήματα μου και να παίζω πάρα πολύ...>.



(9) Ορθογραφία

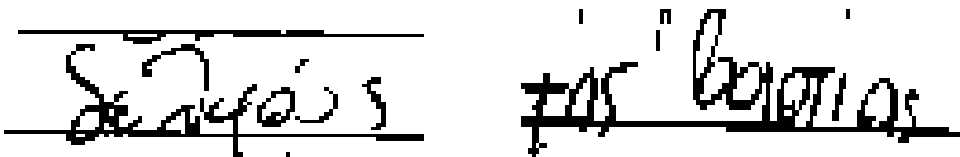
- Λάθη στο θέμα: *γαλίζη* <γαλιρίζει>, *φοβίθηκε* <φοβήθηκε>, *σικοσουν* <σηκώσουν>, *είδια*, <ίδια>, *ζορός* <ζωιρός>.
- Μικρό γράμμα μετά από τελεία στην αρχή μιας πρότασης: *...στη θάλασσα. όμως δεν ήξερε να κολυμπά...* <...στη θάλασσα. Όμως δεν ήξερε να κολυμπά...> , *...πέφτουν φίλα και ξανα ανθίζουν. μου έκανε εντιποσι...* <...πέφτουν φύλλα και ξανά ανθίζουν. Μου έκανε εντύπωση...>.

- Φωνητική ορθογραφία: *αστενοφόρο* <ασθενοφόρο>, *μαζεφτίκαμε* <μαζευτήκαμε>, *νεβρίασε* <νευρίασε>, *νιαουρίζμα* <νιαούρισμα>, *προάβλια* <προαύλια> .
- Αφαίρεση: *θανε* <θα 'ναι>.
- Τελικό -ν: *την γιαγιά μου* <τη γιαγιά μου>, *τη ομορφιά* <την ομορφιά>, *στην θάλασσα* <στη θάλασσα>, *στο ουράνο* <στον ουρανό>, *το κιμά* <τον κιμά>, *τη ξεχάσω* <την ξεχάσω>.
- Χρήση τελικού -ς: *μπαμπασ μου* <μπαμπάς μου>, *η γονήσ* <γονείς>.
- Συλλαβισμός: *κόσμο-ς* <κό-σμος>.



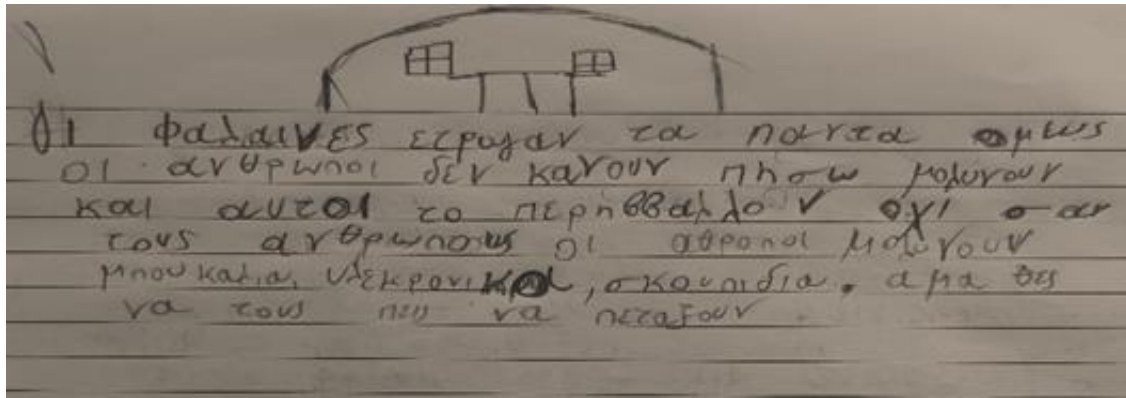
(10) Στίξη

- Χρήση μικρών-κεφαλαίων: *δελφούς* <Δελφούς>, *αθήνα* <Αθήνα>, *βοιοτία* <Βοιωτία>, *γρηγόρης* <Γρηγόρης> *πέμτη* <Πέμπτη>.
- Μικρό γράμμα μετά από τελεία: *πίγαμε στην θάλασσα. εκεί βρήκαμε* <πήγαμε στη θάλασσα. Εκεί βρήκαμε>.
- Χρήση σημείων στίξης : *Χρησιμοποιείται η τελεία και όχι πάντα σωστά.*
- Συλλαβισμός: *αγορ - ακι, χρόνι-α, δια-φορά, ξαν- ανθίζουν χωρε-βις, παμ-ε.*



(11) Τονισμός

- Λάθος τονισμός: *πρώι* <πρωί>, *ουράνο* <ουρανό>, *σημερινί* <σημερινή>.
- Άτονη λέξη: *απω* <από>, *δεμονια* <λεμόνια>, *χωρε-βις* <χορεύεις>, *χρησιμοποιοι* <χρησιμοποιεί>, *διατηρι* <διατηρεί>, *σκυλη* <σκυλί>, *ευτηχώς* <ευτυχώς>.
- Άτονο κείμενο:



(12) Λεξιλόγιο

Ανύπαρκτη λέξη: φιακικε <φτιάχτηκε>, νεροτσιλήθρες <νεροτσουλήθρες>, πέμπτη <Πέμπτη> στεργιοτιρα <>, κεβατια <κρεβάτια>, παλία <παραλία>, σουφλακια <σουβλάκια>.

α γ ρ ο : Η μαρκα του ποδηδα-
του ηταν οκιεη+ και ειχε
ενα ν μεχαρο στεργιοτιρα

κεβάζια,

στην παλία.

φιάκις

σουβλάκια.

(13) Πλάγιος λόγος

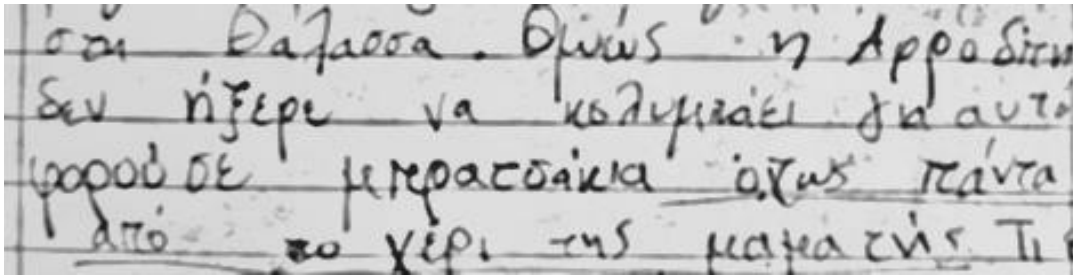
- Μετατροπή ευθύ-πλάγιου λόγου: Ο πατέρας παιδι μου έλα <ο πατέρας είπε στο παιδί του να ρθει>, ο πατέρας της τις της είπα «ναι» <ο πατέρας της είπε «ναι»>.

Καζσο ο ζιν γηπ. ο πατερας
εε - ηη - εε εια. εεηη

(14) Σύνταξη

- Συντακτική σειρά λέξεων: Εγώ πήγαν αντί πήγαμε <Αντί να πάμε εμείς πήγα εγώ πήγα>, σε φαντάζομαι να κάνω <σε φαντάζομαι να κάνεις>.

- Πλήρης ασυνταξία: ...όμως δεν ήξερε να κολυμπάει όπως πάντα από το χέρι της μαμάς της στα ρηγά..., Τέλος το παραμύθι αν ήταν καλό ναι η όχι.
- Συντακτική αδυναμία ως προς τις δευτερεύουσες προτάσεις : όμως επειδή έτρεχα τα ίδα αριστερά στο σπίτι.



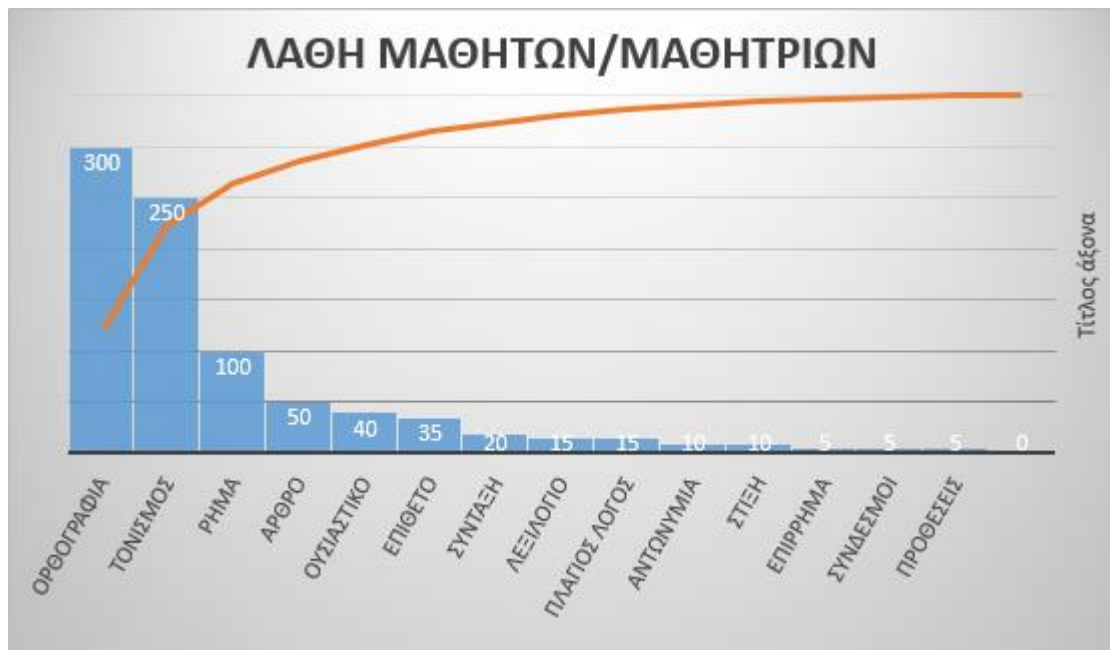
Διαπιστώνεται από τα συνολικά αποτελέσματα των λαθών ότι η πλειοψηφία των λαθών σχετίζεται με τον τονισμό, με προβληματική κατηγορία την ορθογραφία και ακολούθως την στίξη και το λεξιλόγιο. Ακολούθως, εντοπίζονται λάθη στο ουσιαστικό, το άρθρο, το επίθετο και την αντωνυμία. Στα επιρρήματα, τους συνδέσμους και τις προθέσεις τα λάθη είναι λιγότερα, ενώ σε ότι αφορά την σύνταξη παρατηρούνται λάθη στη σύνδεση των προτάσεων, κυρίως σε μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού.

Στον τονισμό, παρατηρούμε ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους οδηγεί ή να τονίζουν λάθος συλλαβή ή γεγονός που συμβαίνει, να μην τονίζουν καθόλου. Στο θέμα της ορθογραφίας, το βασικό χαρακτηριστικό που αφορά την αντιστοιχία φωνήματος με ένα γράφημα δημιουργεί προβλήματα στον τρόπο αποτύπωσης ιδιαίτερα των φωνηέντων <ο>, <ω>, <ε>, <ι>, <η>, <υ> καθώς και στα δίψηφα φωνήεντα <αι>, <ει>, <οι>, <υι>. Οι μαθητές επιλέγουν συνήθως πιο απλούς τύπους <ο>, <ε> και <ι>. Επίσης, εντοπίζονται δυσκολίες στο πώς γράφονται οι συνδυασμοί <αν>, <ευ>, στο πώς γράφονται τα δύο όμοια σύμφωνα και ακόμη λάθη εντοπίζονται και στη χρήση του τελικού -ν και του τελικού -ς. Επιπλέον, παρατηρούνται λάθη στη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων, τα οποία δεν τα χρησιμοποιούν οι μαθητές όταν χρειάζονται, όπως για παράδειγμα μετά από τελεία. Μία ακόμα, δυσκολία εντοπίζεται στη χρήση των σημείων στίξης, ίσως γιατί δεν έχουν εξασκηθεί αρκετά στο θέμα αυτό.

Η κατηγορία των ρημάτων είναι και αυτή μία από εκείνες που δυσκολεύουν τους αλλόγλωσσους μαθητές σε ότι αφορά τις καταλήξεις, στο πώς δηλαδή αποτυπώνουν

τις μορφές <ι>, <ο>, <ε>, αφού στην ελληνική γλώσσα ένα φώνημα μπορεί να αποδίδεται ορθογραφικά με πάνω από μία μορφή.

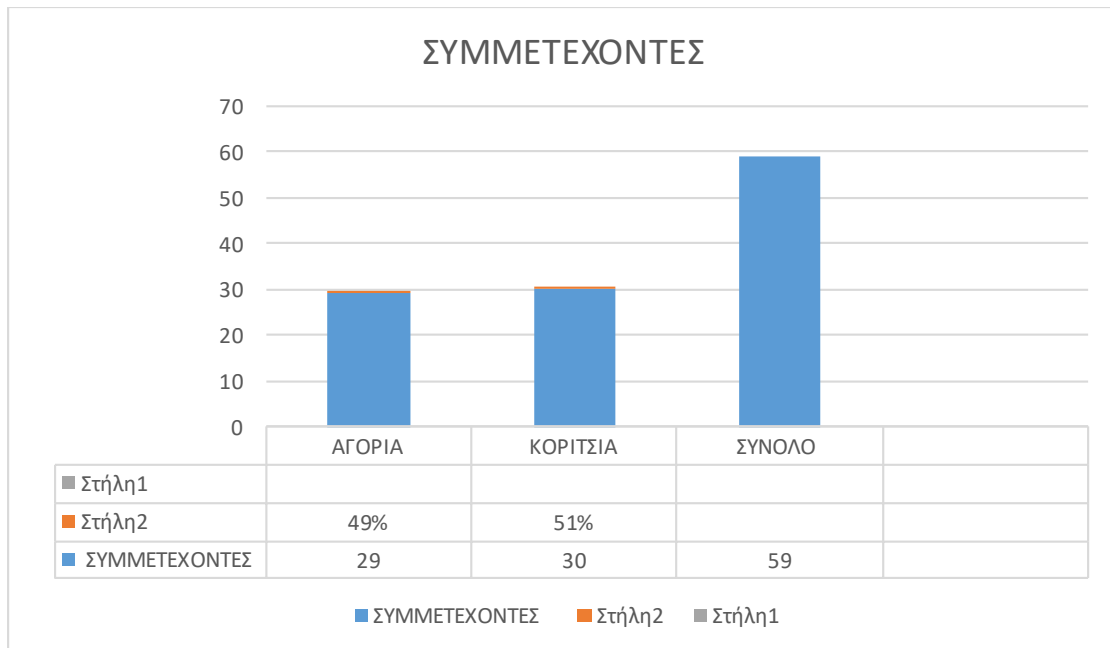
Οι κατηγορίες στις οποίες γίνονται λιγότερα λάθη και φαίνεται ότι δυσκολεύονται λιγότερο οι μαθητές και οι μαθήτριες από το σώμα των κειμένων που αποτέλεσε αντικείμενο της έρευνας σχετίζονται με τις αντωνυμίες, τις προθέσεις και τον πλάγιο λόγο για τον οποίο τα λάθη ήταν ελάχιστα, αφού οι μαθητές δεν συνηθίζουν να τον χρησιμοποιούν.



Γράφημα 1: Σύνολο λαθών

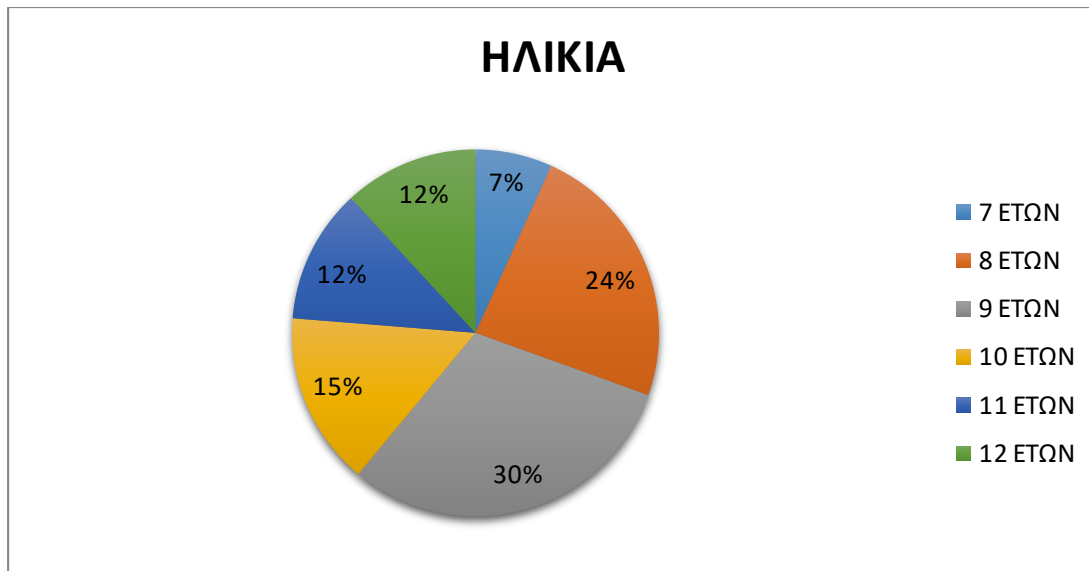
Συνοψίζοντας, στο παραπάνω γράφημα αποτυπώνονται τα λάθη τα οποία πραγματοποιήθηκαν συνολικά και κατά κατηγορίες, έτσι όπως έγινε και η μέτρησή τους. Από τη μελέτη και προσέγγιση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι στο σύνολο η ορθογραφία είναι το στοιχείο στο οποίο εντοπίζονται τα περισσότερα λάθη μαζί με την παράμετρο του τονισμού των λέξεων. Ακολουθούν λάθη τα οποία αφορούν θέματα σχετικά με το ρήμα, το άρθρο, το ουσιαστικό. Λιγότερα είναι τα λάθη σε κατηγορίες που αφορούν τις προθέσεις και τους συνδέσμους ενώ η σύνταξη και το λεξιλόγιο βρίσκονται ενδιάμεσα.

Συνολικά, οι συμμετέχοντες μαθητές από τους οποίους αξιοποιήθηκαν τα γραπτά κείμενα ήταν πενήντα εννέα από τους οποίους οι τριάντα ήταν κορίτσια, δηλαδή το 51% και οι είκοσι εννέα αγόρια, δηλαδή το 49%.



Γράφημα 2 : Συμμετέχοντες μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου

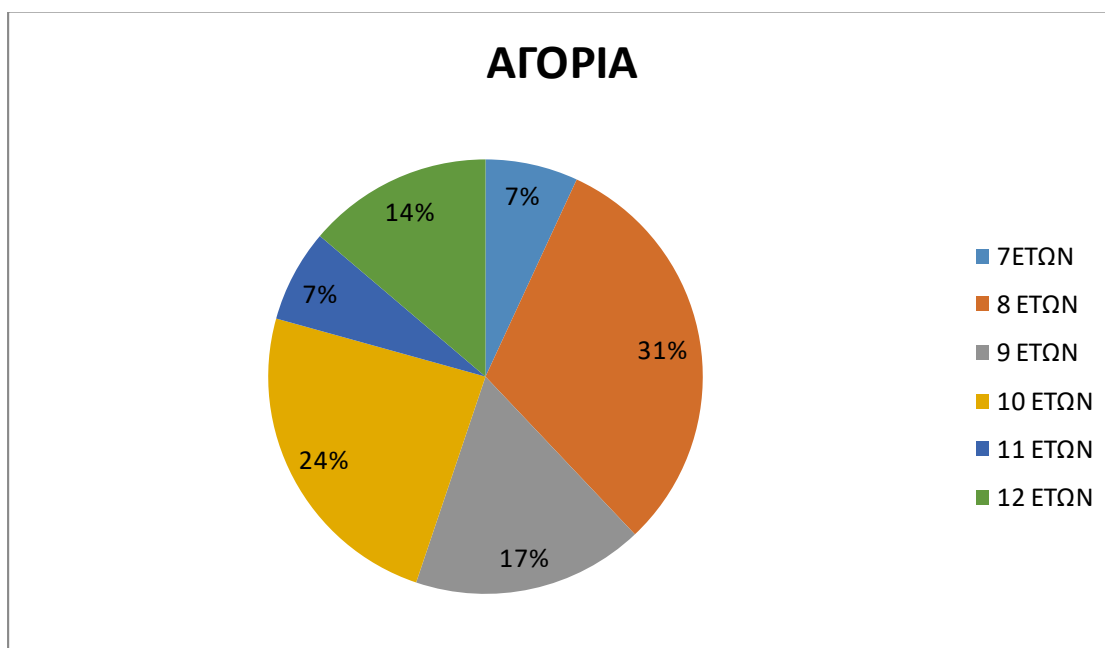
Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν ηλικίας από 7 έως 12 χρονών, ήταν δηλαδή μαθητές που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα ηλικίας εφτά ετών, μαθητές δηλαδή της πρώτης τάξης ήταν 4 παιδιά (7%) των συμμετεχόντων και παιδιά της δευτέρας τάξης , δηλαδή ηλικίας οχτώ ετών ήταν 14 παιδιά (24%). Τα παιδιά της τρίτης τάξης, δηλαδή ηλικίας εννέα ετών ήταν 18, (30%) και της τετάρτης τάξης, δηλαδή δέκα ετών ήταν 9, ποσοστό (15%). Ηλικίας 11 ετών, ήταν 7 παιδιά που φοιτούσαν στην πέμπτη τάξη (12%) και τέλος, 7 ήταν και τα παιδιά που φοιτούσαν στην έκτη τάξη (12%).



Γράφημα 3 : Κατανομή κατά ηλικία

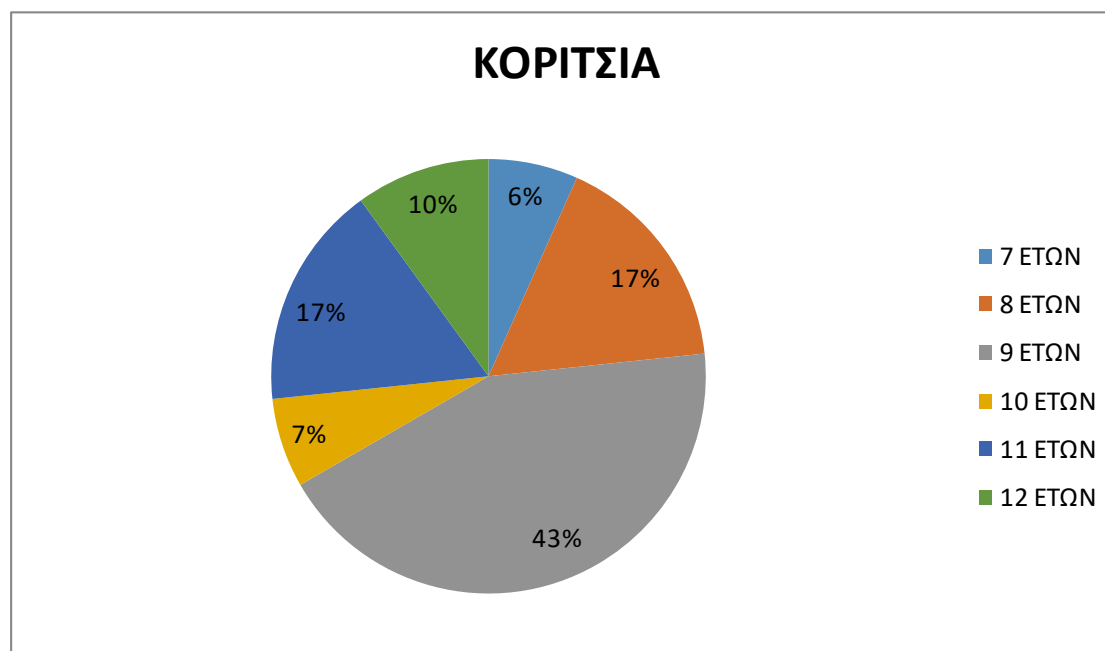
7.1.1 Κατανομή συλλογής των γραπτών κειμένων

Στα παρακάτω γραφήματα αποτυπώνεται αρχικά η κατανομή σε σχέση με την ηλικία και το φύλο. Σχετικά με τα γραπτά των αγοριών, γραπτό υλικό πάρθηκε από δύο αγόρια ηλικίας 7 ετών δηλαδή (7%), εννέα αγόρια ηλικίας 8 ετών (31%), 5 αγόρια ηλικίας των 9 ετών (17%), 7 αγόρι ηλικίας των 10 ετών (24%), 2 αγόρια ηλικίας των 11 ετών (7%) και 4 αγόρια ηλικίας των 12 ετών δηλαδή το (4%).



Γράφημα 4: Κατανομή ηλικίας δίγλωσσων αγοριών

Για τα κορίτσια αντίστοιχα, η κατανομή με βάση την ηλικία και το φύλο παρουσιάζει την εξής εικόνα. Σχετικά με τα γραπτά των κοριτσιών, γραπτό υλικό πάρθηκε από δύο μαθήτριες ηλικίας 7 ετών δηλαδή ποσοστό (6%) , πέντε μαθήτριες ηλικίας 8 ετών (17%), δέκα τρεις συμμετέχουσες ηλικίας 9 ετών (43%). Δύο μαθήτριες ηλικίας 10 ετών δηλαδή (6%), πέντε μαθήτριες ηλικίας 11 ετών (17%) και τέλος, ηλικίας 12 με ποσοστό (10%), τρεις μαθήτριες.



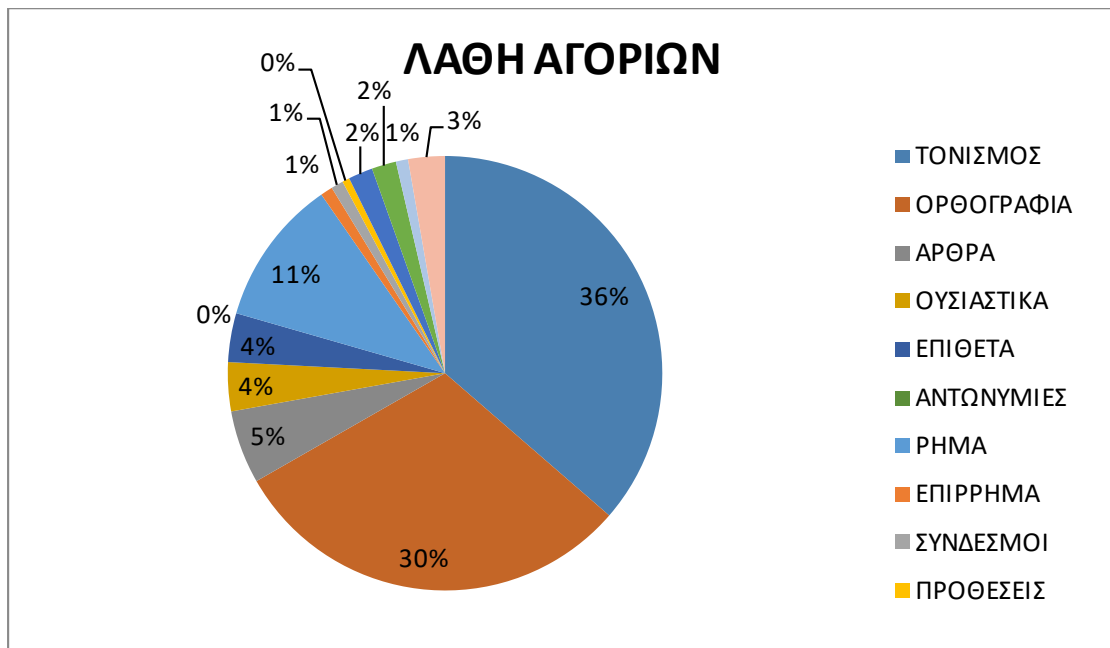
Γράφημα 5: Κατανομή ηλικίας δίγλωσσων κοριτσιών

7.1.2 Συσχετισμός λαθών

Παρακάτω γίνεται συσχετισμός των λαθών που εντοπίστηκαν από την διερεύνηση των γραπτών κειμένων λαμβάνοντας υπόψη τις επιδράσεις των βιολογικών παραμέτρων, του φύλου και της ηλικίας. Ωστόσο, για τα γλωσσικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών δεν μπορούμε να καταλήξουμε με σιγουριά ότι αποδίδονται είτε στον ένα παράγοντα είτε στον άλλον, ώστε να λογίζεται ως δείκτης καθοριστικής σημασίας για τις γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών. Παλαιότερες μελέτες σχετικές με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, υπογράμμιζαν την ανωτερότητα των κοριτσιών έναντι των αγοριών. Σύμφωνα με την έρευνα του Λιάμπα (2001) και αυτή των Τουρτούρα, Μπαλή & Αλτιντασιώτη (2008), επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών στις σχολικές επιδόσεις στο δημοτικό σχολείο.

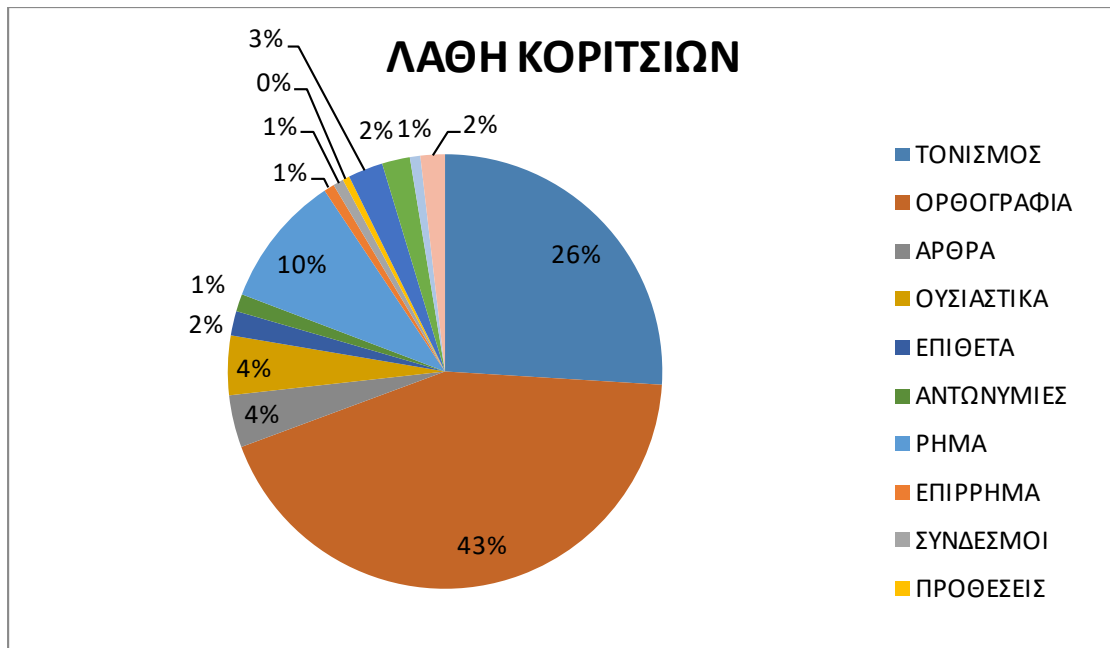
Στην περίπτωση μας, συγκρίνοντας τα λάθη των αγοριών και των κοριτσιών διαπιστώνουμε, ότι στα γραπτά κείμενα των αγοριών ανιχνεύονται περισσότερα λάθη από τα αντίστοιχα των κοριτσιών.

Τα αγόρια, όπως απεικονίζεται στο παρακάτω γράφημα, κατά 36% κάνουν λάθη στον τονισμό των λέξεων, με τις περισσότερες λέξεις να είναι άτονες. Ακολουθεί, η λανθασμένη γραφή των λέξεων με ποσοστό 30%. Στη συνέχεια, τα λάθη που γίνονται στο επίπεδο του ρήματος με 11%, το άρθρο με 5%, τα ουσιαστικά με 4%, επίθετα με 4% και η σύνταξη με 3%. Σε μικρότερο ποσοστό 3% εντοπίζονται λάθη στην σύνταξη 2% και στην στίξη ενώ στον πλάγιο λόγο, επίρρημα και συνδέσμους το ποσοστό των λαθών είναι 1% σε κάθε κατηγορία.



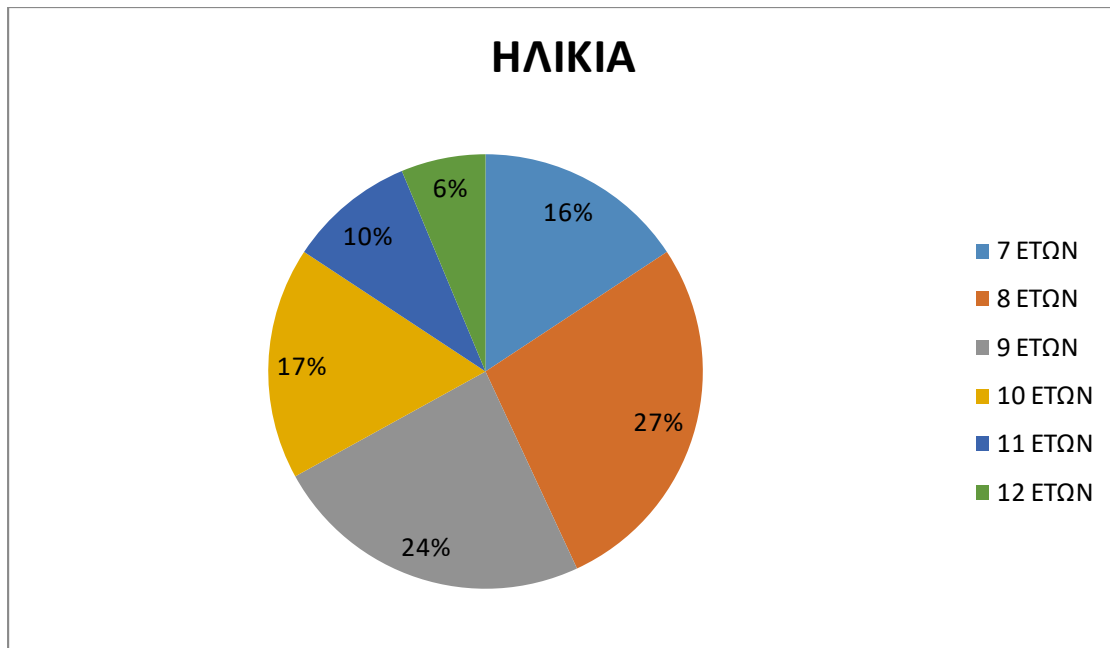
Γράφημα 6 : Κατανομή λαθών των αγοριών

Τα λάθη των κοριτσιών έτσι όπως απεικονίζονται στο γράφημα αφορούν λάθη ορθογραφίας με ποσοστό 43%, ενώ σε ποσοστό 26% αφορούν λάθη τονισμού. Με ποσοστό 10% ακολουθούν λάθη που αφορούν το ρήμα, με ποσοστό 4% τα άρθρα και τα ουσιαστικά. Τα κορίτσια κάνουν περιορισμένα λάθη που αφορούν την στίξη 3%, και την σύνταξη 2%. Με ίδιο ποσοστό 2% εντοπίστηκαν λάθη του λεξιλογίου και των επιθέτων. Σε ποσοστό 1% , ανά κατηγορία, ανέρχονται τα λάθη που αφορούν σε αντωνυμίες, επιρρήματα, συνδέσμους και προθέσεις.



Γράφημα 7 : Κατανομή λαθών των κοριτσιών

Στο παρακάτω γράφημα απεικονίζονται τα λάθη τα οποία μετρήθηκαν στα γραπτά των μαθητών /μαθητριών με βάση τα ηλικιακά δεδομένα. Με την βοήθεια αυτού εμφανίζεται ότι οι μαθητές /μαθήτριες ηλικίας 7 ετών έκαναν 50 λάθη με ποσοστό 16%. Οι μαθητές /μαθήτριες 8 ετών έκαναν 87 λάθη συνολικά με ποσοστό 27%. Οι μαθητές/μαθήτριες ηλικίας 9 ετών 76 λάθη με ποσοστό 24%, ενώ οι μαθητές /μαθήτριες ηλικίας 10 ετών 55 λάθη με ποσοστό 17%. Οι μαθητές/μαθήτριες ηλικίας 11 ετών 30 λάθη με ποσοστό 9% και οι μαθητές/ μαθήτριες ηλικίας 12 ετών 20 λάθη με ποσοστό 6% .

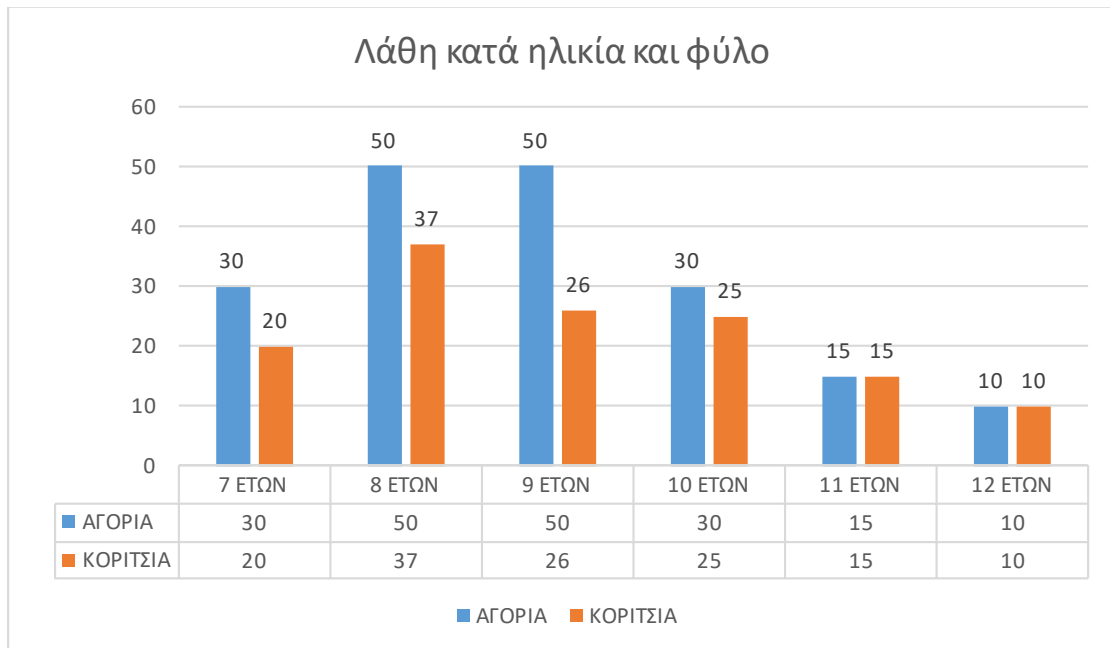


Γράφημα 8 : Κατανομή των λαθών κατά ηλικία

Διευκρινίζεται ότι τα ποσοστά είναι απλά ενδεικτικά καθώς και το σύνολο των λαθών ανά ηλικία. Αυτό συμβαίνει διότι δεν ήταν ίδιος ο αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν ανά ηλικία στην έρευνα. Για τον λόγο αυτό, για παράδειγμα, εμφανίζονται τα παιδιά ηλικίας 7 ετών να έχουν λιγότερα λάθη από αυτά τα παιδιά ηλικίας 8 ετών και ενδεχομένως αυτό να δημιουργεί απορίες και ερωτήματα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά των 8 ετών ήταν περισσότερα από αυτά της ηλικίας των 7 ετών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Το παρακάτω γράφημα απεικονίζει τον αριθμό των λαθών που έγιναν από τους μαθητές/μαθήτριες ανάλογα με την ηλικία και το φύλο των συμμετεχόντων. Διαπιστώνεται ότι στην ηλικία των 7 ετών τα αγόρια έκαναν 30 λάθη και τα κορίτσια 20. Ανιχνεύονται δηλαδή περισσότερα λάθη των αγοριών από τα αντίστοιχα των κοριτσιών. Παρόμοια κατάσταση εντοπίζεται και στην ηλικιακή ομάδα των 8 ετών αφού τα λάθη των αγοριών ανέρχονται σε 50 και των κοριτσιών σε 37. Στην ηλικία των 9 ετών τα λάθη για των αγοριών ανέρχονται σε 50 και των κοριτσιών σε 26, στην ηλικία των 10 ετών για τα αγόρια τα λάθη είναι 30 και για τα κορίτσια 25. Το σχεδόν διπλάσιο ποσοστό των λαθών των αγοριών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη συστηματική απουσία τόνων στο σύνολο των γραπτών των μαθητών και στις επαναλήψεις λανθασμένων λέξεων στο ίδιο γραπτό, λάθη τα οποία κάθε φορά που εντοπίζονταν προσμετρούνταν. Στις δύο μεγαλύτερες ηλικιακά κατηγορίες, δηλαδή

των 11 και 12 ετών παρατηρείται ισοκατανομή των λαθών, με την κατηγορία των 11 ετών να είναι 15 λάθη για τα κορίτσια και 15 για τα αγόρια, ενώ και στην ηλικία των 12 ετών είναι 10 για τα κορίτσια και 10 για τα αγόρια.



Γράφημα 9 : Κατανομή λαθών κατά ηλικία και φύλο

Αυτό το οποίο παρατηρείται επιπλέον, είναι ότι προϊούσης της ηλικίας τα λάθη φαίνονται να μειώνονται.

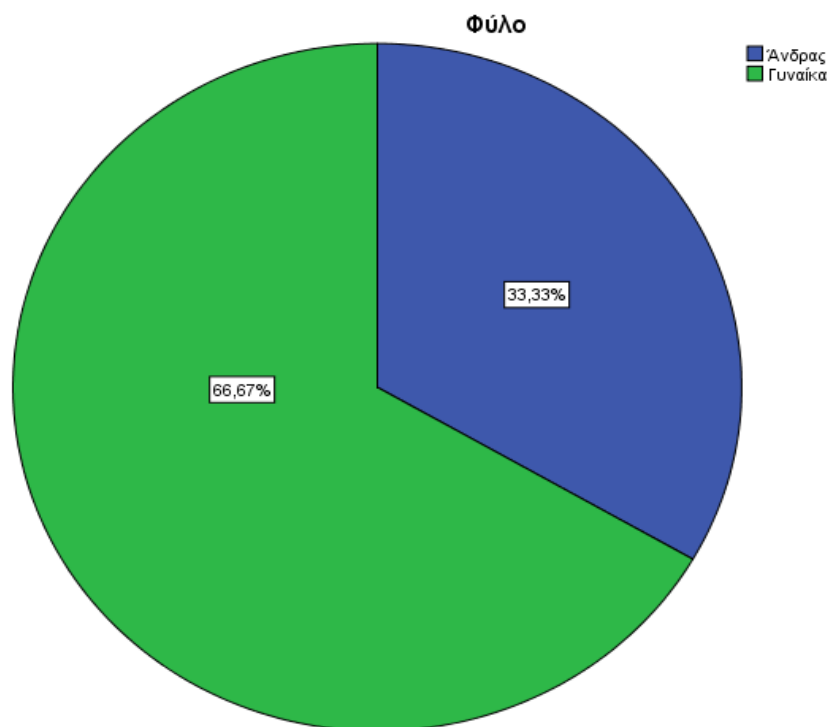
7.2 Αποτελέσματα έρευνας εκπαιδευτικών

7.2.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 30 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν γυναίκες με ποσοστό 66,7% και ακολουθούν οι άνδρες με 33,3%, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 και στο Γράφημα 1.

Πίνακας 1: Φύλο εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	10	33,3	33,3	33,3
Γυναίκα	20	66,7	66,7	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

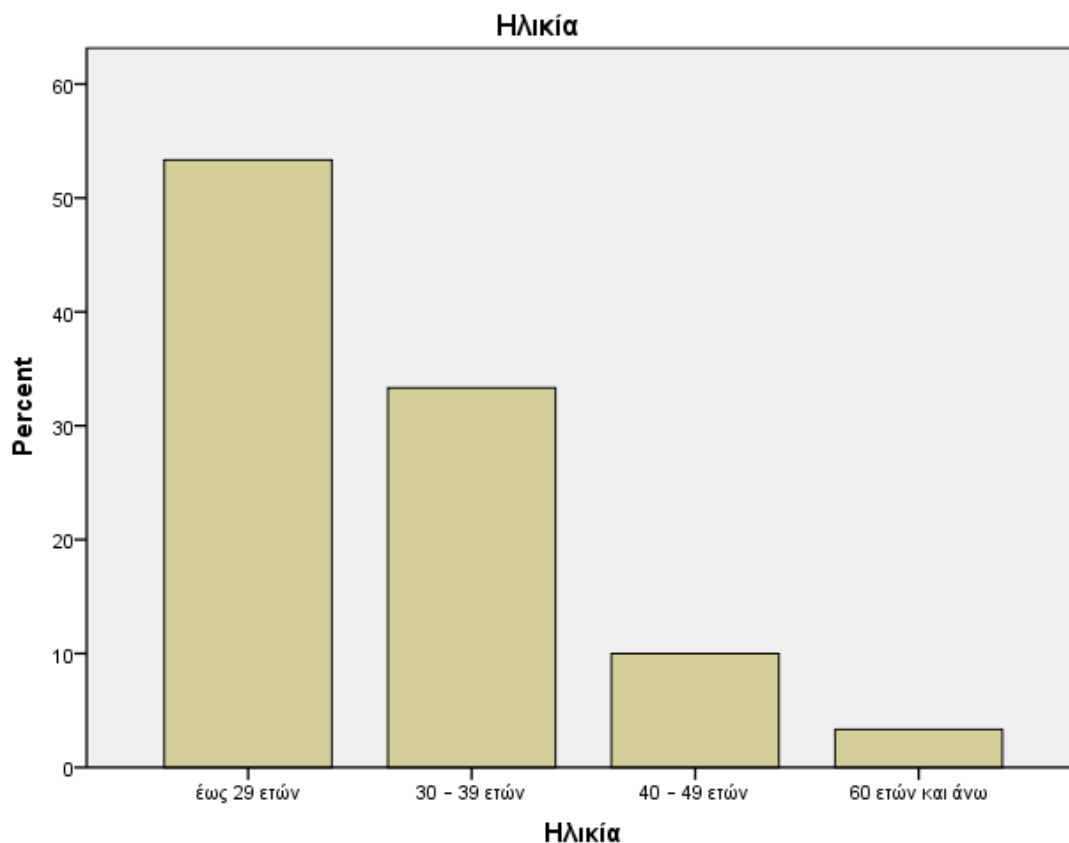


Γράφημα 10 : Φύλο εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν μέχρι 29 ετών με ποσοστό 53,3% (16 άτομα) και ακολουθούν όσοι είχαν ηλικίες μεταξύ 30 - 39 ετών με 33,3%. Σημειώνεται, ότι υπήρχε 1 άτομο 3,3 %) από τους συμμετέχοντες με ηλικία των 60 ετών και άνω.

Πίνακας 2 : Ηλικία εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
έως 29 ετών	16	53 ,3	53 ,3	53 ,3
30 – 39 ετών	10	33 ,3	33 ,3	86 ,7
40 – 49 ετών	3	10 ,0	10 ,0	96 ,7
60 ετών και άνω	1	3 ,3	3 ,3	100 ,0
Σύνολο	30	100 ,0	100 ,0	

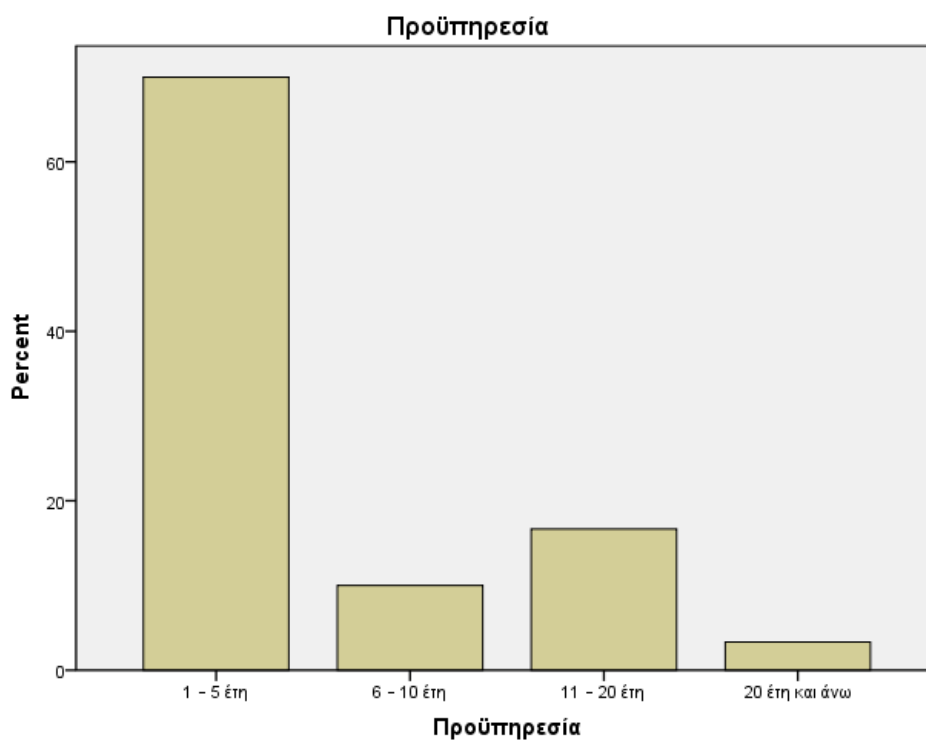


Γράφημα 11 : Ηλικία εκπαιδευτικών

Ο Πίνακας 3 και το Γράφημα 3, παρουσιάζουν στοιχεία σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας που κατέχουν σε δημοτικό σχολείο οι συμμετέχοντες. Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί που αποτελούν και την πλειοψηφία υποστήριξαν ότι εργάζονται μέχρι 5 έτη με ποσοστό 70% (21 άτομα). Ένα ποσοστό (1 άτομο, 3,3%) έχει πάνω από 20 χρόνια υπηρεσία.

Πίνακας 3 : Χρόνια προϋπηρεσίας στο δημοτικό σχολείο.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1 – 5 έτη	21	70 ,0	70 ,0	70 ,0
6 – 10 έτη	3	10 ,0	10 ,0	80 ,0
11 – 20 έτη	5	16 ,7	16 ,7	96 ,7
20 έτη και άνω	1	3 ,3	3 ,3	100 ,0
Σύνολο	30	100 ,0	100 ,0	

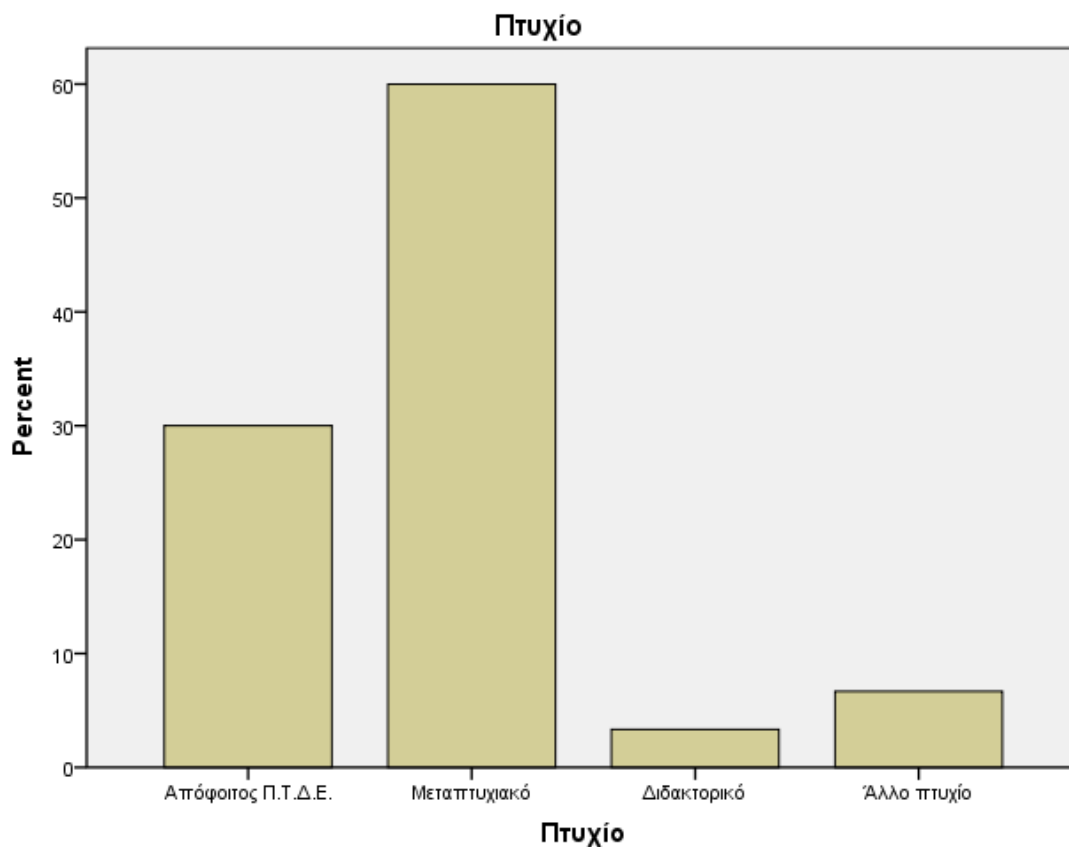


Γράφημα 12 : Χρόνια προϋπηρεσίας στο δημοτικό σχολείο

Όσον αφορά το είδος του πτυχίου που κατέχουν, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού με ποσοστό 60% (18 άτομα) και ακολουθούν οι απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε. με 30%.

Πίνακας 4 : Είδος κατοχής πτυχίου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε.	9	30 ,0	30 ,0	30 ,0
Μεταπτυχιακό	18	60 ,0	60 ,0	90 ,0
Διδακτορικό	1	3 ,3	3 ,3	93 ,3
Άλλο πτυχίο	2	6 ,7	6 ,7	100 ,0
Σύνολο	30	100 ,0	100 ,0	

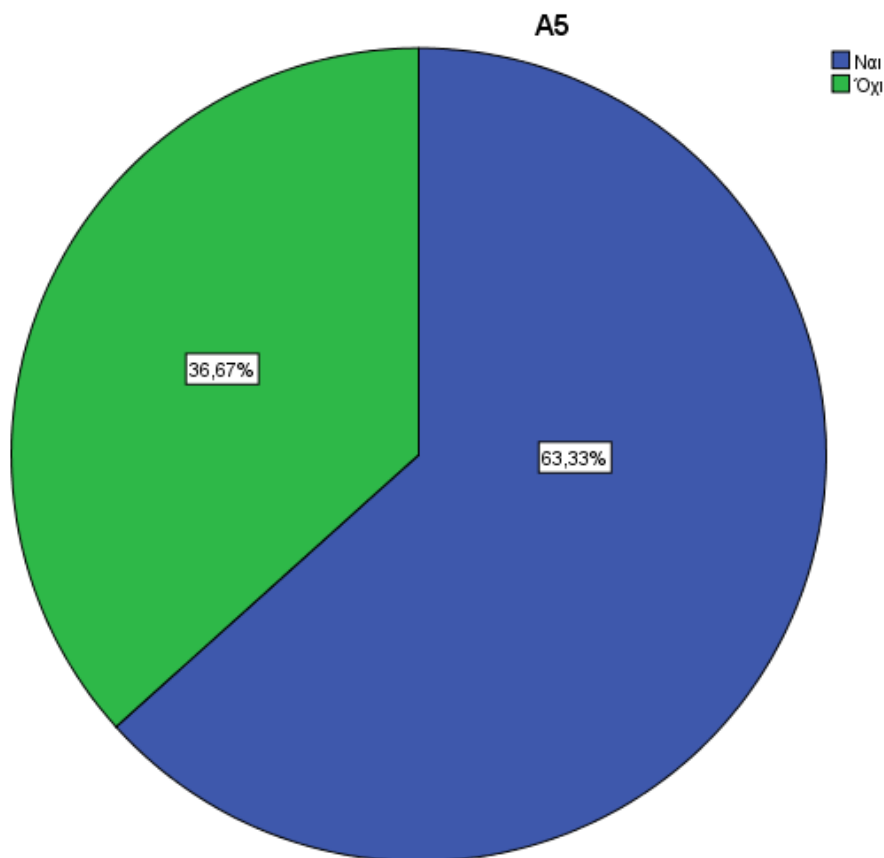


Γράφημα 13 : Είδος κατοχής πτυχίου

Τέλος, σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης – ξένης γλώσσας οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά με ποσοστό 63,3% (19 άτομα).

Πίνακας 5 : Παρακολούθηση σεμιναρίων ή προγραμμάτων επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης - ξένης γλώσσας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	19	63 ,3	63 ,3	63 ,3
Όχι	11	36 ,7	36 ,7	100 ,0
Σύνολο	30	100 ,0	100 ,0	



Γράφημα 14 : Παρακολούθηση σεμιναρίων ή προγραμμάτων επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη - ξένη γλώσσα.

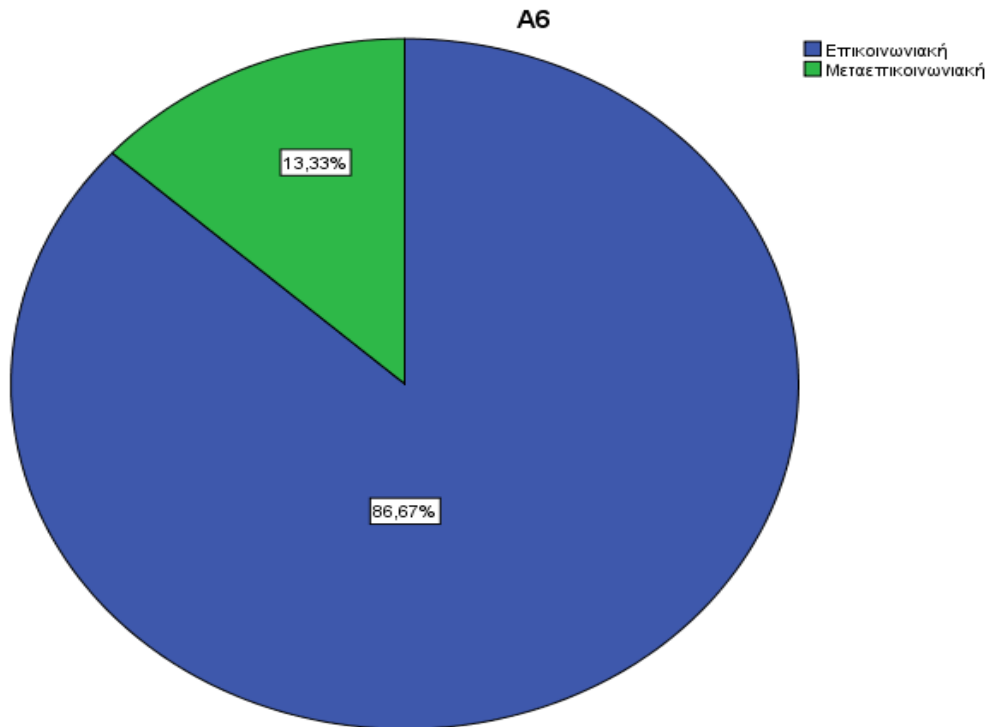
7.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά λάθη στο γραπτό λόγο δίγλωσσων μαθητών / τριων

Το κυρίως μέρος της έρευνας ασχολήθηκε με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα γλωσσικά λάθη στο γραπτό λόγο αλλόγλωσσων μαθητών / τριων. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το είδος της προσέγγισης που ακολουθούν στη διδασκαλία τους, όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ακολουθούν επικοινωνιακή προσέγγιση με ποσοστό 86,7% και ακολουθούν με 13,3% όσοι ακολουθούν μεταεπικοινωνιακή προσέγγιση.

Πίνακας 6 : Προσέγγιση που ακολουθείτε στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Επικοινωνιακή	26	86,7	86,7	86,7

Μεταεπικοινωνιακή	4	13 ,3	13 ,3	100 ,0
Σύνολο	30	100 ,0	100 ,0	

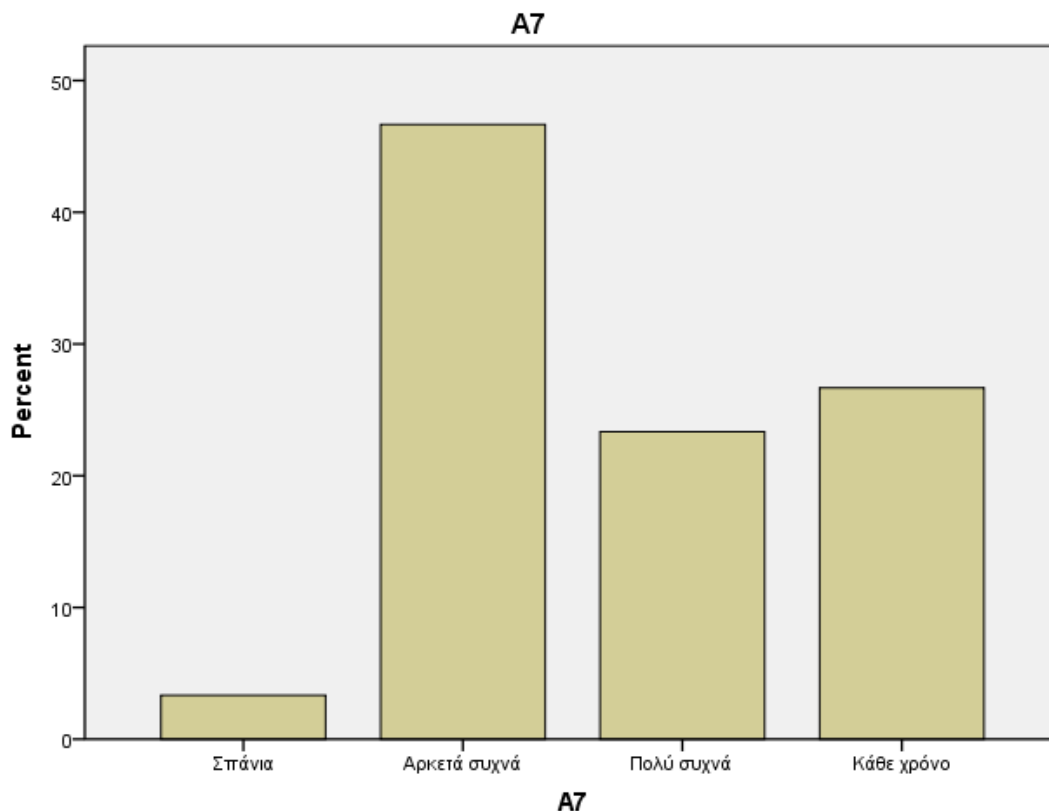


Γράφημα 15 : Είδος προσέγγισης διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί.

Σχετικά με το πόσο συχνά εντοπίζονται δίγλωσσοι μαθητές να φοιτούν στην τάξη των εκπαιδευτικών, οι πολλοί υποστήριξαν ότι αρκετά συχνά φοιτούν δίγλωσσοι μαθητές στην τάξη τους με ποσοστό 46,7% (14 άτομα). Το 26,7% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι κάθε χρόνο φοιτούν δίγλωσσοι μαθητές στην τάξη τους και το 23,3% υποστήριξε ότι πολύ συχνά φοιτούν δίγλωσσοι μαθητές στην τάξη τους.

Πίνακας 7 : Εντοπισμός δίγλωσσων μαθητών να φοιτούν σε σχολική τάξη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Σπάνια	1	3 ,3	3 ,3	3 ,3
Αρκετά συχνά	14	46 ,7	46 ,7	50 ,0
Πολύ συχνά	7	23 ,3	23 ,3	73 ,3
Κάθε χρόνο	8	26 ,7	26 ,7	100 ,0
Σύνολο	30	100 ,0	100 ,0	



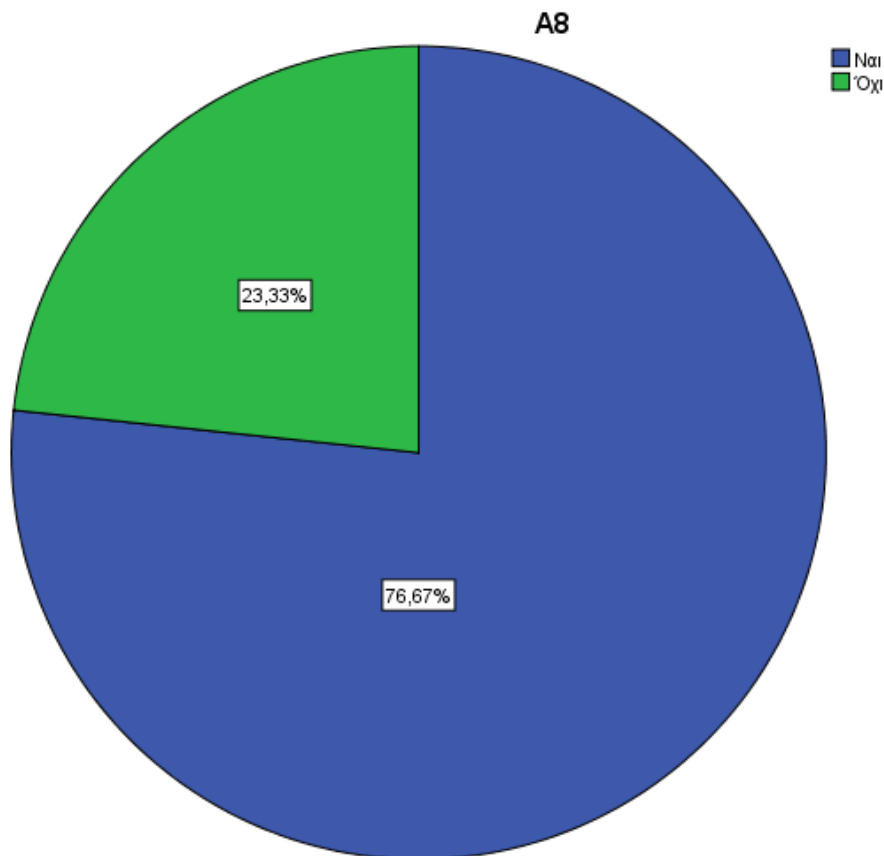
Γράφημα 16 : Συχνότητα εντοπισμού δίγλωσσων μαθητών να φοιτούν σε σχολική τάξη.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διδασκαλία τους με το υλικό που παρέχει το Υπουργείο, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με 76,7% απάντησε θετικά (23 άτομα).

Σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα δυσκολίας κατανόησης και επεξήγησης και με υλικό το οποίο δεν είναι καθόλου αυθεντικό, δεν ανταποκρίνεται στις ακριβείς ανάγκες των μαθητών, δεν συνάδει με τον σύγχρονο τρόπο ζωής και διδασκαλίας και γενικά έχει ελλείψεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το υλικό δεν σχετίζεται με τον σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας και δεν αντιμετωπίζονται με αυτό σωστά οι αλλόγλωσσοι μαθητές. Είναι ως επί το πλείστον ελλειπτικό και υπάρχει δυσκολία να το καταλάβουν τα παιδιά ακόμα κι αν το εξηγήσουν οι εκπαιδευτικοί ειδικά αν τα παιδιά δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα. Γενικά ως προς το περιεχόμενο αναφέρθηκε ότι δεν είναι σωστά προσαρμοσμένο, είναι αναχρονιστικό, με λάθος δραστηριότητες και υπάρχει αυστηρή χρήση ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας 8 : Προβλήματα στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με το υλικό που παρέχει το υπουργείο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	23	76,7	76,7	76,7
Όχι	7	23,3	23,3	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	



Γράφημα 17 : Προβλήματα στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με το υλικό που παρέχει το υπουργείο.

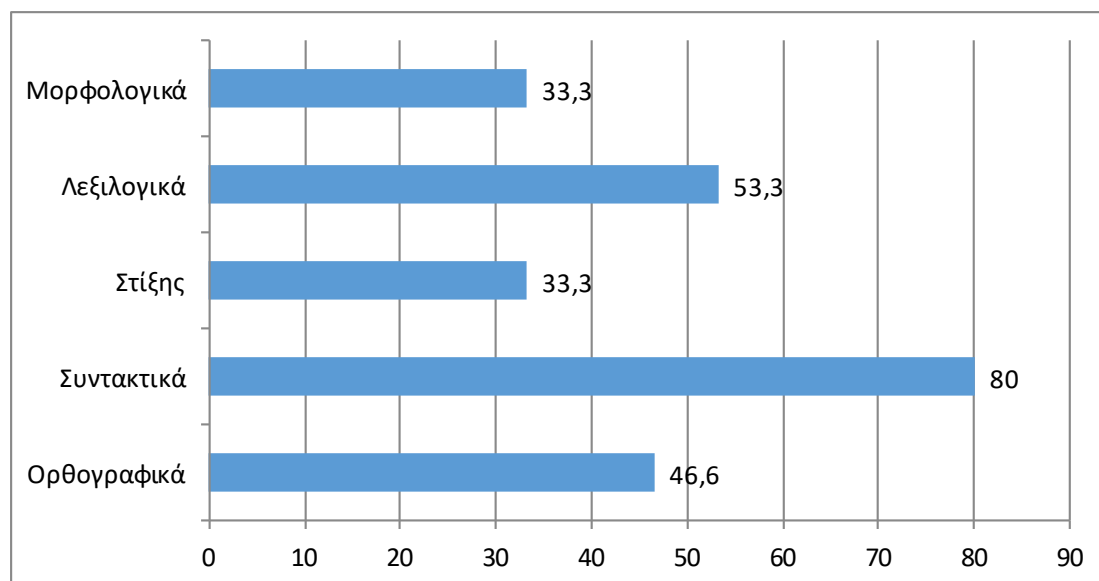
Σε επόμενη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τους τρόπους με τους οποίους λύνουν τα προβλήματα που προκύπτουν. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί λύνουν τα ανακύπτοντα προβλήματα με την δημιουργία εξατομικευμένου υλικού, ψάχνοντας συνέχεια το κατάλληλο συμπληρωματικό υλικό, χρησιμοποιώντας εποπτικό υλικό από άλλες πηγές, με την υλοποίηση δράσεων εξατομικευμένων και με προσαρμοσμένη διδασκαλία, με την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, με τη χρήση του διαδικτύου, αλλά και με αυτοσχεδιασμό. Επίσης, αναφέρθηκε από έναν εκπαιδευτικό ότι όταν προκύπτουν

ζητήματα απευθύνεται στην κεντρική διεύθυνση ή σε κάποιον πιο έμπειρο συνάδελφο, ενώ ένας άλλος υποστήριξε ότι λύνει κάποιο πρόβλημα με συζήτηση με τους μαθητές, προσπαθώντας να βρει τις ιδιαιτερότητες του καθενός ή να βοηθήσει ο ένας μαθητής τον άλλο. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική τους πλειοψηφία υποστήριξαν ότι οι ίδιοι δημιουργούν εξατομικευμένο υλικό για να γίνει σωστή δουλειά.

Στη συνέχεια, η έρευνα ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ποια λάθη στο γραπτό λόγο θεωρούν σημαντικά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως τα πιο σημαντικά τα συντακτικά λάθη με ποσοστό 80% (24 άτομα) και ακολουθούν τα λεξιλογικά λάθη με 53,3% και τα ορθογραφικά λάθη με 46,6%. Τελευταία στη σειρά αναφέρθηκαν τα μορφολογικά λάθη και τα λάθη στίξης με 33,3% , αντίστοιχα.

Πίνακας 9 : Λάθη στο γραπτό λόγο που θεωρούνται σημαντικά

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ορθογραφικά	14	46 ,6
Συντακτικά	24	80 ,0
Στίξης	10	33 ,3
Λεξιλογικά	16	53 ,3
Μορφολογικά	10	33 ,3

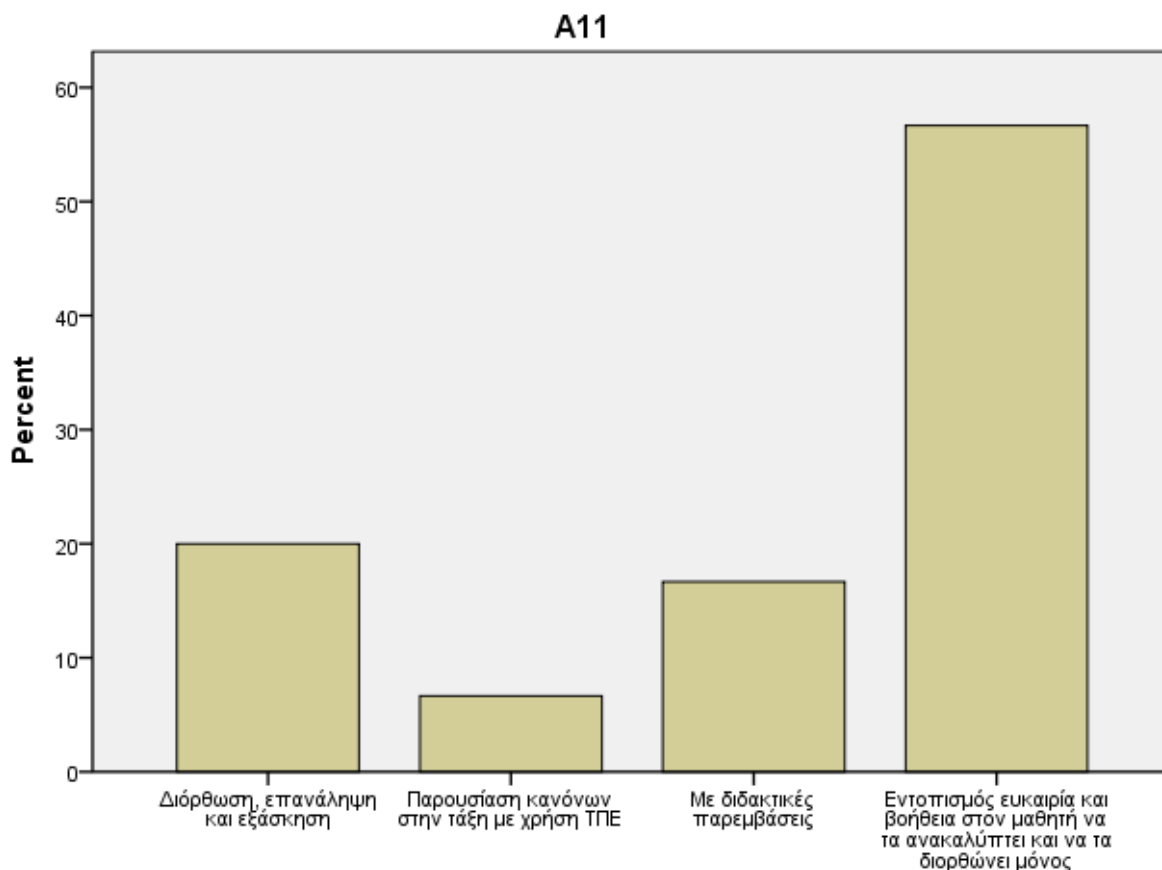


Γράφημα 18 : Λάθη που θεωρούνται σημαντικά στο γραπτό λόγο από τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τη διδακτική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών στο γραπτό λόγο εκ μέρους των εκπαιδευτικών, από την πλειοψηφία αναφέρθηκε ότι γίνεται εντοπισμός ευκαιρία και βοήθεια στον μαθητή να τα ανακαλύπτει και να τα διορθώνει μόνος με ποσοστό 56,7% και ακολουθούν όσοι υποστήριξαν ότι πραγματοποιούν διόρθωση, επανάληψη και εξάσκηση με 20% και όσοι χρησιμοποιούν διδακτικές παρεμβάσεις με 16,7%.

Πίνακας 10 : Διδακτική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών στο γραπτό λόγο εκ μέρους των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διόρθωση , επανάληψη και εξάσκηση	6	20 ,0	20 ,0	20 ,0
Παρουσίαση κανόνων στην τάξη με χρήση ΤΠΕ	2	6 ,7	6 ,7	26 ,7
Με διδακτικές παρεμβάσεις	5	16 ,7	16 ,7	43 ,3
Εντοπισμός ευκαιρία και βοήθεια στον μαθητή να τα ανακαλύπτει και να τα διορθώνει μόνος	17	56 ,7	56 ,7	100 ,0
Σύνολο	30	100 ,0	100 ,0	



A11

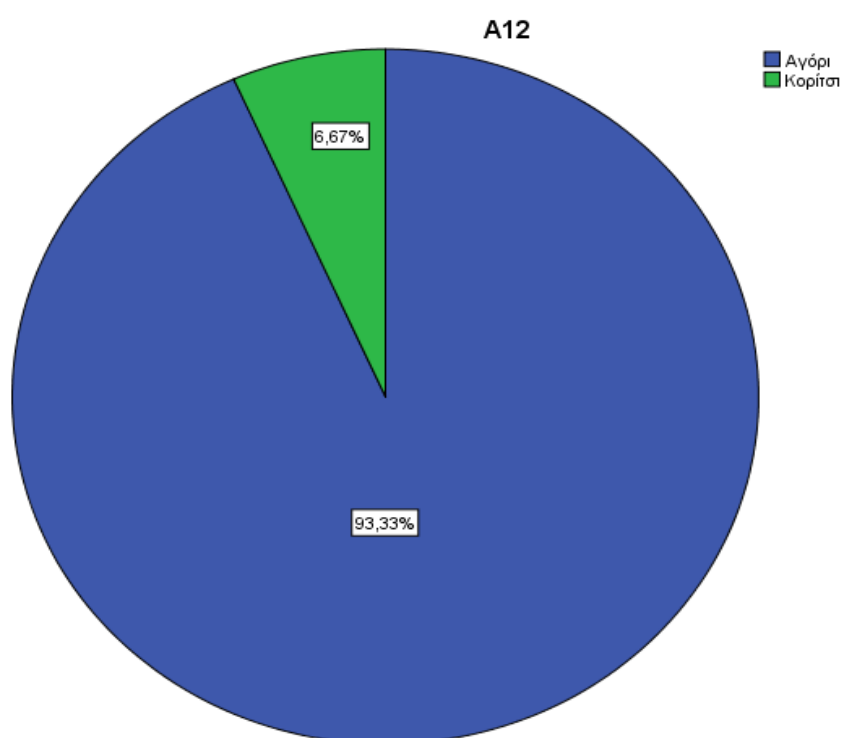
Γράφημα 19 : Διδακτική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών στο γραπτό λόγο εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με το ποιο φύλο εμφανίζει τα περισσότερα λάθη στο γραπτό λόγο, όπου οι εκπαιδευτικοί με 93,3% απάντησαν τα αγόρια. Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους γίνεται αυτό οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι τα αγόρια κάνουν πιο συχνά λάθη ορθογραφικά, είναι περισσότερο βιαστικά από τα κορίτσια, πιο απρόσεκτα και όχι τόσο επιμελής, άλλωστε όπως αναφέρθηκε υπάρχει και το στερεότυπο που εκπροσωπεί τα αγόρια ως αρτιότερα στις θετικές επιστήμες και τα κορίτσια στις θεωρητικές. Μια άλλη απάντηση που δόθηκε υποστήριξε ότι ίσως οφείλεται σε μια γενικότερη τάση των αγοριών να ωριμάζουν σε ύστερο χρόνο από τα κορίτσια. Συνήθως στα κορίτσια υπάρχει μια συστολή και τείνουν να προσέχουν περισσότερο το περιεχόμενο του μαθήματος, ενώ τα αγόρια είναι πιο ζωνρά και δεν εστιάζουν τόσο στην επιτυχή ολοκλήρωση μιας άσκησης. Γενικά, οι απαντήσεις υποστήριξαν ότι τα αγόρια βιάζονται περισσότερο να ολοκληρώσουν μια εργασία, έχουν μια τάση απροσεξίας στον γραπτό λόγο το οποίο εν δυνάμει προκαλεί δυσκολίες στην εκμάθησή τους και παίρνει συνήθως περισσότερο χρόνο εκμάθησης από τα κορίτσια. Παρόλα αυτά, σημαντικό μέρος των

εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να συμφωνεί ότι ένα από τα δυο φύλα απαραίτητα παρουσιάζει περισσότερα λάθη, καθώς στην πραγματικότητα και αγόρια και κορίτσια εμφανίζουν λάθη.

Πίνακας 11 : Φύλο που εμφανίζει τα περισσότερα λάθη στο γραπτό λόγο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	28	93,3	93,3	93,3
Κορίτσι	2	6,7	6,7	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	



Γράφημα 20 : Φύλο που εμφανίζει τα περισσότερα λάθη στο γραπτό λόγο.

7.4 Έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας

Στην ενότητα αυτή γίνεται μια δεύτερη ανάγνωση των υποθέσεων που τέθηκαν αρχικά, πριν πραγματοποιηθεί έρευνα. Η δεύτερη αυτή ανάγνωση βασίζεται τώρα στα δεδομένα, στα ευρήματα που προέκυψαν μέσα από την έρευνα.

Η πρώτη υπόθεση στηρίζεται στο γεγονός ότι τα γλωσσικά λάθη που εμφανίζονται στο γραπτό λόγο δίγλωσσων μαθητών περιλαμβάνονται στο φωνολογικό, μορφολογικό, μορφοσυντακτικό και συντακτικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης. Τα στοιχεία, όπως αυτά αναδεικνύονται από τα στατιστικά δεδομένα, φανερώουν μία ευρύτητα γλωσσικών λαθών και μεγάλες διακυμάνσεις ανάμεσα στις γλωσσικές κατηγορίες ως προς τη συχνότητα λαθών.

Η σύγκριση των λαθών που γίνεται με βάση την ηλικία και το φύλο των μαθητών επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι τα κορίτσια κάνουν λιγότερα λάθη από τα αγόρια.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή και την επεξεργασία των λαθών προκειμένου να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν τις υποθέσεις που ισχυρίζονται ότι σημαντικό ποσοστό λαθών προέρχεται από μεταφορά γνώσης από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα και την απόσταση μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί για τους παρακάτω λόγους: α) της άγνοιας για το ποια είναι η μητρική των μαθητών και β) της αδυναμίας συζήτησης και ανάλυσης των λαθών με τους ίδιους τους μαθητές, μια παράμετρος που θα έδινε τη δυνατότητα να εκτιμηθεί ο τρόπος διαχείρισης και επεξεργασίας των γλωσσικών πληροφοριών από την πλευρά των μαθητών. Αυτό θα οδηγούσε σε πιο ασφαλείς και ερμηνευτικές προτάσεις που συνδέονται με το πώς παρεμβάλλεται η μητρική γλώσσα στη διαδικασία της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, χωρίς ωστόσο να μπορεί να προσδιορισθεί το πόσο μεγάλη είναι η επιρροή τόσο της μητρικής γλώσσας όσο και των διαγλωσσικών υποσυστημάτων.

7.5 Συζήτηση

Η εργασία αυτή έθεσε προβληματισμούς σχετικά με το θέμα που υπάρχει και αφορά την πολυγλωσσία στην πραγματικότητα του σχολείου. Ιδιαίτερα, στρέφεται προς τη υποστήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών σε επίπεδο γλωσσικό, κοινωνικό και ψυχολογικό προκειμένου να μπορέσουν να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Γενική διαπίστωση η οποία προκύπτει από την αριθμητική παράθεση των στοιχείων της έρευνας είναι ότι τα αγόρια είναι αυτά που κάνουν τα περισσότερα λάθη και ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες. Τα λάθη που γίνονται αφορούν κυρίως την ορθογραφία και τον τονισμό. Αρκετά μεγάλη απόκλιση εντοπίζεται στο ποσοστό

των λαθών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Αυτό προκύπτει από τα παραπάνω γραφήματα, τόσο στα συνολικά ποσοστά, όσο και στην κατά ηλικία παράθεση των ποσοστών.

Ο τονισμός φαίνεται ότι δυσκολεύει τους μαθητές, αφού στο δείγμα μας παρατηρούνται λάθη τονισμού (παρατονισμός) ή συνήθως έλλειψη τόνων. Οι κανόνες τονισμού της ελληνικής γλώσσας θεωρούνται δύσκολοι από τους δίγλωσσους μαθητές, καθώς στις μητρικές τους γλώσσες οι τόνοι δε σημειώνονται στη γραφή. Η απουσία λοιπόν, των τόνων μπορεί να θεωρηθεί επίδραση του πρώτου γλωσσικού συστήματος.

Ως προς τη μορφολογία ρημάτων, ουσιαστικών αλλά και τις σχέσεις συμφωνίας δε σημειώνονται στατιστικά σημαντικά ποσοστά λαθών. Επίσης, δεν παρατηρούνται ιδιαίτερα λάθη στη χρήση προθέσεων και συνδέσμων. Σε ότι αφορά την σύνταξη, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το ποσοστό των λαθών είναι μικρό, γεγονός που ενδεχομένως να δικαιολογείται από την τάση των αλλόγλωσσων μαθητών να χρησιμοποιούν απλοποιημένη σύνταξη. Αποφεύγουν την υποτακτική σύνδεση, τις πολύπλοκες δομές, την παθητική σύνταξη και έτσι δεν κάνουν λάθη. Αντίθετα, φαίνεται ότι προτιμούν να συνδέουν τις προτάσεις με το και, να χρησιμοποιούν απλές εκφράσεις, λόγο δηλαδή απλό και καθημερινό.

Μελετώντας τα κείμενα των μαθητών / τριών γενικότερα διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές αγνοούσαν την έννοια της παραγράφου και έλειπαν συχνά λέξεις συνδετικές και διαρθρωτικές. Επίσης, υπήρχαν γραπτά τα οποία δεν είχαν συνοχή, γραπτά χωρίς ολοκληρωμένα νοήματα και με έλλειψη απόψεων.

Παρατηρήθηκε επιπλέον, περιορισμένο λεξιλόγιο, επαναλήψεις και η χρήση κοινότυπων λέξεων, λόγος χωρίς ζωντάνια και έλλειψη δημιουργικότητας στη χρήση της γλώσσας. Η επιλογή των πιο απλών γλωσσικών δομών, η απουσία ακριβολογίας και σαφήνειας στο λόγο και η δυσκολία στη διατύπωση λογικής σκέψης χαρακτηρίζουν αρκετά από τα γραπτά των μαθητών / τριών.

Με την ολοκλήρωση της καταγραφής των λαθών, της στατιστικής ανάλυσης και του σχολιασμού έτσι όπως καταγράφηκε ακολουθήθηκε η συγκριτική μελέτη των λαθών που έγιναν από τους μαθητές και τις μαθήτριες έχοντας ως κριτήριο το φύλο, την ηλικία αλλά και τη θεωρία της παρεμβολής της μητρικής γλώσσας.

Ο συσχετισμός των επιδράσεων του φύλου και της ηλικίας με τα γλωσσικά αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών δεν οδηγεί σε σίγουρο αποτέλεσμα για την απόδοσή τους και για τον έναν και για τον άλλο παράγοντα, αφού η δυναμικότητα δεν είναι ισχυρή ώστε να μπορεί να θεωρηθεί ως μία παράμετρος με καθοριστική σημασία για τις γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών.

Υπάρχουν μελέτες που αφορούν σχολικές επιδόσεις μαθητών και υπογραμμίζουν την υπεροχή σε αυτές των κοριτσιών σε σχέση με των αγοριών. Έτσι, σε έρευνα που διενήργησε ο Λιάμπας (2001) και οι Τουρτούρα, Μπαλή και Αλτιντασιώτη (2008), επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι τα κορίτσια στο δημοτικό σχολείο υπερτερούν στις επιδόσεις από τα αγόρια. Αυτό όμως μπορεί να συνάδει με τις γλωσσικές επιλογές που κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες αφού, σύμφωνα με την Τριάντη – Heigmann (2000: 59) το ενδιαφέρον των κοριτσιών για να επικοινωνούν με παιδιά που μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου είναι μεγάλο σε αντίθεση με τα αγόρια που προτιμούν τη συναναστροφή με ομόγλωσσους συνομηλίκους τους και αποφεύγουν να συναναστρέφονται συμμαθητές τους που μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα.

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε και, μετά τη σύγκριση των λαθών που έγιναν από τα αγόρια και τα κορίτσια, διαπιστώθηκε ότι στα κείμενα των αγοριών τα λάθη ήταν περισσότερα από αυτά που εντοπίστηκαν στα κείμενα των κοριτσιών. Το ποσοστό των λαθών των αγοριών, που είναι σχεδόν διπλάσιο σε κάποιες περιπτώσεις από αυτό των κοριτσιών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο ότι απουσιάζει ο τονισμός συστηματικά από τα γραπτά των μαθητών και στο ότι επαναλαμβάνονταν λανθασμένες λέξεις στο ίδιο γραπτό. Σε ότι αφορά την σύγκριση των λαθών με βάση την ηλικία η υπόθεση είναι ότι η επαφή με τη γλώσσα στόχο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα οδηγεί στο να αποκτώνται περισσότερες γλωσσικές πληροφορίες, να αναπτύσσεται σύνδεση ανάμεσα στις δομές και την κατανόηση γραμματικό - συντακτικών κανόνων, στο να υπάρχουν καλύτερες επιδόσεις μέσα στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.

Ειδικότερα όλα αυτά επιβεβαιώνονται για την εφηβική ηλικία μέσα από τις προσεγγίσεις της εξελικτικής ψυχολογίας σύμφωνα με τις οποίες, ο έφηβος οργανώνει καλύτερα τη σκέψη του, καλλιεργεί γνωστικές στρατηγικές, σημειώνει προόδους στις μνημονικές και αντιληπτικές του ικανότητες, κυρίως λόγω της ανάπτυξης της μεταγνώσης, της επίγνωσης που έχει το άτομο για τη δική του νόηση

και της ικανότητάς του να «παρατηρεί» τις γνωστικές του διαδικασίες (Feldman, 2010: 50).

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας, από τη σύγκριση των λαθών που εντοπίζονται σε γραπτά μαθητών δημοτικού, διαπιστώνεται ότι, οι μαθητές συνεχίζουν να διαπράττουν λάθη σε όλα σχεδόν τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης με την ίδια σχεδόν συχνότητα. Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι η γλωσσική ικανότητα και εξέλιξη των παιδιών είναι αποτέλεσμα που εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως είναι η επίδραση που ασκούν κοινωνικές συνθήκες, συναισθηματικοί και ψυχολογικοί παράγοντες, κίνητρα και απόψεις των μαθητών για τη δεύτερη γλώσσα, παράμετροι οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους και εάν διερευνώνται μεμονωμένα υπάρχει ενδεχόμενο να μην υπάρχουν ασφαλή συμπεράσματα.

Η παρουσίαση αυτή των αποτελεσμάτων δείχνει μια συνολική εικόνα για την τάση και τη συχνότητα των λαθών που κάνουν αλλόγλωσσοι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο.

Εξαιτίας, του ενδιαφέροντος να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση που υπάρχει και αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή, εκπαιδευτικού και της φύσης των λαθών που πραγματοποιούνται η παρούσα έρευνα διερεύνησε και τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα λάθη στο γραπτό λόγο των δίγλωσσων μαθητών / τριων στο δημοτικό σχολείο. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 30 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν γυναίκες με ηλικία μέχρι 29 ετών που εργάζονται σε δημοτικό σχολείο μέχρι 5 έτη, στην πλειοψηφία τους κάτοχοι μεταπτυχιακού που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης – ξένης γλώσσας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους ακολουθούν κυρίως επικοινωνιακή προσέγγιση. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν συχνά στην τάξη τους δίγλωσσους μαθητές. Σε σχέση με το αν αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διδασκαλία τους με το υλικό που παρέχει το Υπουργείο παιδείας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν κυρίως προβλήματα

δυσκολίας κατανόησης και επεξήγησης, το υλικό που τους διατίθεται δεν είναι καθόλου αυθεντικό, δεν ανταποκρίνεται στις ακριβείς ανάγκες των μαθητών, δεν συνάδει με τον σύγχρονο τρόπο ζωής και διδασκαλίας και γενικά έχει ελλείψεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το υλικό δεν σχετίζεται με τον σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας και δεν αντιμετωπίζονται σωστά οι αλλόγλωσσοι μαθητές. Είναι ως επί το πλείστον ελλειπτικό και υπάρχει δυσκολία να το κατανοήσουν τα παιδιά ακόμα κι αν το εξηγήσουν οι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα αν τα παιδιά δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ότι το περιεχόμενο του υλικού που τους παρέχεται δεν είναι σωστά προσαρμοσμένο, είναι αναχρονιστικό, με λάθος δραστηριότητες και υπάρχει αυστηρή χρήση ελληνικής γλώσσας.

Όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους λύνουν τα προβλήματα που προκύπτουν, από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί λύνουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται με την διδακτική διαδικασία με την δημιουργία εξατομικευμένου υλικού, ψάχνοντας συνέχεια το κατάλληλο συμπληρωματικό υλικό, χρησιμοποιώντας εποπτικό υλικό από άλλες πηγές, με την υλοποίηση δράσεων εξατομικευμένων και με προσαρμοσμένη διδασκαλία, με την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, με τη χρήση του διαδικτύου, αλλά και με αυτοσχεδιασμό. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μόνοι τους εξατομικευμένο υλικό για να γίνει σωστή δουλειά.

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα λάθη στο γραπτό λόγο των αλλόγλωσσων μαθητών / τριων στο δημοτικό σχολείο, ανέφεραν ως τα πιο σημαντικά τα συντακτικά λάθη και ακολουθούν τα λεξιλογικά λάθη και τα ορθογραφικά λάθη κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τα γραπτά κείμενα των μαθητών που μελετήθηκαν.

Αναφορικά με τη διδακτική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών στο γραπτό λόγο εκ μέρους των εκπαιδευτικών, από την πλειοψηφία αναφέρθηκε ότι γίνεται εντοπισμός, δίνεται ευκαιρία και βοήθεια στον μαθητή να τα ανακαλύπτει και να τα διορθώνει μόνος και ακολουθούν όσοι υποστήριξαν ότι πραγματοποιούν διόρθωση, επανάληψη και εξάσκηση. Η αυτοδιόρθωση αποτελεί μια τεχνική που έχει, υποστηριχθεί από τον Lawley (2016), είναι κατάλληλη για τη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών, καθώς επίσης, και των υπόλοιπων λαθών στη γραμματική και στο λεξιλόγιο.

Άλλωστε, όπως επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η διδακτική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών επιτυγχάνεται μέσα από την διόρθωση, την συνεχή εξάσκηση και τις επαναλήψεις. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα γλωσσικά λάθη αντιμετωπίζονται παρουσιάζοντας κανόνες στην τάξη με χρήση ΤΠΕ, με τη δημιουργία ευχάριστων δραστηριοτήτων μέσω ΤΠΕ ή μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το φύλο που εμφανίζει τα περισσότερα λάθη στο γραπτό λόγο είναι τα αγόρια επιβεβαιώνοντας και πάλι το γραπτό υλικό που μελετήθηκε, ενώ οι πιο συνηθισμένοι λόγοι που γίνεται αυτό είναι το γεγονός ότι τα αγόρια κάνουν πιο συχνά λάθη ορθογραφικά, είναι περισσότερο βιαστικά από τα κορίτσια, πιο απρόσεκτα και όχι τόσο επιμελής. Γενικά, οι απαντήσεις υποστήριξαν ότι τα αγόρια βιάζονται περισσότερο να ολοκληρώσουν μια εργασία, έχουν μια τάση απροσεξίας στον γραπτό λόγο το οποίο εν δυνάμει προκαλεί δυσκολίες στην εκμάθησή τους και παίρνει συνήθως περισσότερο χρόνο εκμάθησης από τα κορίτσια. Παρόλα αυτά, σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να συμφωνεί ότι ένα από τα δυο φύλα απαραίτητα παρουσιάζει περισσότερα λάθη, καθώς στην πραγματικότητα και αγόρια και κορίτσια εμφανίζουν λάθη.

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα

Η μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας οδηγεί σε γενικές διαπιστώσεις και επισημάνσεις ιδιαίτερων στοιχείων και συμπερασμάτων που είναι τα εξής:

- Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας δείχνει ότι οι πλέον προβληματικές παράμετροι είναι αυτές της ορθογραφίας, του τονισμού και του ρήματος. Από τις έρευνες των Ηλιοπούλου (2009) και Γιαβάνογλου (2011) επιβεβαιώνονται ανάλογες παρατηρήσεις.
- Η επίδοση των κοριτσιών είναι καλύτερη από την επίδοση των αγοριών και τα λάθη των κοριτσιών είναι λιγότερα. Παρόμοια είναι και η διαπίστωση που προέκυψε από έρευνα που διενήργησε ο Χατζησαββίδης (1994) κατά την οποία, τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερες γλωσσικές επιδόσεις από τα αγόρια. Σύμφωνα με έρευνα των Αντωνοπούλου & Βαλετόπουλου (2003) που αφορούσε ανάλυση αποτελεσμάτων των εξετάσεων για το κρατικό πιστοποιητικό επάρκειας

της ελληνομάθειας λένε ότι το φύλο και η ηλικία δε φαίνεται να επηρεάζουν τα ποσοστά επιτυχίας ή αποτυχίας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι μεταξύ των γραπτών που μελετήθηκαν υπάρχουν και εκθέσεις μαθητών στις οποίες εντοπίστηκαν λίγα λάθη. Αυτό είναι ένα στοιχείο που δείχνει ότι σε ότι αφορά τις γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών υπάρχει ανομοιογένεια. Αυτή η ανομοιογένεια στο ποσοστό με το οποίο κατανέμονται τα λάθη στο γραπτό λόγο ενισχύει την άποψη ότι η γλωσσική ικανότητα είναι αποτέλεσμα συνδυασμού διαφόρων παραμέτρων. Ως εκ τούτου θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί το πόσο συχνά χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και του περίγυρού τους. Επίσης, θα μπορούσε να εξετασθεί σε πιο βαθμό κατέχει ο μαθητής / τρια τη μητρική του γλώσσα αλλά και η κοινωνική κατάσταση της οικογένειας.

Η συχνότητα των λαθών και η ευρύτητα που αυτά έχουν και έτσι όπως προκύπτουν από την εξέταση των γραπτών κειμένων δείχνουν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ γλωσσικής επίδοσης των μαθητών και των δεξιοτήτων που επιδιώκονται με βάση αυτές που αναφέρονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό. Σύμφωνα με αυτό η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο δημοτικό έχει στόχο στο να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών στο χειρισμό του γραπτού και του προφορικού λόγου με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η επίδραση της πρώτης γλώσσας στην παραγωγή της δεύτερης γλώσσας μένει να ερευνηθεί στην παρούσα έρευνα, αφού σε άλλες περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί η επίδραση της πρώτης γλώσσας κατά την παραγωγή της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με την Deprez (1994: 111) δε μαθαίνει κάποιος να μιλάει δύο φορές. Για τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα γίνεται μεταφορά γνώσης γλωσσικής από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα, αφού δεν συμβαίνει από την αρχή η μάθηση του μηχανισμού αντίληψης της γλώσσας.

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε και με βάση τις παραμέτρους δεν μπορεί να γίνει ασφαλής εκτίμηση για το βαθμό που ασκεί επίδραση το πρώτο γλωσσικό

σύστημα αλλά ούτε μπορούν να διερευνηθούν διαγλωσσικά οι παράμετροι που έχουν αναπτυχθεί. Θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί το κατά πόσο είναι αναπτυγμένη και έχει γίνει κτήμα των παιδιά η πρώτη γλώσσα. Σε ότι αφορά τη δεύτερη γλώσσα χρειάζεται να μελετηθεί συστηματικά η παραγωγή γραπτών κειμένων από το ίδιο άτομο, αφού με αυτόν τον τρόπο θα οριστούν οι «προσωπικοί κανόνες» του κάθε μαθητή.

Εκτιμώντας συνολικά τις παρατηρήσεις διαπιστώνεται ότι το λάθος έχει σημαντικό ρόλο και αποτελεί αναπόφευκτο στοιχείο για τη μαθησιακή διαδικασία. Είναι επίσης, ο τρόπος αντιμετώπισής τους, αφού λειτουργεί ως ένα μέσο για να αντλούνται πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο της γλωσσομάθειας των μαθητών και για μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να υπάρχουν και που δυσκολεύουν την προσπάθεια στο να μάθουν τη γλώσσα. Επίσης, το λάθος συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές το κατά πόσο τα γραμματικά και τα συντακτικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας είναι πολύπλοκα και πώς διαμορφώνονται οι διαγλωσσικές ασυμμετρίες.

Επίσης, είναι σημαντικό να γίνει αναπροσαρμογή των διδακτικών μεθόδων που θα έχει ως σκοπό η εκπαίδευση να γίνει αποτελεσματική τόσο για τους αλλόγλωσσους όσο και για τους ομογενείς μαθητές. Αυτό απαιτεί αρχικά, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας να αξιοποιεί το γλωσσικό υπόβαθρο και τους μηχανισμούς εκμάθησης της γλώσσας που ήδη ο μαθητής γνωρίζει και να μην είναι ο προσανατολισμός της διδασκαλίας μονογλωσσικός.

Ο βασικός στόχος της έρευνάς μας είναι η ανίχνευση των γλωσσικών λαθών κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Τα λάθη των μαθητών είναι θέμα προβληματισμού εκπαιδευτικών, ερευνητών αλλά και μαθητών. Σημασία δεν έχει μόνο να επικεντρώνεται η έρευνα στα λάθη των μαθητών αλλά να μελετάται και η αντιληπτική τους ικανότητα. Αυτό θα καταστήσει δυνατό το να αναπτυχθούν μηχανισμοί που μπορούν να αναπτύξουν διάφορα στάδια κατάκτησης μιας γλώσσας, αλλά και το πεδίο που σχετίζεται με τη διδακτική των γλωσσών. Μέσα από τη συγκέντρωση στοιχείων ανάλυσης της γλωσσικής συμπεριφοράς δίγλωσσων μαθητών μπορεί να επισημανθούν ποια είναι τα δύσκολα διδακτικά αντικείμενα και με βάση αυτά να γίνει αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων.

Η μεθοδολογία της έρευνας, οι υποθέσεις, η παρουσίαση του μοντέλου της κατηγοριοποίησης των λαθών που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να συλλεχθούν και να ταξινομηθούν τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν επαρκώς. Ο έλεγχος των υποθέσεων που διατυπώθηκαν στην αρχή και η παρουσίαση των διαπιστώσεων που σχετίζονται με τα λάθη των μαθητών και οι ερμηνευτικές διαστάσεις τους έγιναν μέσα από ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και με στοιχεία ποσοτικής έρευνας. Έτσι, προέκυψαν νέοι προβληματισμοί και ερωτήματα που ανοίγουν νέους ορίζοντες για την έρευνα σχετικά με το θέμα αυτό.

Οι δίγλωσσοι μαθητές για να μπορέσουν να κατανοήσουν τις γλωσσικές δομές, τους μηχανισμούς και τους κανόνες των δύο συστημάτων και για να μπορούν να τις χρησιμοποιούν άνετα, απαιτείται να αξιοποιηθεί το γλωσσικό δυναμικό που κατέχουν. Μέσα από αυτό μπορεί να συντελεστεί πιο γρήγορα η μάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές προβαίνουν σε γλωσσικά λάθη, λόγω έλλειψης γνώσεων, λόγω μαθησιακών δυσκολιών ή και μη σωστής εκπαίδευσης μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό που τους παρέχει το υπουργείο παιδείας. Επίσης, θεωρούν ότι οι μαθητές προβαίνουν σε γλωσσικά λάθη λόγω βιασύνης και απροσεξίας. Αξιοσημείωτο, είναι και το ποσοστό των συμμετεχόντων που θεωρούν ότι τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα λάθη στον λόγο τους, διότι είναι πιο απρόσεκτα και δεν είναι τόσο επιμελής. Επίσης, κάποιιο δήλωσαν ότι και τα δύο φύλα εμφανίζουν τα ίδια λάθη. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή των Τουρτούρα, Μπαλή και Αλτιντασιώτη, σημειώνεται ότι τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών στις σχολικές επιδόσεις στο δημοτικό.

Για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα λάθη μπορούν να αντιμετωπιστούν με εντοπισμό και βοήθεια στον μαθητή να τα ανακαλύπτει και να τα διορθώνει μόνος του. Μια άλλη άποψη είναι ότι τα λάθη στον γραπτό λόγο αντιμετωπίζονται, όταν ο μαθητής τα διορθώνει και κάνει πολλές εξασκήσεις και επαναλήψεις. Επίσης, υπήρχαν και συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι τα γλωσσικά λάθη αντιμετωπίζονται με διδακτικές παρεμβάσεις και παρουσιάζοντας κανόνες στην τάξη με χρήση ΤΠΕ.

Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που έχουν προσδοκίες από τους μαθητές και πιστεύουν ότι τα παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν και μπορούν να ανακαλύψουν τις δυνατότητες τους και να τις αξιοποιήσουν, τότε μπορούν να γίνουν πιο ισχυροί σύμμαχοι των μαθητών τους και να τους στηρίζουν στη δημιουργική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία η παιδαγωγική και η διδακτική διαπραγμάτευση του λάθους και χωρίζεται σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει το λάθος, στο δεύτερο στάδιο προσπαθεί να διαγνώσει την αιτία του λάθους και στην συνέχεια το εντάσσει το λάθος στην αντίστοιχη κατηγορία και στο τρίτο και τελευταίο στάδιο ο εκπαιδευτικός διορθώνει το λάθος και συγχρόνως δημιουργεί συνθήκες αξιοποίησης του.

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι μεγαλύτερη σημασία έχει όχι το να μιλάμε για τα λάθη ή να πραγματοποιούμε μια έρευνα πάνω στα γλωσσικά λάθη αλλά να γίνει έρευνα μέσα από τα λάθη προκειμένου να γίνει κατανοητό το πόσο συντελούν στο να δημιουργείται σχέση μεταξύ μαθητή και γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abdullah, A. T. H. , Azmi , M. N. L. , Hassan, I. , Atek , E. S.E. , & Jusoh , Z. (2021). Investigation into Common Errors in English Writing among Non - Academic Staff at a Malaysian Public University. Arab World English Journal, 12 (4) 446 - 461. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no4.29>

Baker, Colin. Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Μτφ Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου και επιμ. Μιχάλης Δαμανάκης. Αθήνα: Gutenberg, 2001.

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

Corder, S.P. (1973). Introducing applied linguistics. London: Penguin Education.

Corder, S.P. (1974) The significance of learner's errors. In J.C. Richards (Eds.) , Error Analysis (pp. 19 - 27). Singapore: Longman.

Corder, S.P. (1974). Error Analysis. In J.P. Brieley Allen & S. P. Corder (Eds.). The Edinburg course in applied linguistics: techniques in applied linguistics, vol. 3 , Oxford University Press , 122 - 154.

Corder, S.P. (1981) Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

Cummin, Jim. Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Μτφρ. Σ. Αργύρη. (επιμ.) Ε. Σκούρτου. 2η εκδ. Αθήνα: Guttenberg, 2005.

Deprez, C. (1994). Les enfants bilingues : langues et famille. Paris: Didier.

Edge, J. (1994). Mistakes and corrections. New York: Longman.

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

Ellis, R. (1998). Second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Feldman, R. (2010). Εξελικτική ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη. (Ζ. Αντωνοπούλου & Μ. Κουλεντιάνου, Μετάφρ., Η. Μπεζεβέργκης Επιστ. επιμέλεια). Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Flege, J.E. 1995. Second language speech learning: Theory, findings and problems. In W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language speech research*. Timonium MD: York Press, 233-277.

Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.

Harding - Esch, Edith and Riley, Philip: *The Bilingual Family. A Handbook for Parents*. Cambridge 2003.

Heydari, P., & Bagheri, S.M. (2012). Error analysis: Sources of L2 learner's errors. *Theory and Practice in Language Studies* 2 (8), 1583 - 1589. doi: 10.4304 / tpls.2.8.1583 - 1589

Jahara, S. F. , & Abdelrady , A. H. (2021). Pronunciation Problems Encountered by EFL Learners: An Empirical Study. *Arab World English Journal*, 12 (4) DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no4.14>

James, Carl. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London, New York: Longman, 1998.

Jones, H. & Wheeler, T. (1983). *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.

Kaweera, C. (2013). Writing error: A review of interlingual and intralingual interference in EFL context. *English Language Teaching*, 6, 9 - 18.

Kirkgoz, Y. (2010). An analysis of written errors of Turkish adult learners of English. *Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4352 - 4358. doi: 10.1016 / j.sbspro.2010.03.692

Köktürk , Ş. , Odacıoğlu , M. C. , & UYSAL , N. M. (2016). Bilingualism and Bilingual Education, Bilingualism and Translational Action. *International Journal of Linguistics*, 8 (3) , 72. doi: 10.5296 / ijl.v8i3.9601

Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning US*: Pergamon Press Inc.

Lawley, Jim. Spelling: computerised feedback for self-correction, *Computer Assisted Language Learning*. Journal Volume 29, no 5 (2016): 868-880. Διαθέσιμο 29 7-20. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1069746>.

Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu: de la théorie à la pratique, la méthode MorinChartier*. Canada: Pre.

Li, Z. (2021). Error Analysis–Types and Causes of Errors in English Writing among Chinese Students. *Journal of Contemporary Educational Research*, 5, (8) , 238 - 241. doi: 10.26689 / jcer.v5i8.2487

Muftah, M., & Galea , S.R. (2013). Error analysis of present simple tense in the interlanguage of adult Arab English language learners. *English Language Teaching*, 6, (2) , 146 - 154. doi: 10.5539 / elt.v6n2p146

Ocke-Schwen B. and J.M. Murray (eds) (2007). *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross - linguistic influence in language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Otheguy, Ricardo, and Otto Ruth. “The myth of static maintenance in bilingual education.” *Modern Language Journal* 64 (3) (1980):350-356. <https://www.jstor.org/stable/324502?seq=1>.

Pohan, A. (2017). Students’ errors on writing (An Analysis Studies At Junior High School). *DIMENSI*, 6, (2) , 341 - 348. DOI: 10.33373 / dms.v6i2.1056

Richard , J. C. (1984). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman

Rivers, M. W. (1968). Teaching foreign language skills. Chicago: Chicago University Press.

Saunders, George. Bilingual Children: Guidance for the Family. Multilingual Matters. LTD. Bank House 1984.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, vol. X / 3, 209 - 230. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [http://omar11.wikispaces.com / file / view / session2A.pdf](http://omar11.wikispaces.com/file/view/session2A.pdf)

Tomlinson, B. (Ed.) (2011). Materials development in language teaching (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ελληνική βιβλιογραφία

Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Α. , Βλέτση , Ε. , Μητσιακή , Μ. , Μποζονέλος , Β. , & Χούμα , Β. (2008). Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Διεθνές Συνέδριο: 2008 , Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: συνομιλώντας με τις γλώσσες - πολιτισμούς. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης , Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας , Τομέας Γλωσσολογίας και Διδακτικής , Εργαστήριο Διδακτικής Ζωντανών Γλωσσών , 597 - 612. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [http://www.frl.auth.gr / sites / congres / Interventions / GR / anastassiadis - symeonidis.pdf](http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf)

Αντωνοπούλου, Ν., & Βαλετόπουλος, Φ. (2003). Στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των εξετάσεων πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας. Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας. Ρέθυμνο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/gr.htm>

Αντωνοπούλου, Ν., Βαλετόπουλος, Φ., Καρακόργιου, Μ., Μουμτζή, Μ., & Παναγιωτίδου, Β. (2006). Ανάλυση λαθών της παραγωγής γραπτού λόγου στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.greeklanguage.gr/c>

Βαΐνας Κώστας, «Προς μια διδακτική αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό του λάθους του μαθητή στην διαδικασία διδασκαλία - μάθηση» , στο Συνέδριο *Τα λάθη*

των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (2007): 22 , διαθέσιμο 30 - 7 - 2020 , http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/07/praktika_sinedriou_ta_lathi.pdf.

Βάμβουκας, Μ. (2004). Θέματα της ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης. Αθήνα: Ατραπός.

Βελούδης, Γ. (2008). Γενική Γλωσσολογία I: γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/glw301_shmeiwseis.pdf

Γιαβάνογλου, Ε. (2011). Παραγωγή γραπτού λόγου από μαθητές Γυμνασίου: ανάλυση λαθών στην ελληνική ως μητρική και ως δεύτερη γλώσσα. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας.

Γαλαντόμος, Ι. (2012). Μαθήματα Διγλωσσίας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Γκότοβος, Αθανάσιος. Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό: μια εμπειρική έρευνα. Αθήνα: Gutenberg, 1992.

Γούτσος, Δ. (2006). Ανάπτυξη λεξιλογίου – από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Γούτσος, Δ., Μ. Σηφianού, & Α. Γεωργακοπούλου. Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: από τις λέξεις στα κείμενα. Αθήνα: Πατάκης.

Διακουμή, Ιωάννα, Γιώργος, Εξαδάκτυλος, Βάσω, Κουρμπάνη, Κική, Σεκερτζή και Δημήτριος, Τόλιας. Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη- ξένη γλώσσα: Εφαρμογές. Αθήνα: Ελληνοαμερικανική Ένωση, 2006.

Δημητρόπουλος, Ε. (2009). Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο. Αθήνα: Εκδόσεις «Έλλην».

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

Εγκυκλοπαιδικός οδηγός: Ανάπτυξη του παιδιού και γλώσσα, διαθέσιμο 03-10-19 http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/the_ma_a4/a_4_thema.htm.

Εγκυκλοπαιδικός οδηγός: Διγλωσσία, διαθέσιμο 01-04-2020,
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b5/b_5_thema.htm.

Ηλιοπούλου, Κ. (2009). Αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας. Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Αγγλική Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.

Θεοδωροπούλου, Μ., & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Α.Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κατσιμαλή, Γ. (2007). Γλωσσολογία σε εφαρμογή. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσας.

Κουτσογιάννης, Δ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2007). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, 1 - 2 Νοεμβρίου 2007, 172 - 187. Διαθέσιμο 24-4 2020.
http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/07/praktika_sinedriou_ta_lathi.pdf

Κρίβας, Σπύρος. Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική. Αθήνα: Gutenberg, 2005.

Κυπριανού, Δέσπω. Παιδιά μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο: Υποκειμενικότητα και Υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2011.

Λεονταρίδη, Ε., Soler, N.P., & Morales, M. R. (2010). Η γλωσσική ικανότητα των ελλήνων υποψηφίων στις εξετάσεις DELE του ισπανικού κράτους: ανάλυση και συστηματοποίηση λαθών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Διδακτικές προτάσεις. Στο Α. Ψάλτου - Joyce & Μ. Ματθαιουδάκη (Επιμ.), 14ο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Εξελίξεις στην έρευνα της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη, 91 - 106. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://>

Λιάμπας, Α. (2001). Μορφές κατανομής πόρων στην εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των Δημοτικών σχολείων της Κεντρικής, Ανατολικής και Δυτικής Ζώνης της Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο 1974 – 1986. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μέλλα , Α. (2006). Η ανάλυση της διαγλώσσας που παράγεται από έλληνες φοιτητές κατά την εκμάθηση της ισπανικής ως ξένης γλώσσας: επιδράσεις της μητρικής και της ιταλικής ως ξένης γλώσσας. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ , Φιλοσοφική Σχολή , Τμήμα Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Αθήνα.

Μήτσης, Ναπολέον. Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Αθήνα: Gutenberg, 1998.

Μήτσης, Ν. (2014). Το λεξιλόγιο και η γραμματική ως εκφάνσεις του γλωσσικού συστήματος: λειτουργικές διαφοροποιήσεις και διδακτικές συνέπειες. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιστ. υπεύθυνος), Ετήσιο διαδικτυακό σεμινάριο 2013-2014 για την απόκτηση επάρκειας και ετοιμότητας στη διδακτική και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, 7-14. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.kedek.inpatra.gr/seminario/didaktiki.pdf>

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Θεωρητική γλωσσολογία: εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία. Αθήνα: [χ.ο].

Μπασλής, Γιάννης Ν. Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση. Αθήνα: Νεφέλη, 2006.

Μυλωνά, Α. (2010). Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων, Επιστήμες της αγωγής, 4, 75-87.

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

Σελλά – Μάζη , Ε. Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση. Στο Σ. Μοσχονάς (Επιστ. υπεύθυνος), Γραμματική και διδασκαλία: μελέτες για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://users.uoa.gr/~elesella/BILINGUISM%20AND%20GRAMMATICAL%20ANALYSIS.pdf>

Σελλά- Μάζη, Ελένη. Διγλωσσία και Κοινωνία: Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Προσκήνιο, 2001.

Σκαρπέλος, Σ.(2009). Τα ορθογραφικά λάθη και οι τρέχουσες εξελίξεις στην κοινή νεοελληνική (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουλίου 2019, 48 από:<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/2058/1/%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91.pdf>

Στελλάκης, Ν. (2014). Ο Γραπτός λόγος στο Νηπιαγωγείο. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1481/3%CE%B7%20%CE%B5%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_.pdf.pptx.pdf

Σπαντιδάκης, Γ. Προβλήματα γραπτού λόγου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf>

Τουμάσης , Μ. (1994). Σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών. Αθήνα: Gutenberg.

Τουρτούρας, Χ., Μπαλή, Ε., & Αλτιντασιώτης, Α. (2008). Το φύλο ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ στα Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης. Επιστημονικό Βήμα, 9, 120-137. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_9/tourtouras.pdf

Τριάρχη-Herrman, Βασιλεία. Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία: Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg, 2000.

Τσιρώνης, Χρήστος. «Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών». Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (2008): 123-140. Διαθέσιμο 7/5/2020. <https://bit.ly/2zhawyk>.

Tsiolis, Giorgos & Kasser, Zacharoula. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική. 2014.

Τσολακίδης, Σ. (2011). Νεοελληνική Γλώσσα, Λεμεσός: Πανεπιστήμιο Frederic. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://staff.fit.ac.cy/pre.st/GRK102/GRK102%20-%20course%20notes.pdf>

Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ. (1994). Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών: συμπεράσματα από μια μελέτη περίπτωσης (casestudy). Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 20-21, 105-134. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/4026>

Χατζησαββίδης, Σ. Κοινωνία και γλώσσα: μια πολύ στενή σχέση. Άρθρο στο Πλαίσιο του Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.pi.ac.cy/pi/files/ep>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο Διπλωματικής Εργασίας

Αγαπητοί συνάδερφοι,

Είμαι φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών "Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας" του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και διεξάγω μια επιστημονική μελέτη στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε και χρησιμοποιείται ως εργαλείο έρευνας για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας με θέμα: *“Η Ανάλυση λαθών στο γραπτό λόγο από δίγλωσσους μαθητές / τριες στο Δημοτικό Σχολείο”*.

Σκοπός του είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι στάσεις και οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα γλωσσικά λάθη στον γραπτό λόγο των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία της χώρας.

Το ερωτηματολόγιο αυτό θα χρησιμοποιηθεί για ακαδημαϊκούς και μόνο σκοπούς , ενώ τα στοιχεία που καλείστε να δώσετε θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας και θα διατηρηθεί η ανωνυμία και η εχεμύθεια. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη και θα συνεισφέρει σημαντικά στην ολοκλήρωσή της.

Η συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων θα διαρκέσει περίπου 10 – 15 λεπτά. Απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα θα βοηθήσουν στην εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια!

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση ,

Μαρία Μιλκοπούλου, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

***Απαιτείται**

1. Φύλο*

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικιακή ομάδα*

έως 29 ετών

30 – 39 ετών

40 – 49 ετών

50 – 59 ετών

60 ετών και άνω

3. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας κατέχετε σε δημοτικό σχολείο ; *

1 – 5 έτη

6 – 10 έτη

11 – 20 έτη

20 έτη και άνω

4. Τι είδους πτυχίο κατέχετε ; *

Παιδαγωγική Ακαδημία

Απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε.

Άλλο πτυχίο

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

5. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια ή προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης – ξένης γλώσσας ;*

Ναι

Όχι

Άλλο _____

6. Τι είδους προσέγγιση ακολουθείτε στη διδασκαλία σας ; *

Δομική

Επικοινωνιακή

Μεταεπικοινωνιακή

Μεταφραστική

7. Πόσο συχνά εντοπίζονται αλλόγλωσσοι μαθητές να φοιτούν στην τάξη σας ; *

Σπάνια

Αρκετά συχνά

Πολύ συχνά

Κάθε χρόνο

8. Αντιμετωπίζετε προβλήματα στη διδασκαλία σας με το υλικό που παρέχει το Υπουργείο ; *

Ναι

Όχι

Αν ναι ποια είναι αυτά ;

9. Πώς λύνεται τα προβλήματα που προκύπτουν ; *

10. Ποια λάθη στο γραπτό λόγο θεωρείτε σημαντικά ; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Ορθογραφικά
- Συντακτικά
- Στίξης
- Λεξιλογικά
- Μορφολογικά

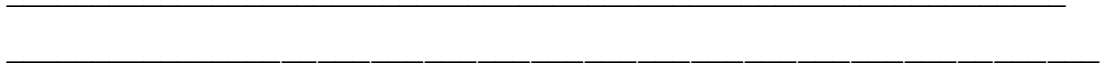
11. Ποια είναι η διδακτική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών στο γραπτό λόγο εκ μέρους σας ; *

- Διόρθωση , επανάληψη και εξάσκηση
 - Παρουσίαση κανόνων στην τάξη με χρήση ΤΠΕ
 - Με διδακτικές παρεμβάσεις
 - Εντοπισμός ευκαιρία και βοήθεια στον μαθητή να τα ανακαλύπτει και να τα διορθώνει μόνος
 - Άλλο
-

12. Ποιο φύλο εμφανίζει τα περισσότερα λάθη στο γραπτό λόγο ; *

- Αγόρι
- Κορίτσι

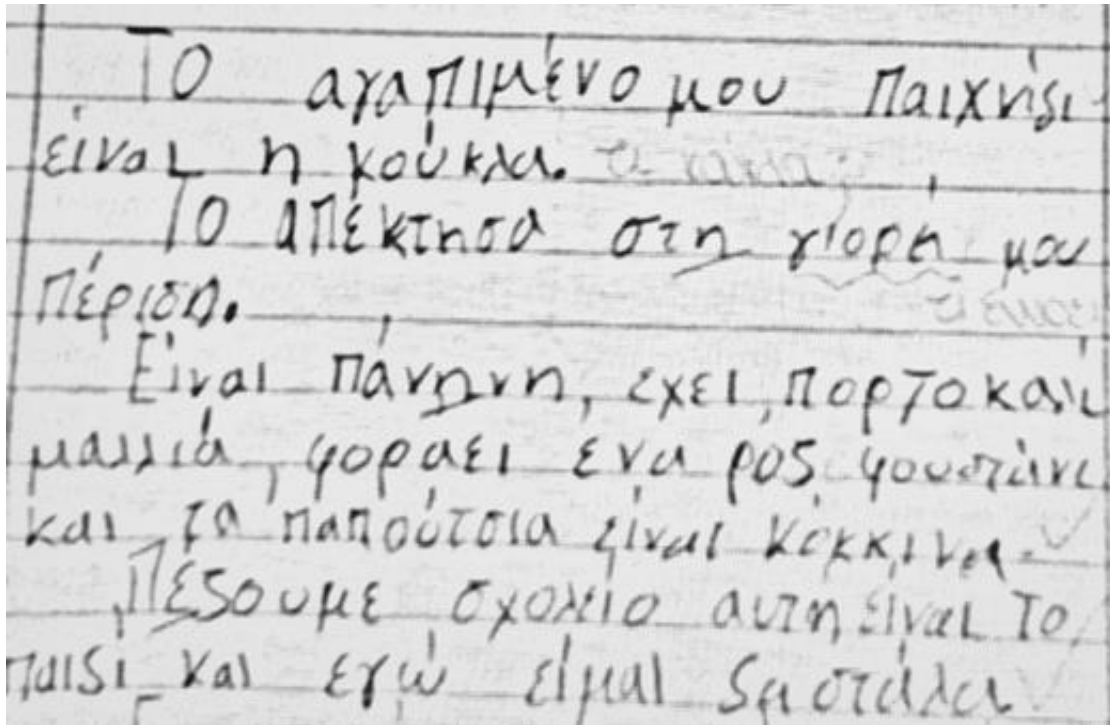
Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας.



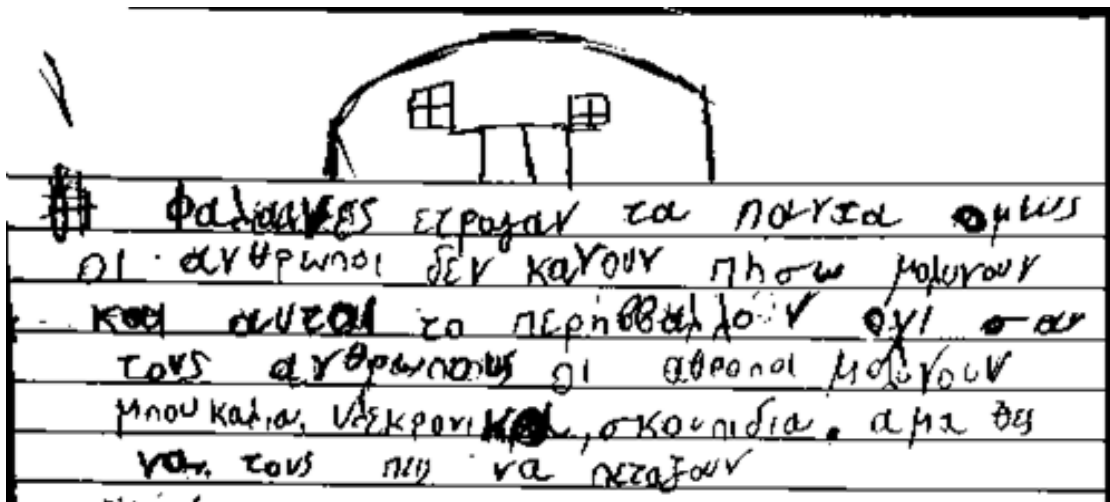
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

(Αντιπροσωπευτικά δείγματα των γραπτών κειμένων των μαθητών)

- Κείμενο μαθήτριας (8 ετών)



- Κείμενο μαθητή (10 ετών)



Κείμενο μαθήτριας (9 ετών)

Είμαι η Γιαννέλα είμαι 9
χρόνια. Εξωτερικά κάθε μέρα
πάνω βολία με των μαυλάμα
έχω κασιανά και καφέ μάτια
μου αρέσει να προσέχω τα
μαλλιά μου. Οι αγαπημένοι μου
συγγενείς είναι ο παπώ
βολία με την φίλη μου
και είμαι κορίτσι.

Κείμενο μαθήτριας (10 ετών)

Λούστρος
Ο Λούστρος είναι ο Μπαμπ
ος που το επάγγελμα του
είναι να βάρει και να γαλίζει
τα παπούτσια των μερστικόν.
Ηπάρχε στην δεκαετία του δέκα
τα εργατά μου χρησιμοποιού
σε ηπρούτσιν βασι για το ποσε
του ο πέλας, χαρτόνια για
να βάρει χιρο χιρο για
να μην τερόκεσε η κατσα
α μια αλίφι μου σο βάρει
στο μαπούτσι και μια
βούρτσια, τσορα το επάγγελμα
του Λούστρου δεν ηπάρχε.

Κείμενο μαθητή (8 ετών)

Το Πάσχα ^{πρω} ήλθε από πολλή όρεξη γιατί
η γονιός μου με πήγε να κολο με έρω
βώλτα και με πήγε ο κενάλεσ μου
στην δουλειά του και τον βολεύσα
να πάει να πάει στα σνίτι
πρόσμε και με πήγε στην παιδική
χώρα και έφερε με τα παιδιά και
στον ήρω στο σνίτι με τον κα-
κηνό και έφερε για ένα σνίτι
σικόθι με από τον ήρω μου έφερε
ένα φρούτο με έφερε έλληνά το προσονοκού
μετά πήγα στο γήπεδο και έφερε με
παιδιά σνίτι έφερε με τα παιδιά πήγα
στα σνίτι μας και ξεκουρασίσαμε
μετά πήγα στο λιμάνι και παίξαμε
μετά πήγα στην παιδική χώρα
και παίξαμε κυνηγητό μέχρι το βράδυ
μετά ήρθε ο κενάλεσ μου και
πήγα στο σνίτι.

Κείμενο μαθήτριας (9 ετών)

Η δυνατή τρέρι κατρίδα που έγω
δεν ήταν στη Γιαννά για τριτη
δυσωρες πριν χηρίσωμε ετρίσιω
Είκοι με τους γονιός μου και τον
ομο μου και την θία μου είνητη με
ηταν η τρέριε τρέστιε θροκη.
Η θροκη εκδήσε καποιους ερωφους
και και ηαες πολικατικίς ηδηφύσιον
οροφου.
Εκνήτην σπικση ένιοση λήκη
χίρτι δεν ωποφουσε ηαωνη ηριση
και είνη χίρτι.

Κείμενο μαθήτριας (11 ετών)

«Ο Σωλογοεικό κήπος»
Ενδ Σαββατοκύριακο έγω και η οικογένεια μου πήγαμε στον Σωλογοεικό κήπο για να δούμε τα Σαϊν. ^{Νοτιοανατολικά}
Στην άρχη είδαμε (επίς μεγάλες) μπιμπούδες. Είδαμε έναν πίνδα και είδαμε τα στυρία για (επίς) μπιμπούδες και έμαθα πολλά πράγματα.
Στην συνέχεια, η μία έκανε κόλλπα και οι άλλες καθόντουσαν. Επίς κοίσα Σα με θαυμασμό. Προχρηρίσαμε και είδαμε μια μεγάλη, άρχη χερική χελώνα που έτρωγε χορτάρι.
Σε λίγο φήγαμε.

Κείμενο μαθητή (11 ετών)

Λίγοι Ερσού τα μαλλιά μου είναι κοντανόζαυθα και τα χτενίζω. Κάθε μέρα τα μαλλιά μου είναι όδια με τα μαλλιά της μητέρας μου διότι Καστανά τα Σα μου είναι οι πρώτοι για την υλικία μου. Η μητέρα μου είναι λίγο μικρή και τα αυτιά μου είναι έτσι και έτσι.
Είμαι Πάρα πολύ νευρικό αλλά στα να νευριάζω είναι λίγο αντικινονητικό είμαι πολύ ζοίρος αλλά είμαι Πάρα πολύ Καταστορικός. Επίς είμαι Πάρα με Πάρα πολύ σπαστικός και τελειότεο είμαι πολύ δίκιος.
Να ζυπνάνω νωρό να τρώω Πρωινό και μετά να έινω σχολείο και μετά να έρχομε σπίτι και να Καμώμε και το απόγευμα Κάνω τα μαθήματα μου και παίζω Πάρα πολύ

Κείμενο μαθητή (ετών 9)

Είμαι ο Λονάρτο και είμαι 9 χρονών
Εξωτερικά έχω καφέ ματιά και είμαι
στα κανονικά ύψος για την ηλικία μου,
έχω καφέ μαλλιά που μου αρέσουν πολύ,
είμαι δυνατός και είμαι αχόρι έχω μερ
επιδερμίδα και είμαι πολύ άτακτος.
Είμαι λίγο κρηνιάρης, είμαι πολύ
έξυπνος, δεν είμαι καθόλου σηδιά-
ρης, δεν είμαι πολύ σοβαρός, είμαι
λίγο γλυκούλης και είμαι προσεκτικός
Οι συνήθειές μου είναι να βγαίνω
βόλτες τα απογεύματα, όταν έχω
ελεύθερο χρόνο να παίξω ποδόσφαι-
ρο, να παίξω μία ώρα με το τηλέ-
φωνό μου να βλέπω ταινίες στην τη-
λεόραση το βράδυ πριν κοιμηθώ
και να κοιμάμε πριν τις 24:00
το βράδυ.

Κείμενο μαθητή (11 ετών)

Η Καλή ανάμνηση
Το καλό πράγμα το καλοκαί-
ρι είναι ότι πήγα τρεις φο-
ρές σε νεροτσουδιές ήταν υπε-
ροχα πήγα στην μαυρή που
ήταν πολύ σκοτεινή μετά πή-
γα στην κίτρινη και στην ο-
ασπρη μετά ήκατα στη πιο αγό-
τοιμή μετά απο την νεροτσουδι-
ές πήγα με χλιαρή.

Κείμενο μαθήτριας (10 ετών)

Το στο σχολείο μας είναι φτιαγμένο
το 2002 22 Φεβρουαρίου. Έχει
δύο προύθια στο ένα είναι
λίγο μικρό και στα δύο προύθια
έχω δέντρα. Μία έχουμε μια
μεγάλη αβαντα για φλοήμερο.
Έχω φιλιά μας έχουν μικρά
ταξίδια που άλλα περπάτας έχεις
βγαίνει άλλα και άλλα οχι είναι
ταξίδια η ταξίδια. Έχουμε βουλοίδια
και θάμνος. Στο ένα προύθιο
έχουμε δυο παγκάκια και
ένα μεγάλο στο άλλο τσίπορα.
και έχουμε και μια πινακίδα
που λέει ΠΟΣΕ ΦΙΛΙΑΚΕ και
και κόλλια ακόμα πράγματα
που τα έχω διαβάσει αλλού δεν
φίλια και τις ΤΟΝΑΡΕΣ. Στο πάνω
το προύθιο είναι η μεγάλη τάξη η
έκτη η πέμπτη και η τέταρτη στο
κάτω η πρώτη η δεύτερη και η
τρίτη. Μία και τρία ξηραρίες.

Κείμενο μαθητή (12 ετών)

Έτσι καθοκίρι ό ταν ήμουρα μικρός
τη συλλεξιμύνη ωίρα πώνυ στην
παιδίση που θρισκται σε ένα δασάκι.
Ε Εκεί θρισκόβουν έρω, η Αθηνά
και ο κολαπός μου ο Παναγιώτης γιατί
απο δίρο ανιρχόκομε πάνω σε ένα
ψηλό πιζούδι ο Παναγιώτης δλίεππε
και έπίσε και άρχισε να κλαίει. γλύστρι-
σε γιατί είχε θρέξει λίγο πιο πριν
η. Μετά φωνάζει ε την μητέρα του
όταν τον είδι τον πήξε στο νοσοκο-
μείο. Τα συλλεξιμύνα μου ήταν ο φόβος
και η ανησυχία την επόμενη εβδομάδα
ανακαψίση γιατί τον είδα μόνος στατος
και δυνατό. Έρω έρωσα ότι ποιητού μωρεσί
να γίνει άτύχημα και σιριαδοπτε στιχμωσί.

Κείμενο μαθητή (10 ετών)

Η καλικαντζαρι είναι δερμοπά, ήου ζουν
κάτω από τη γη και ανα θρεθεί χωρίς
πάρφα θα χωρεβυ από το φράδι μέχρι το πρωί
και ο καλ καλικαντζαρος έχει από ένα χασο σφι-
ο ένας δεν έχει ποδια, ο άλλος δεν έχει χέρια
ο άλλος δεν βλέπει. Ο καλικαντζαρος έχει την
σημείδια να κοβει το δέντρο που κρατάει
τη γη, μετά το ποτόν οι καλικαντζαρος δεν
μπορούν να ακθον στην επιφάνεια. Μπορεί
να προσκατεβει με σιρος, να βάλει ένα
κοσκίνο, αφού ο καλικαντζαρος είναι χαλμ.
μετράει τα τετραγωνάκια και μετά ξεκινάει
σαν από την αρχη.